

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na  
educação brasileira*

*Ana Cristina Juvenal da Cruz*

*São Carlos*

*2010*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na  
educação brasileira*

*Ana Cristina Juvenal da Cruz*

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para o título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Anete Abramowicz.

*São Carlos*

*2010*

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C957ds

Cruz, Ana Cristina Juvenal da.

Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira / Ana Cristina Juvenal da Cruz. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

134 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Relações raciais. 2. Educação. 3. Identidade. 4. Raça. 5. CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades). I. Título.

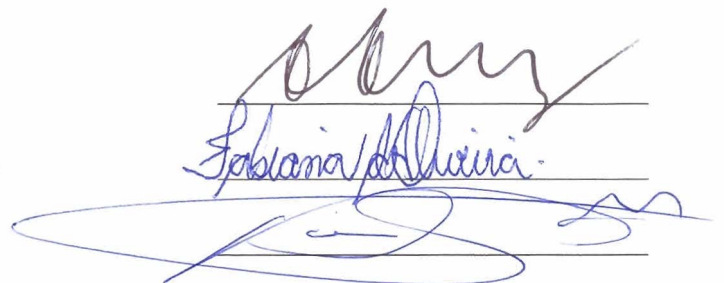
CDD: 305.8 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Anete Abramowicz

Profª Drª Fabiana de Oliveira

Prof. Dr. Valter Roberto Silvério



Handwritten signatures in blue ink over horizontal lines. The top signature is a stylized cursive signature. The middle signature is written in a cursive script and reads "Fabiana de Oliveira". The bottom signature is a large, bold, stylized signature.

*Dedico este trabalho aos meus pais  
Ana e Mario (sempre presente). E  
ao Alex ao meu lado sempre.*

## *Agradecimentos*

*Sou nascida e criada em São Mateus, periferia da Zona Leste de São Paulo, até chegar aqui passei por muitos episódios, trago comigo histórias e sonhos de muita gente, sem estas pessoas não seria possível:*

*Agradeço a minha mãe Ana por toda a fé dedicada e afago quente, ao meu pai Mario (sempre presente), pelo exemplo, pelas poucas mas precisas palavras, a ambos pela luta cotidiana, pelo apoio incondicional, por crerem ser possível, sempre.*

*Ao Alex, pela amizade, pela parceria, por compreender minhas escolhas por acreditar em mim sempre, mais do que eu mesma, por tudo o que vivemos, pelo amor, sempre.*

*E como “família é quem a gente escolhe pra viver” às famílias Oliveira e Cardoso, por me acolherem e me possibilitarem poder dizer com todo orgulho que são também, minha família. S. Benê, D. Cecília, Tatiana, Carol, Bruno, Laura e Thomas. Obrigada pela acolhida e pelo apoio.*

*E essa família só aumenta...*

*Aos amigos e amigas parceiras de muito tempo, professores e colegas que saíram do curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência Negra na USP e foram para vida, Tati, Geraldo Jr., Cainã.*

*Em especial a Katucha, pelo apoio sempre, por me inspirar a continuar, pelos nossos sonhos e projetos esse trabalho é um deles, pela ternura, por nossa amizade em especial D. Cecília e Talita, sempre.*

*Quero agradecer a duas pessoas em especial que me ajudaram na trajetória desta pesquisa: a Fabiana por me acolher quando cheguei a São Carlos e não tinha para onde correr, pelas conversas, pelas risadas e pela convivência e a Tatiane por ser minha parceira de luta e de pesquisa, pela leitura do texto, por compartilhar os desesperos do processo de escrita. As duas por me socorrerem inúmeras vezes, pela amizade cultivada, por todo carinho, muito obrigada.*

*As amigas que ganhei em São Carlos, Regina, Glaciele, aos colegas de turma. Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB – São Carlos pelo aprendizado.*

*Aos malungos de sempre do NUPE- Assis, por tudo que fizemos e por continuar cada um do seu jeito, pela educação e pela vida, a combater o racismo; em especial pelo apoio, amizade e revisão do trabalho, Cristiane.*

*Aos amigos e amigas da Colheita Assis, do CRUSP e as Louva-Deusas, pelas risadas, por viverem com samba e amor nossa vida de conquistas, por fazerem parte da minha história.*

*À Prof.<sup>a</sup> Dra. Anete por escolher orientar esta pesquisa, pelas oportunidades dadas ao longo do trabalho, pela amizade, Obrigada.*

*Ao Prof. Dr. Valter Silvério, Prof.<sup>a</sup> Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Prof.<sup>a</sup> Dra. Alice Pierson pelas contribuições e a leitura dedicada no Exame de Qualificação, Obrigada.*

*A Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiana de Oliveira e Prof. Dr. Valter Silvério pelas contribuições ao trabalho no Exame de Defesa, Obrigada.*

*A Prof.<sup>a</sup> Denise de Freitas pelo apoio de sempre, Obrigada.*

*Ao CEERT - Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades em especial ao Antonio Carlos Malaquias (Billy) desde os conhecimentos que me ensinou como professor a me auxiliar gentilmente com os dados para a pesquisa, Obrigada.*

*A Capes pela bolsa de estudos.*

*Muito Obrigada.*

*Resumo:* Esta pesquisa consiste em compreender as estratégias e práticas pedagógicas empregadas por professoras/es para a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa se localiza na perspectiva teórica dos estudos de relações raciais e educação, com aportes de campos afins como a Sociologia das Relações Raciais, dos Estudos Culturais que tem redimensionado o debate sobre a categoria raça, educação, e a ação dos movimentos sociais negros na perspectiva do debate sobre reconhecimento. O objeto do trabalho se delineou em parte a partir dos projetos enviados ao *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades nas edições de 2002, 2004, 2006 e 2008 e por uma entrevista realizada com uma professora finalista do Prêmio. A categorização foi elaborada a partir da descrição realizada pelas professoras e professores dos projetos enviados, tendo em mente a articulação com a literatura debatida na pesquisa com objetivo de compreender de que maneira estas professoras concebem a educação das relações étnico-raciais brasileiras. Há, portanto concepções de escola, cultura, diversidade, diferença entre outros termos expressas nas propostas. O registro destas experiências pedagógicas indica a emergência de uma educação das relações étnico-raciais e apontam a fragilidade das propostas dirigidas à igualdade racial pautadas na democracia racial e caminham em direção a valorização e reconhecimento na perspectiva das diferenças.



Abstract: This research is to understand the strategies and pedagogical practices employed by teachers to the education of ethnic-racial relations. The research is located within the theoretical studies of race relations and education, has scaled the debate on the race category, education, and action of black movements in the perspective the debate on recognition. The object of work is outlined in part from the projects submitted to the *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* of the CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades in editions 2002, 2004, 2006 and 2008 and an interview with a teacher award finalist. The index was compiled from the descriptions made by the teachers of the projects submitted, bearing in mind the articulation with the literature discussed in research with the objective of at understanding how these teachers think the education of ethnic-racial relations in Brazil. It is therefore conceptions of school, culture, diversity, difference between other terms expressed in the proposals. The record of this educational experience indicates the emergence of an education of ethnic-racial relations and suggests the fragility of proposals aimed at racial equality guided democracy and racial progress toward recovery and recognition of differences in perspective.

## Sumário

O CENÁRIO.....	8
Capítulo I – PENSANDO A PARTIR DAS IDENTIDADES.....	20
1.1 Identidades políticas negras.....	20
1.2 Identidades disseminadas pela diáspora .....	24
1.3 Identidades, diferenças e reconhecimento.....	27
Capítulo II – PENSANDO A PARTIR DO CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS.....	32
2.1 Relações raciais como campo de estudos.....	38
2.2 Ampliação teórica do racismo.....	43
Capítulo III – UM OLHAR EDUCADO.....	47
3.1 Escola e raça.....	49
3.2 Uma educação eugênica.....	53
3.3 Do branqueamento a branquidade.....	58
Capítulo IV – PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – o campo da pesquisa.....	65
4.1 O fazer da pesquisa.....	66
4.2 Algumas linhas de pesquisa.....	72
a. <i>Black Studies</i> .....	73
b. Teoria racial crítica.....	73
c. Multiculturalismo.....	74
4.3 Fatos de um processo: da igualdade a diferença.....	75
a. As proposições: da integração à busca pela igualdade.....	76
b. Expondo os efeitos do racismo na educação.....	76
c. As respostas: a temática racial em políticas educacionais.....	79
d. Abrindo caminhos para diversidade e a diferença.....	80
4.4 Algumas ações em âmbito institucional acadêmico.....	82
Capítulo V – RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – o campo da prática.....	85
5.1 O CEERT.....	85
5.2 O Prêmio.....	86
5.3 Agrupamento temático dos projetos: as terminologias utilizadas pelas professoras.....	88
5.4 Significados de educar para as relações étnico-raciais.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS – POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE AS DIFERENÇAS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	110



## ***O CENÁRIO***

A questão racial e a educação são, a todo tempo, encenadas em complexas relações trançadas nas lutas e experiências cotidianas histórias que venho me dedicando a compreender ao longo de minha trajetória. Passei por espaços de formação, da escola à universidade, convivendo cotidianamente com a tensão causada pelas relações étnico-raciais, quando se contraria as estatísticas. Este trabalho reflete esta tensão. Um dos focos aos quais venho tentando me dedicar são os danos ocasionados pelo racismo. E um dos locais mais expressivos destes efeitos é sua presença no sistema educacional brasileiro. Entretanto, vejo possibilidades de passar por estes espaços de formação e, sobretudo, sair deles, e uma das questões norteadoras é compreender as maneiras pelas quais esse processo é possível.

O objeto do trabalho desta pesquisa se delineou a partir dos projetos enviados ao *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* do CEERT – Centro de Estudos de Relação de Trabalho e Desigualdades. Selecionamos os projetos finalistas entregues ao Prêmio nas edições de 2002, 2004, 2006 e 2008. Um dos objetivos iniciais era compreender as maneiras pelas quais professoras dão inteligibilidade a suas práticas pedagógicas, objetivando elucidar os significados de se educar para as relações étnico-raciais. Em consonância com o conteúdo da resolução do Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004, destacamos, particularmente o parágrafo 1º do artigo 2º:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

O trabalho se fundamentou em alguns três eixos centrais: mapear questões relacionadas ao conceito de identidade, com ênfase na construção de identidades políticas negras<sup>1</sup>, discorrer no interior do campo de estudos das relações raciais sobre as

---

<sup>1</sup>Adotamos o termo negro referente à ascendência africana e afro-brasileira no mesmo sentido atribuído pelo movimento social negro.

possibilidades de uso da categoria raça e, por fim, articular reflexões entre as relações étnico-raciais e a educação. Iniciamos a partir de acontecimentos que elegeram a escola *locus* de aprendizagens, afastando de seu interior os saberes provenientes das populações negras. Atualmente esses saberes voltam à cena nas recentes medidas de inclusão da temática nos currículos oficiais, como nas leis 10.639/03 e 11.645/08<sup>2</sup>. Com estas questões em mente, delineamos a literatura apoiados em autores e autoras que pensam e identificam as relações raciais, suas dinâmicas a partir do período da modernidade, relacionando-as com fenômenos contemporâneos debatidos atualmente no campo do multiculturalismo, do reconhecimento e, ainda, uma literatura que acompanhasse o processo de inter-relação destes conceitos com a educação e a escola.

A passagem do século XX para o século XXI é marcada por inúmeros debates teóricos, entre eles as concepções de modernidade e pós-modernidade e se vivenciamos uma mudança ou uma ruptura, é necessário pensar em que medida ela está sendo revisitada à luz de diferentes apreensões epistemológicas, e onde podemos visualizar seus efeitos imediatos. Mesmo entre os estudiosos do tema a linha limite entre a modernidade e a pós-modernidade ainda não é consenso, existem as análises de que o termo “pós” indica um rompimento, outros atribuem-lhe o sentido de uma continuidade, ou ainda uma continuação do moderno, sob novas roupagens. A modernidade é caracterizada pelos pressupostos da razão, do progresso ratificado pela ciência ocidental e por concepções de verdade, como a era da racionalidade que fundamenta as áreas da vida social, no entanto estes pressupostos passam a ser contestados tornando variadas formas de ação:

“Se o jargão dos nossos tempos – pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo – tem algum significado, este não está no uso popular do “pós” para indicar sequencialidade – feminismo *posterior* – ou polaridade - anti-modernismo. Esses termos que apontam insistentemente para o além só poderão incorporar a energia inquieta e revisionária deste se transformarem o presente em um lugar expandido e ex-cêntrico de experiência e aquisição de poder” (BHABHA, 2007: 23).

---

<sup>2</sup>A Lei 10.639/03 altera o artigo 26<sup>a</sup> da Lei 9304/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Lei 11.645/08 não altera e não incide a Lei 10.639/03, e nem a suprime, nos referimos na pesquisa a discussão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a demanda da população negra brasileira.

Existem, no entanto algumas mudanças de comportamento, de noções, conceitos que oferecem uma ideia de abalo às estruturas da modernidade, uma oscilação ainda em constituição, em formação. Talvez estas mudanças sejam uma nova apreensão deste tempo de constantes mudanças, de rupturas, de permanências, ou ainda do que se tem chamado de pós-modernidade. Os pontos de mudança estão na noção de que os pressupostos quiméricos universais da modernidade e a forma de escrita da história não respondem a todos da mesma forma, há um descrédito dos modelos epistemológicos que asseguravam os desígnios de razão e verdade como as novas relações com o consumo e múltiplos estilos de vida. Alguns destes pressupostos têm sido colocados em xeque, intelectuais e, sobretudo, os movimentos sociais e migratórios de todo tipo questionam as instituições modernas, as identidades, e os discursos legitimadores de tais paradigmas.

A escola é um dos espaços de mudança desses novos paradigmas, neste panorama podemos entender parte destes processos e suas implicações na educação, a função da escola, bem como a necessidade de responder a estas transformações por meio de novas práticas pedagógicas. Discorrendo sobre conhecimento, modernidade, pós-modernidade e educação, Bernadete Gatti pondera que “a modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral” (GATTI, 2005: 597).

Ainda sobre o percurso da modernidade Gatti aponta:

[...] A homogeneidade é o ideal de referência, e com isso se aplainam as diferenças, em favor de um geral e um universal abstratos. Porém, instala-se na modernidade uma crise, uma contradição histórica que se traduz nas rupturas trazidas quer pelas formas cotidianas do existir, fazendo emergir a necessidade de consideração das heterogeneidades, das diferenças, das desigualdades gritantes, quer pelas fissuras lógicas nas ciências. Sem dúvida, há uma inquietação instalada que para os analistas toma sentidos diferentes e para a qual se propõem respostas distintas (Op. Cit. 597).

Estas transformações se situam no que tem sido chamado de ‘crise da modernidade’, ou seja, o que assegurava o projeto iluminista moderno tem se esvaído e outras possibilidades têm surgido, desse modo “pode-se adotar a posição de que estamos vivendo a transição para a pós-modernidade e que os sinais, as tendências verificáveis traduzem caminhos mais do que posições consolidadas” (Op. Cit.: 599).

Paul Gilroy argumenta que “a periodização do moderno e do pós-moderno [é fundamental] para a história dos negros no ocidente e para as narrativas das relações alternadas de subordinação entre os europeus e o resto do mundo” (GILROY, 2001: 106), assim como Ianni destaca “em perspectiva ampla, a história do mundo moderno é também a história da questão racial, um dos dilemas da modernidade” (IANNI, 2004: 21). Partir dessa premissa requer um escrutínio teórico amplo, uma elaboração que exige além de esforço e tempo, aportes de variadas áreas de conhecimento. Há que se compreender os produtos intelectuais da modernidade, suas influências sobre a ideia de raça, os efeitos do racismo científico, de sua plasticidade e da relação moderna construída entre senhor e escravo. Localizar o início do período moderno com o desenvolvimento do racismo moderno e de uma teoria racial criada e ratificada pela produção de conhecimento advinda das universidades e seus domínios de saber significa reorientar a função da universidade e da disposição dos saberes:

[...] O fato brutal, que ainda hoje não foi encarado, é que o racismo moderno foi uma invenção acadêmica. Estamos às voltas aqui com o predomínio da teoria racial, de tal maneira amplo, que funcionou como uma ideologia, penetrando consciente e plenamente o edifício de quase todas as áreas do saber de sua época. Essa visão racial do saber demonstra que a pretensão universitária de projetar o saber em si mesmo para fora do controle ou julgamento político não merece crédito e, pelo menos no passado, ela não foi tão objetiva como pretendeu; a amnésia da universidade, quanto à sua própria relação com a raça, é um sinal de que ela teme perder legitimação (YOUNG, 2005: 79).

A produção de conhecimento das ciências acadêmicas modernas possibilitou a produção e a disseminação de raças, identidades e racismos, seus desdobramentos e a eficácia diferenciada de tais fenômenos.

#### *Leituras de raça, modernidade e identidade*

Em um ensaio teórico sobre a disputa pela cor e representação de Cleópatra, Ella Shoat (2002) demonstra as formas pelas quais foi possível uma construção sobre o pertencimento de um ícone da história do Egito e uma personagem marcante da história da humanidade. Posicionando-se no campo de estudos Pós-Coloniais e dos Estudos Culturais, a autora aponta que há uma pedagogia e uma disputa político-ideológica de história inscrita nas narrativas de Cleópatra e na identidade racial do Egito, que pode nos ajudar a ‘ler’ a modernidade.

O fato é que o Egito torna-se objeto de disputa a partir da divulgação de pesquisas históricas e antropológicas que apontam seu desenvolvimento tecnológico e

seu legado para a civilização ocidental. A partir de estudos de egiptólogos e da contribuição seminal do trabalho de Cheikh Anta Diop, os movimentos negros diaspóricos passam a utilizar a narrativa do Egito como uma grande civilização negra africana e passam a reivindicar um pertencimento a esta história, baseados em pesquisas de aporte afro-centrado. Na mesma medida, trabalhos acadêmicos da Europa e dos Estados Unidos passam a questionar a suposta negritude do Egito. Debates então são travados em torno da cor dos egípcios tendo em Cleópatra (e suas origens da Macedônia, passando pela Grécia até chegar ao Egito) sua figura mais emblemática e expoente desta narrativa de pertencimento a uma identidade. Reside um debate teórico e político que extrapola fronteiras simples, colocando a figura de Cleópatra na dicotomia de brancura e negritude, ou mesmo híbrida, conforme o contexto:

[...] Dentro da geografia da modernidade, as cansadas dicotomias Oriente contra Ocidente, África contra Europa, e Negro contra Branco continuam a informar o modo como as civilizações antigas são diacriticamente construídas. Estabelecer que ela foi negra, africana e egípcia, de um lado, ou que foi branca, greco-macedônia e européia, de outro – é visto como um tento para cada um dos lados nas ‘guerras culturais’ (SHOHAT, 2004:15).

Robert Young (2005) também relata o debate em torno da escrita do Egito e os discursos raciais do século XIX e de produções acadêmicas sobre o período,

[...] o que é importante observar é que a descrição acadêmica do Egito não foi simplesmente influenciada e modificada pelo racismo e racionalismo crescentes, mas realmente ofereceu a explicação para os argumentos e constituiu a prova da própria teoria racial (YOUNG, 2005:154).

O projeto iluminista moderno contribuiu para restringir a representação sobre o negro a uma categoria inscrita, em teorias acadêmicas a partir dos pressupostos da falta e da necessidade e pela busca de reparação de tais faltas

[...] o lado mais sombrio do Iluminismo via no signo africano algo único, e até mesmo indestrutível, que o separava de todos os outros signos humanos. A melhor testemunha desta especificidade era o corpo negro, que supostamente não continha nenhuma forma de consciência, nem tinha nenhuma das características da razão ou da beleza [...] A centralidade do corpo no cálculo da sujeição política explica a importância dada, ao longo do século XIX, pelas teorias da regeneração física, moral e política dos negros e, mais tarde, dos judeus (Mbembe, 2001).

Reconstruir os conhecimentos e suas origens sócio-histórico-culturais possibilita reconhecer o outro, para que estes últimos, que sempre foram objeto de estudos, possam ser estudiosos e construir seus objetos, serem “*conhecedores de si próprios*” (MANA, 2003).



A proposta teórica de Paul Gilroy oferece um caminho em que se podem construir respostas teóricas para o entendimento da presença negra no ocidente e suas leituras em teorias acadêmicas: nas produções culturais, estratégias de sobrevivência, a partir e sob o regime escravista e das relações raciais constantemente remodeladas e marcadas pelo racismo no ocidente. Partindo de uma crítica às posições ligadas à ideia de nacionalismo e suas relações com o conceito de etnia, o qual tem sido reescrito à luz dos pressupostos modernos levantados por inúmeros intelectuais, o autor propõe explorar a estética cultural negra de resistência a estas prerrogativas. A partir deste esquema metodológico é possível datar uma correlação entre colonialismo, racismo e modernidade. Segundo o autor, a história da experiência negra no ocidente é marcada a partir do enfrentamento violento dos negros na história do ocidente. Desta perspectiva, os movimentos suscitados pelos negros, podem ajudar a compreender a maneira como a noção de raça e as ideologias racistas específicas que emergem a partir da modernidade, moldam as relações sociais no ocidente.

Paul Gilroy propõe-se a trabalhar sob o prisma da etno-história, compreendida como uma possibilidade teórico-metodológica de estudar histórias de um grupo, investigar as maneiras pelas quais surgem os discursos sobre esse grupo e suas fundamentações estéticas e filosóficas. Especificamente, sua proposta reporta à possibilidade de compreender as maneiras pelas quais alguns grupos foram lidos e teorizados a partir da modernidade, nomeadamente, no espaço europeu. Dessa forma, pode-se ler o projeto da modernidade sob a lente da etno-história, ler a trama de discursos e histórias que entrelaça os diversos grupos culturais, e de que forma oferece leituras sobre como os outros grupos são racializados. Estes aportes podem fornecer as formas pelas quais a antiga discussão sobre conceitos opicionais de civilidade e primitivismo relegou lugares para a negritude e a branquitude na formação intelectual e cultural do Ocidente.

Desse modo, pode-se reexaminar a história, antes vista como linha única, para apreendê-la como processo onde os fatos podem ser espacialmente localizados e analisados, onde várias linhas se entrecruzam, pode nos remeter a reatualizar o fluxo da história, re-expor os períodos históricos em outra perspectiva. Colocar-se neste movimento, permite desarticular as análises da história para que seja possível projetar outras perspectivas epistemológicas para compreender a relação intrínseca entre racismo

e modernidade, e como esta se configura neste momento. No que concerne à apreensão do racismo, os pressupostos de racionalidade e universalidade são fundamentais na compreensão da permanência da hierarquia racial.

Igualdade, liberdade, cidadania, fundamentam alguns dos valores modernos mais presentes no debate, partindo da premissa de que estes valores foram construídos na ideia de Estado-Nação percebemos que estes valores precisam ser revistos a partir da própria mudança em sua concepção originária. O tempo da pós-modernidade enfraquece a concepção de Estado-nação e sua eficácia idealizada nas noções que delimitavam e garantiam identidades a grupos sociais. Atualmente suas histórias e identidades se perdem na velocidade fluída da comunicação, de novas relações políticas e econômicas que a todo instante moldam as relações. Ao que toca a um sentido de uma unidade, de características comuns a que todos se sentissem pertencentes, a noção de cultura se configurava como uma resposta, traços, propriedades específicas de um grupo, que delimitavam e demarcavam estes grupos humanos em uma particularidade visível e inconteste. A noção de cultura como espaço de pertencimento deixa de ter esta funcionalidade passando a ser compartilhada, o conceito de pureza é desconsiderado e refutado, a cultura passa a ser colocada na relação e negociação entre grupos étnicos e nações (CUCHE, 1999).

A funcionalidade da educação e da escola no interior do processo de modernidade se modifica e as reivindicações atuais reportam-se à dificuldade de equacionar os direitos sociais e os direitos de reconhecimento das diferenças e ainda resolver as problemáticas relacionadas às desigualdades sociais. Estes termos vêm se incorporando ao debate no campo educacional, sendo palco fecundo para os debates sobre as presenças das diferenças e reconhecimento.

### *O debate no campo da educação*

O empreendimento e as lutas em torno da reivindicação do direito à diferença caracterizam o momento em que as estratégias de sobrevivência caracterizam-se pelo paradigma de reconhecimento. A disputa se trava no campo de expressão das diversas culturas em suas formas plenas de existência, religião, identidades; os grupos étnicos,

minorias, excluídos vivem em espaços em movimento, por se sentirem perdidos de suas terras natais.

No campo educacional passam a ser visualizadas as demandas por reconhecimento e os grupos que nas academias se movimentam para alterar o cânone predominantemente branco e masculino. Legislações no campo da educação em vários países mostram a problemática da convivência das diferenças no debate liberal-universalista tendo a escola como instituição representativa de um Estado neutro que não permite objetos e símbolos que demonstrem pertencimento<sup>3</sup> a outras culturas, o que cria conflitos de convivência no interior destes estados.

Entre adjetivações multiculturais, pluriculturais, interculturais, tais políticas visam ser uma resposta pela via do reconhecimento e de uma convivência democrática e de respeito entre às diferenças. Certas políticas veem a escola como espaço em que tais diferenças existem de forma conflituosa, a resposta a estes conflitos situa-se na ótica de como seus sistemas e redes podem acolher as diferenças, pouco se dedicando a verificar como a escola as constrói e as legitima de forma específica. Tais propostas sobre o trato das diferenças na escola apresentam a alternativa pela tolerância e pelo diálogo, estas propostas e o paradigma de luta por reconhecimento serão discutidos mais adiante no texto.

As problemáticas questões de como os Estados reconhecem e concebem a presença das diferenças, entre elas a racial, está na pauta dos debates. Como garantir do mesmo modo, direitos individuais e coletivos a presença das diferenças, em sociedades que apreendem uma postura universal a todos onde não caberiam então, diferenças entre indivíduos e grupos. Esta é uma das questões fulcrais no debate. Desta forma a disputa se amplia e passa pelos bens sociais como educação, trabalho entre outros.

---

<sup>3</sup>Em 15 de março de 2004 a Lei 228 na França, houve uma votação que aprovou visando a “integração” a proibição de símbolos religiosos “ostensivos”, o que se chamou de “caso do véu” [*l'affaire du foulard*] na proibição de meninas muçulmanas de utilizarem o véu nas escolas. O caso se tornou polêmico, o debate se centrou na premissa de que tal medida feria o princípio laico, em 2004 poderia se usar apenas “símbolos discretos”. Code de l'éducation Français. (Disponível em: [http://www.portailreligion.com/FR/dossier/laicite/FRANCE/la\\_loi/loi\\_2004.php](http://www.portailreligion.com/FR/dossier/laicite/FRANCE/la_loi/loi_2004.php) « *Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en oeuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève* ». Acesso em 27 de agosto de 2009).

Os movimentos reivindicatórios em torno da presença das diferenças e das estratégias dos Estados de lidarem com elas são intitulados de projetos multiculturais. Desse modo, dispositivos constitucionais são executados para responder a tais medidas, a Lei 10.639/2003 pode ser localizada como uma destas medidas ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e institucionalizar o ensino de história da África e Cultura Afro-Brasileira<sup>4</sup> aliado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>5</sup>. A lei força a alteração dos currículos reacende inúmeros debates, entre elas a afirmação de que está em curso um processo de ‘racialização da educação’ (MAGGIE, 2005; MAIO, 2005). Estas leituras se mostram equivocadas, nos obrigam a refazer o caminho da história da educação brasileira, desestabilizam profissionais da área que desconhecem os estudos que apontam que a estrutura educacional brasileira, em sua gênese, foi pensada e praticada sob os domínios da racialização. Há a necessidade, portanto, que redirecionemos o olhar dos cânones acadêmicos, a fim de reatualizar o debate.

Esta pesquisa se insere nesta proposta, compreendendo, a partir de experiências pedagógicas que tenham como mote a questão da diversidade e das diferenças, significados de uma educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa localiza-se na perspectiva teórica de uso dos aportes discutidos pelos estudos de relações raciais e educação, com aportes afins de campos teóricos que tem redimensionado concepções de raça, educação, e a ação dos movimentos sociais negros na perspectiva do debate sobre reconhecimento.

O objeto empírico de estudo é construído pelos projetos enviados ao *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades – CEERT que foram finalistas e por uma entrevista realizada com uma profissional premiada. Realizamos uma leitura dos projetos finalistas entregues à seleção do Prêmio, disponibilizadas pelo CEERT, apoiada nos aportes teóricos que nos fornecem um escopo conceitual para compreender, por meio de terminologias

---

<sup>4</sup>A lei 10.639/03 altera o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996.

<sup>5</sup>Os princípios orientadores das diretrizes referem-se a: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, ações educativas de combate ao racismo e discriminações. (BRASIL, 2004).

conceituais, os sentidos dados pelas professoras às suas propostas pedagógicas para educar-se para as relações étnico-raciais. Entre os projetos emergem inúmeras categorias que remetem aos pressupostos da modernidade como a busca pela igualdade, a equidade, a cidadania e alguns projetos indicam a emergência de um campo pedagógico que tem as relações étnico-raciais, diferença e a diversidade como protagonistas.

A entrevista<sup>6</sup> nos traz elementos para os debates teóricos realizados ao longo do texto, ela possibilita que representemos com a fala da professora alguns temas abordados. A entrevista foi realizada com questões sobre a trajetória sócio-profissional da professora e com perguntas específicas sobre o projeto enviado ao Prêmio, a partir da descrição das atividades pedagógicas e pela ficha cadastral enviada ao CEERT cedida para esta pesquisa. Empregamos a narrativa da professora que ao ser questionada sobre o pseudônimo que poderia ser utilizado na pesquisa, optou por ser chamada de Luiza Mahin. A escolha não poderia ser melhor, nascida no século XIX Luiza Mahin foi escravizada e mãe de Luis Gama; mãe e filho fazem parte dos nomes mais importantes da história da diáspora negra brasileira. Luiza Mahin articulou uma das revoltas mais importantes da história dos negros no Brasil, a revolta dos Malês, passando os escritos em árabe por meio de seu tabuleiro de quitutes que vendia pelas ruas de Salvador.

Utilizamos a entrevista de forma que ela possibilita dar significado e interação à análise teórica feita na pesquisa. Clandin & Connelly (1998) apontam que, “na construção das narrativas de experiências, há uma relação reflexiva entre viver uma história de vida, contar uma história de vida, recontar uma história de vida e reviver uma história de vida” (CLANDIN & CONNELLY: 160). Servimos-nos da voz de Luiza Mahin para explicitar o caminho teórico seguido neste trabalho.

O capítulo I *Pensando a partir das Identidades* visa discutir alguns delineamentos contemporâneos das noções de identidade. Entre outras leituras a de S. Hall (2004) e a ideia de ‘crise de identidade’ característica dos debates sobre a modernidade permitem compreender alguns terrenos pelos quais as identidades negras estão sendo re-construídas. Com o trabalho de P. Gilroy (2001) concebo as diásporas

---

<sup>6</sup>O leitor e a leitora poderão identificar os trechos retirados da entrevista em quadros acinzentados pelo texto, em anexo encontra-se a entrevista na íntegra.

negras como possibilidade de construção política das identidades, até chegar ao debate suscitado pela noção de reconhecimento ao conceito de identidade.

No capítulo II *Pensando a partir do Campo das Relações Raciais* pretendo localizar o leitor e a leitora em algumas reflexões de autores e autoras do debate contemporâneo sobre relações raciais, a ampliação teórica do racismo com K. Munanga (1998), o debate teórico e conceitual sobre raça com a contribuição de V. Silvério (2004) e A. S. Guimarães (2002) e posteriormente algumas correlações com o campo educacional com auxílio de N. Gomes e P. B. G. SILVA (2004).

O capítulo III *Um Olhar Educado* pretende estabelecer uma conexão de alguns acontecimentos que compõem o processo educacional brasileiro, um legado onde visualizamos que há um delineamento político da escola como espaço de formação de identidades e de experimentação de teorias e de práticas que tinham por objetivo a fuga de qualquer elemento relacionado à negritude e que buscassem a brancura, no qual J. Dávila (2003) oferece um apoio com sua leitura histórica do sistema educacional brasileiro do início do século XX.

O capítulo IV *Produção de Conhecimento sobre Relações Raciais e Educação – o campo da pesquisa* visa realizar um escopo sobre algumas teorias dos estudos que relacionam as relações raciais e a educação, L. Gonçalves e P. B. G. Silva (1997; 1998) entre outras/os me auxiliam a compor o trajeto.

O capítulo V *Relações Étnico-raciais e Educação - o campo da prática* traz uma parte do objeto de estudo que se configura com uma caracterização dos projetos finalistas do *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* do CEERT. Tendo em mente a leitura e o debate estabelecidos na pesquisa, busco compreender de que maneira estas professoras concebem a educação das relações étnico-raciais brasileiras. Compomos as categorias a partir da descrição realizada pelas professoras e professores nos projetos enviados, ou seja, há uma leitura de cultura, diversidade, diferença entre outros termos expressa nas propostas pedagógicas. O registro destas práticas aponta uma reorientação de perspectiva da educação das relações étnico-raciais que em um primeiro momento aloca a igualdade racial no mote da democracia racial e atualmente redimensiona para uma proposta de igualdade na perspectiva das diferenças relacionada com a ideia de reconhecimento e valorização.

As políticas educacionais e seus sistemas, bem como as práticas pedagógicas são um desafio para a realização de pesquisas e a formação de pressupostos teórico-metodológicos que deem conta das mudanças vivenciadas nas esferas da vida social. O desafio está posto, mais denso ainda é se ocupar de pensar as intrínsecas relações raciais e educação nestes contextos.

Desse modo é que configurei o cenário. Os questionamentos surgidos ao longo do processo de pesquisa foram a direção pela qual o trabalho foi-se moldando. Ciente dos limites do trabalho, compreendo que é imperativo repensar a educação, escola e suas estruturas e, aliado a isto, redimensionar a dinâmica educacional e a própria funcionalidade da educação. É necessário do mesmo modo direcionarmos a conclusão para a necessidade da reconstrução de novos paradigmas conceituais para compreender a dinâmica das relações raciais. Pensar que o lugar da educação, neste contexto, torna-se cada vez mais complexo.

## **CAPÍTULO I**

### **PENSANDO A PARTIR DAS IDENTIDADES**

#### *1.1 Identidades políticas negras*

*“[...] a identidade nunca existe a priori, nunca é um produto acabado; sempre é apenas o processo problemático de acesso de uma imagem de totalidade” Homi K. Bhabha*

*“[...] É por isso que a questão da performance joga um papel importante nas recentes teorias sobre a construção de identidades. As identidades não são essenciais, mas são "performadas" e construídas [...] Ella Shoat<sup>7</sup>*

O termo identidade vem recuperando a força como objeto de estudos das Ciências Humanas nos últimos tempos. A discussão atual do termo tem sido delineada a partir da noção de “crise das identidades” como um indício da “crise da modernidade”. Os pressupostos que conferiam à identidade uma noção de pertencimento passam a ser remodelados, o que nos permite afirmar que é consenso entre as variadas análises sobre as concepções de identidade que uma das preocupações centrais figura, atualmente, sobre o que constituiria uma identidade e quais seriam os processos utilizados para que um indivíduo se reconheça e partilhe uma, ou múltiplas identidades. As hipóteses se alinham na percepção de que a identidade é um processo, cujo questionamento deve se dirigir a como ela é construída, crítica e genealogicamente. Neste capítulo, pretende-se discutir alguns delineamentos contemporâneos das noções de identidade e de que forma podem-se compreender as maneiras pelas quais as identidades negras estão sendo construídas.

As experiências das lutas de libertação africanas vivenciadas em movimentos como os da *négritude* - um movimento literário, político e identitário partilhado por inúmeros jovens africanos e afro-descendentes por várias partes do globo – são um exemplo da maneira como as identidades negras podem ser construídas. A ação anti-colonialista se constituiu como possibilidade de identificação, na medida em que estes jovens se articularam na busca de uma identidade africana na diáspora negra. O fato de estarem longe de suas terras de origem e sob o colonialismo os colocara em uma

---

<sup>7</sup>COSTA, C. de L. Feminismo Fora do Centro: Entrevista com Ella Shoat. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001. <http://www.scielo.br/scielo.php>, acesso em 18 de agosto de 2009.



identidade compartilhada. Este exemplo possibilita compreender o uso do termo subjetividade referindo-se à identidade. Stuart Hall argumenta que as identidades se refazem na ‘crise da modernidade tardia’ no sujeito pós-moderno, as identidades passam a ser opções de acordo com as conjunturas que as produzem.

Se a identidade é opcional, é também negociação. As identidades culturais são construídas sob relações de poder e pressupõem posicionamentos políticos. O movimento social negro<sup>8</sup> diaspórico tem ao longo de sua trajetória reescrito suas histórias, assim como os que “sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento (BHABHA, 2007). Mulheres e homens que estão reivindicando posições na história e recriando, de múltiplas maneiras suas identidades. Existem inúmeras dificuldades de consenso. Existem inúmeros movimentos sociais negros, com diversas diferenças internas. O fato é que mesmo em sua pluralidade, a luta do movimento negro tem possibilitado às populações negras a construção positiva de suas identidades.

As identidades sociais são históricas e contingentes, múltiplas e variadas formas de identidade são, a todo tempo, construídas. Stuart Hall, ao falar a partir de sua *experiência diaspórica* coloca: “*passsei, então, pela longa e importante educação política de descobrir que sou ‘negro’*. *Constituir-se como negro é outro reconhecimento de ser através da diferença.*” (Hall, 1993: 135 *apud* SCOTEGUY, 2003). Assim, é por meio da diferença, ou seja, pela alteridade que o negro passa por processos de se ver e reconhecer como tal. Um processo que não é simples. Existe então, uma (s) forma (s) de aprender a ser negro, da mesma forma que aprendemos a ver uma cor, certos traços diacríticos, que nos informam por meio de processos de identificação a reconhecer um negro.

As identidades em torno do vocábulo *negro* possibilitaram historicamente a organização política em torno do combate ao racismo e seus efeitos. As experiências, as vivências proporcionaram condições para uma identificação com uma identidade negra. Essa identificação ocorre em um processo de aprendizagem que opera no ‘*descobrimento*’ – por exemplo, na noção expressa em *assumir* um dado fenótipo, a cor ou o cabelo crespo - da identidade de ser negro, em um determinado momento em que

---

<sup>8</sup> Compreendemos que há uma opção política de se nomear Movimento Negro no singular, embora haja inúmeras diferenças políticas internas entre os movimentos.

ocorre a descoberta, somos educados politicamente a ser e ver os negros<sup>9</sup>. A identificação ocorre quando todos os sentidos são educados para identificar dados, elementos que atuam na representação dos sujeitos. Estamos sempre reconstruindo nossas identidades. O desafio é como construir essas identidades de forma plena sem relegar aos negros/as, e indo mais além, que esta construção se opere sem agressões físicas e psicológicas.

*“Eu lembro que eu descobri que era negra quando uma vez eu fui visitar a minha avó, por parte de mãe, que tem a pele muito clara, eu tenho primas brancas e tinha um tratamento diferenciado, hoje eu percebo que isso era porque minha mãe casou com meu pai, ela de pele clara e ele negro, e eu não entendia isso... Olhares dos meus avós nos diferenciavam. Nós íamos visitar nossas primas e meu avô presenteava as meninas e a gente não (...) Eu sabia que era negra, mulher e quando eu cheguei em São Paulo eu percebi que era mulher, negra e nordestina.” **Luiza Mahin***

Na análise de Paul Gilroy sobre as culturas híbridas do atlântico, estas não podem ser localizadas nas perspectivas identitárias, essencialista ou pluralista. Pensando a partir da música negra, Gilroy coloca:

[...] a identidade não pode ser entendida nem como uma essência fixa nem como uma construção vaga e extremamente contingente a ser reinventada pela vontade e pelo capricho de estetas, simbolistas e jogos de linguagem. A identidade negra não é meramente uma categoria social e política a ser utilizada ou abandonada de acordo com a medida na qual a retórica que a apóia e legítima é persuasiva ou institucionalmente poderosa (GILROY, 2001).

A identidade é vivida num *‘sentido experiencial do eu’*. Permanece nas atividades práticas *‘linguagem, gestos, significações corporais, desejos’*. Analisando o trabalho de DuBois, Gilroy encontra a problemática da ontologia e da identidade negras, entre o *ser* e o *tornar-se* negro, em experiências de aprendizagem sobre a construção social da identidade negra. Ao propor uma história de ambivalência, ele estrutura-se no conceito de *dupla consciência* de DuBois, criado a partir da modernidade e das culturas produzidas pelos negros da diáspora, no interior dela. A concepção de *dupla consciência* é associada à identidade e noção de pertencimento, uma sensação de estar e

---

<sup>9</sup>“O fato é que *negro* nunca constituiu uma identidade dada. Sempre foi uma identidade instável, psíquica, cultural e politicamente. É também uma narrativa uma história. Algo construído, contado, dito, não simplesmente encontrado [...] Negro é uma identidade que precisou ser aprendida, e só pôde ser aprendida em um determinado momento” (HALL, 1982 *apud* SCOTT, 1998).

ser *lido* em dois – ou mais - espaços e locais, o que é vivenciado, por exemplo, por sujeitos que saem de seus lugares de origem para outros territórios e neles criam outras histórias. Agora não mais a opção binária, as pessoas passam a ser *lidas* em diversos contextos, inscritas de múltiplas formas.

*“(...) acho que essa questão racial veio muito mais forte aqui quando vim pra São Paulo, quando eu cheguei... Desempregada eu ouvia as pessoas me dizendo traz seu currículo pra eu colocar lá, estão precisando de serviços gerais. Eu dizia por quê? Ah vindo da Bahia, negra, mulher nessa idade... Jovem só podia ser pra fazer serviços gerais ou no máximo telefonista, mas as pessoas sabiam que eu tinha curso superior e mesmo assim... Eu dizia não estou ouvindo isso... Ai comecei a ouvir coisas assim ‘ah os nordestinos vem pra cá e roubam o nosso emprego’ comentários muito preconceituosos eu ouvi muito isso aqui, então eu disse ou eu me afirmo ou as coisas vão ficar difíceis aqui, ou eu empreteço de vez e ou... A coisa é tão complicada que quando cheguei em SP tinha vergonha do sotaque, e eu escondia, tanto que muita gente não achava que eu era nordestina por ter formação superior, as pessoas dizem, mas lá tem faculdade? Quando eu comecei a trabalhar... Você começa a ver que não precisa se negar... Porque também a minha estima estava elevada, então eu dizia não, sou de Salvador e as pessoas perguntavam, mas salvador fica onde? Ahh mais tem praia... Então eu percebi ou eu me aprumava ou ia acabar não existindo mais eu ia acabar morrendo uma morta-viva.” **Luiza Mahin***

A população negra tem reconstruído suas identidades, e o tem feito, em parte, a partir da reescrita da história do processo da escravidão negra nas Américas, vendo-a como ponto nodal na história da diáspora negra, alterando dessa forma a identificação e os legados do racismo advindos da forma como os negros são vistos pelo passado comum escravizado. Ao analisar as identidades negras no Brasil, Kabenguele Munanga (2004) aponta que a sua construção deve ser estudada em um contexto histórico, o qual ocorre em uma dinâmica diferente a de outros povos emigrados para o Brasil.

A identidade negra é relacionada a *sentido e experiência*, como um legado: a vivência relacionada à história da população negra na diáspora e a experiência de ser negro em uma sociedade que busca a brancura. A diferença primordial entre os povos é que os emigrados europeus, asiáticos e árabes saíram de seus países por conjunturas históricas e políticas específicas, e mesmo que sofridas, optaram por sair, o que não foi facultado às mulheres e homens negros que foram trazidos em condição escrava. O autor constrói a análise da identidade negra relacionando-a com a mestiçagem, desse modo, seria necessário compreender, também, o processo de construção da identidade nacional. Segundo ele, a discussão da identidade nacional brasileira passa por uma séria

análise da mestiçagem e sua utilização ideológica na dinâmica das relações raciais brasileiras, na busca de uma sociedade unirracial. O mestiço e a mulata passam por uma trajetória histórica de diferenciação: de elementos indignos à sociedade, a um estágio de passagem ao branqueamento, até serem símbolos de brasilidade.

Hoffbauer data de 1960 o momento em que a cultura, segundo o campo da antropologia não dimensionava as ações do mundo empírico, de tal maneira que pessoas e grupos poderiam compartilhar a mesma cultura língua, religião, costumes, mas não se viam como iguais no mesmo grupo. Dessa forma, as identidades seriam constantemente construídas por meio de ‘escolhas’ feitas pelos grupos,

[...] mesmo que haja várias abordagens e vários usos diferentes do conceito de ‘identidade’, pode-se afirmar, acredito eu, que, genericamente falando, a introdução da ideia da ‘identidade’ nas análises das Ciências Sociais tem permitido pensar melhor o lado subjetivo dos processos socioculturais, uma vez que a noção de ‘identidade’ direciona a análise para opções, para escolhas mais ou menos conscientes dos indivíduos e dos grupos (HOOFBAUER, 2003:54).

Dentre essas escolhas está a construção de identidades pela noção de diáspora.

## 1.2 Identidades disseminadas pela diáspora

[...] É claro que o comentário espiritual sofre o sofrimento negro e seu equivalente profano, a condição de ser em estado de dor, são nitidamente divididos pela linha que separa aqueles que esperam que a redenção ocorra neste mundo daqueles que se contentam em antecipar seus efeitos no próximo [...] (GILROY, 2001:394).

[...] modos de impor uma coerência imaginária à experiência de dispersão e fragmentação, que é a história de todas as diásporas forçadas [...] África é o nome do termo ausente, a grande aporia, que jaz no centro de nossa identidade cultural e dá-lhe um sentido que ela até recentemente não tinha (HALL, 1996: 66).

As experiências negras por meio de suas histórias são marcadas pelo embate constante a uma condição para *além da dor*. Paul Gilroy propõe que podemos reler a história da experiência negra no ocidente por uma perspectiva da noção de diáspora. O autor repensa este conceito amplamente conhecido a partir do pensamento judaico, ampliando a noção da diáspora como dispersão, para a noção de movimento. Na história diaspórica de negros/as o movimento pan-africanista unificou um projeto identitário e

de experiência comum nas inter-relações entre tradição e memória; uma reconstrução histórica, a diáspora africana vista como movimento empreendido pelos negros no ocidente. Desse modo, a concepção da diáspora possibilita compreender o período da modernidade, onde o autor localiza o seu início com a escravidão moderna.

A possibilidade que a diáspora confere de se movimentar entre territórios e universos simbólicos promove formas diferentes de construir identidades, o que se afasta da temida face essencialista a que a noção de identidade remete.

O sociólogo Michel Wieviorka (2001) conceitua a diáspora numa perspectiva semelhante, em uma análise contemporânea e local a partir da experiência europeia, a qual apresenta dimensões que vão da compreensão dos movimentos perpetrados por grupos sociais e nas produções que estes grupos realizam nos lugares para onde são ‘transplantados’. Partindo dessa premissa, ele conceitua a diáspora como um *fenômeno diaspórico*, de dispersão, saída que pode se referir a três acontecimentos: por motivos políticos, guerras civis ou genocídios, e fatores de crises econômicas, as quais conduzem a população à saída para outras regiões. Em sua análise, a diáspora congrega uma volta à terra natal, estas populações mantêm uma relação próxima com o país de origem, recriando suas ligações culturais nos novos territórios que ocupam (WIEVIORKA, 2001).

É na terceira acepção teórica de Wieviorka que as experiências negras diaspóricas podem ser analisadas. A presença negra no ocidente é marcada pelas produções e estratégias negras de sobrevivência nas ideologias raciológicas do ocidente. Pode-se ler a diáspora negra como um movimento transcultural. A produção dos negros na diáspora extrapola “*a condição de ser em estado de dor*”, para além do uso da experiência de sofrimento causada pelo exílio forçado, os negros reconstruíram pelos territórios e pela história, criativamente suas experiências.

Pensar nesta perspectiva da diáspora é falar a partir ‘*de dentro*’, construir pensamentos no interior da escolha teórica, do objeto do trabalho, de intelectuais que utilizam seus trabalhos como uma política de trabalho intelectual. Para Gilroy, os estudos de intelectuais negros da diáspora e da modernidade seriam deslindados por intelectuais orgânicos, como na concepção gramscianiana, o intelectual ou o artista em sua análise, seria um líder que resgataria o ‘seu’ grupo e lhe ‘forneceria o caminho’.

Na tentativa de transcender as fronteiras de Estado-nação e etnia, Paul Gilroy propõe identificar as especificidades da formação política e cultural moderna, do espaço a que ele chama de Atlântico Negro. O autor questiona a noção de nacionalidade e sugere que para compreender este período tenhamos que nos dirigir às lutas políticas e formas de resistência negra, à ‘cultura política negra moderna’, as formas pelas quais as pessoas que vivenciaram - e vivenciam - a subordinação racial criam estratégias de sobrevivência.

A noção de diáspora apresenta-se como uma alternativa entre o essencialismo de unidade que homogeniza a partir das concepções raciológicas que colocam os negros como ‘os mesmos’. As ‘fronteiras e limites da semelhança’ não mais são uma resposta, há então uma busca por resposta na ‘diferença corporificada’, a diferença cultural tem sido alocada em práticas sobre os corpos. Neste momento que as identidades são fortalecidas, os sinais diacríticos como cor de pele, cabelos, entre outros sinais visíveis são ressignificados e as populações negras as utilizam como elementos constituidores de suas identidades. Há um redimensionamento a partir da noção de diáspora, ela se alarga ao unir a concepção de dispersão do pensamento diaspórico, a partir de uma ação originária ‘a sede do trauma’, estabelecendo outra relação com o *self*, a *consciência*, *unidade*, *semelhança*. Paul Gilroy propõe que a diáspora possa ser pensada para além das tragédias iniciadas ao seu movimento e assentam nas ondas criativas produzidas pelos sujeitos diaspóricos. A diáspora permite pensar para além dos limites estabelecidos para a raça, a cultura e a nação.

As narrativas sobre a experiência negra a partir da ‘*dramaturgia da recordação*’ são construídas por meio do exercício de um trabalho de memória, as persistentes escritas sobre a experiência negra a partir da escravidão de africanos/as negros/as e dos negros/as dispersos. Há então uma disputa pela escrita da história (BURKE, 1999), construir estratégias de subversão política. Sobre a disputa no campo da história das mulheres, Scott coloca:

[...] Questionar a prioridade relativa dada à ‘história do homem’, em oposição à ‘história da mulher’, expondo a hierarquia implícita em muitos relatos históricos. E, mais do que fundamentalmente, desafia tanto a competência de qualquer reivindicação da história de fazer relato completo quanto à perfeição e à presença intrínseca do objeto da história - o Homem universal (SCOTT, 1999: 78).

Esta disputa é verificada nas ações políticas multiculturais em diversos países, no caminho de garantir aos grupos uma representatividade coletiva. Neste sentido, a disputa pela escrita da história é política, como as discussões pela alteração de currículos e reformulações no ensino de história.

As narrativas das histórias construídas sobre os negros residem no ‘*discurso do terror racial*’, implícito na natureza da modernidade. Há uma relação tácita entre terror e razão, entrelaçados nos discursos da modernidade, com concepções de racionalidade relacionadas à raça no novo mundo. Reescrever estas histórias visando o fim da violência do racismo e sua tipologia racial é a perspectiva através da qual a diáspora cria possibilidades, objetivando que novas pedagogias possam ser criadas, que as pessoas possam ser reconhecidas em suas diferenças.

### *1.3 Identidades, diferenças e reconhecimento*

[...] As maneiras textuais pelas quais estas histórias encontram possibilidade de serem reescritas, reestabelecidas, como recursos de resistência e identidade [...] As identidades culturais provêm de alguma parte, tem histórias. Mas, como tudo que é histórico sofre transformação constante (HALL, 1996).

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. (BRASÍLIA, 2004: 10).

Estamos, portanto, no interior de um processo em curso de inúmeras mudanças nas sociedades. O significado do Estado-nação e seus ingredientes, tais como território, língua, história, tradição, estão sendo reordenados quando pensamos em identidades, em sociedades, agora, multiculturais. Estas sociedades são fortemente influenciadas por fenômenos diaspóricos, movimentos migratórios, do ‘afloramento de tensões’, da dissolução de imposições das nações colonizadoras e dos ardis das leituras eurocêntricas. Os resultados iminentes são que as identidades passam a ser contingentes e construídas sobre relações de poder.

Para a apreensão dos debates sobre as noções de identidade e diferença como um processo de negociação, a historiadora Joan Scott, pondera: “faz mais sentido perguntar como os processos de diferenciação social operam” (SCOTT, 1999: 29), ou seja, significa que nos dediquemos a compreender as maneiras pelas quais as marcas de

diferenciação social classificam e decodificam os sujeitos. Segundo a autora, as identidades são construídas por meio de processos, entre eles se efetuam discriminações. Desse modo, as propostas de combate aos efeitos negativos de tais discriminações podem se realizar pela bandeira de identidades construídas a partir destas discriminações. O debate coetâneo está assente nas discussões sobre as noções universais de igualdade, entre direitos coletivos e individuais dos sujeitos e propondo que igualdade e diferença não possam ser vistas como opostos, mas como conceitos interdependentes. A luta política e ideológica está na pauta da discussão sobre as maneiras pelas quais as pessoas são reconhecidas em sua individualidade e em seus grupos.

Ao definir a igualdade como um paradoxo, a autora esquematiza:

[...] a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente (...) reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. Ou, em outras palavras: os termos de exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas pela inclusão (...) não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração (SCOTT, 2005: 15).

O princípio de compreender a forma de operacionalização e da diferenciação social possibilitou – e ainda possibilita - que a partir da noção de raça se compreenda como o racismo atua sobre sujeitos negros e não-negros, assim como as noções de gênero, entre outras diferenciações sociais. É explorando ao máximo estes conceitos que os movimentos sociais feminista, negro, entre outros, se esforçam em compreender as maneiras como estes conceitos orientam as relações sociais, exigindo e redimensionando uma ação política que consinta que estes grupos sejam reconhecidos em suas diferenças.

Alguns argumentos antagônicos com relação à presença da diversidade e da diferença estão diretamente associados à concepção de igualdade em uma perspectiva universalista. O enfoque nas diferenças provocaria uma “racialização dos imaginários sociais” (Pierucci, 1990), ressaltar as diferenças iria de encontro à igualdade, qualidade inerente ao ser humano. Entretanto ocorrem alguns equívocos. A reivindicação da diversidade e da diferença repele a igualdade *do mesmo* que nega as diferenças e dilui as pessoas e não permite que elas possam viver suas singularidades.



“Não é a mesmidade (*sameness*) ou identidade entre mulheres e homens que queremos afirmar, mas uma diversidade mais complicada e historicamente variável do que aquela que a oposição masculino/feminino permite, uma diversidade que é também diferentemente expressa para diferentes propósitos em diferentes contextos. Com efeito, a dualidade que esta oposição cria traça uma única linha de diferença, investe-a de explicações biológicas e, então, trata cada lado da oposição como um fenômeno unitário. Tudo em cada categoria (macho/fêmea) se presume então que seja o mesmo; daí, *as diferenças dentro de cada categoria* são suprimidas. (...) A ‘mesmidade’ construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo da diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade. (...) A única alternativa, me parece, é recusar-se a opor a igualdade à diferença e *insistir continuamente nas diferenças*: diferenças como a condição das identidades individuais e coletivas, diferenças como o desafio constante à fixação dessas identidades, a história como ilustração repetida do jogo das diferenças, diferenças como o verdadeiro sentido da própria igualdade” (Scott, 1999).

A potência das diferenças reside na possibilidade múltipla de sua existência. A presença das diferenças, hoje, está na pauta de variadas discussões onde se debatem a coexistência entre grupos e territórios e aqueles que são vistos como diferentes nas relações sociais, salas de aula, passando por relações intersubjetivas nas quais o tema principal é a boa convivência e a tolerância. O termo tolerância expressa: “*ato ou efeito de tolerar; condescendência, tendência a admitir, nos outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas às nossas*” (HOUAISS, 2006). Algumas críticas apontam que sob o imperativo da tolerância subjaz o sentido de que quem tolera está em uma situação de vantagem, de superioridade sobre os outros, os diferentes, a quem deve ser tolerado.

A noção de tolerância está expressa em alguns projetos para a educação que visam promover o respeito e a tolerância as diferenças nas escolas. Tais projetos podem resultar em um equívoco nas práticas pedagógicas, se o foco não se voltar para uma reeducação, entre as diferenças, sobre novas produções de conhecimento. A proposta deve se voltar para a construção de pedagogias que tenham a temática da diferença como protagonista e não como apêndice em projetos pontuais.

Os debates se ampliam e complexificam as noções de identidade e diferença que estão no ápice das discussões teóricas e práticas que envolvem as ações dos movimentos sociais na busca por reconhecimento. O vasto vocabulário assente nas questões atuais de reivindicações dos movimentos, da inserção nos debates teóricos demonstra as variadas formas pelas quais as identidades e diferenças estão no debate pela luta por reconhecimento. A noção de reconhecimento está no debate da função das identidades, dos apelos a ela, atrelados à busca de auto-estima. Uma das premissas de tal paradigma

postula que o reconhecimento é um processo dialógico no qual é fundamental a participação do Outro, de que o Outro *precisa* reconhecer os demais (TAYLOR, 2004).

A teoria do reconhecimento se encontra no interior do campo da filosofia política e da teoria crítica. Charles Taylor, Axel Honneth, Nancy Fraser, são alguns de seus expoentes, as teorias tencionam a busca pela cidadania e justiça social. No entanto, o interior do debate é bem mais complexo, as propostas estão permeadas por conceitos tais como moral, respeito, direitos, auto-estima, tolerância, dignidade, reciprocidade e ética, entre outros. Na perspectiva da luta por reconhecimento, Taylor e Honneth convergem nas propostas de que o reconhecimento mútuo opera-se na relação com o outro, há uma forte influência habermasiana nestas perspectivas teóricas e da presença da linguagem pelo diálogo (HABBERMAS, 1988 *apud* MATTOS, 2007). A proposta do diálogo repousa na possibilidade que as pessoas teriam um entendimento mútuo.

Entre os autores da teoria do reconhecimento, parecem divergir as propostas entre Fraser e Honneth expressas nas acepções de justiça, lutas pela cidadania e na formulação das políticas públicas de combate as discriminações. Fraser critica os pressupostos de Taylor e de Honneth, ao argumentar que ambos ignoram as questões econômicas a que ela chama de ‘distributivas de recursos materiais’ incluídas nas demandas de grupos sociais por reconhecimento. A perspectiva da identidade na análise dos autores é de que ela é um processo relacional de negociação, o qual visa à auto-realização, residente não no escopo da tolerância, mas de valorização da diferença. Uma das questões que emergem da noção de negociação é o campo das condições nas quais estas negociações se processam. Cabe perguntar, portanto, que elementos os grupos diversos detém para negociar?

A perspectiva de Fraser apresenta-se como uma alternativa aos pressupostos de Taylor e Honneth, ao tentar equacionar as propostas por vezes opostas entre redistribuição e o reconhecimento das diferenças, articulando as noções de reconhecimento com redistribuição econômica, na formulação do conceito de paridade na participação. O entendimento da noção de paridade está assente na noção de status, “o status dos membros do grupo como parceiros plenos na interação social” (FRASER, 2007: 117), a forma de reconhecimento, portanto, é efetuada de formas distintas conforme as necessidades de não-reconhecimento aos quais sujeitos e grupos estão submetidos. A autora converge nas propostas de formulação de políticas estratégicas que se utilizam das formas como os grupos são vitimados por processos de

discriminação, sua proposta versa na alteração das instituições que elaboram uma desvalorização cultural, e de propostas que procurem solucionar as questões no cerne onde as desigualdades são geradas.

A perspectiva do debate sobre a luta por reconhecimento nos possibilita pensar as variadas formas pelas quais os movimentos sociais lutam por reivindicação de direito às diferenças, e analisar os conflitos sociais advindos de tais reivindicações. As Políticas de Ação Afirmativa podem ser lidas nesta perspectiva, o que permite compreender os objetivos que estes grupos tendem a chegar utilizando-se de suas construções identitárias. Em cada proposta subsistem questões históricas e políticas que devem ser analisadas em suas especificidades. No debate no qual esta pesquisa se insere, as discussões sobre reconhecimento possibilitam delinear as lutas do movimento negro nas perspectivas das Políticas de Ação Afirmativa, e na efetivação da lei 10.639/03 que propõe novas pedagogias e novos conhecimentos sobre a temática racial. A possibilidade de novos conhecimentos pede que o conceito de raça seja sempre revisto e redimensionado para a compreensão dos efeitos do racismo.

Não basta apenas a proposta de abolir as formas de identificações e/ou as linguagens subjacentes a categoria raça, mas de que maneira aliar a atuação política e teórica para analisar as formas pelas quais os sujeitos são afetados pela racialização. Nossos esforços devem estar atentos às formas pelas quais o racismo e outras desigualdades e discriminações incidem diferentemente sobre as pessoas, com esses objetivos em foco é que pretendemos debater no próximo capítulo, a categoria raça no campo das relações raciais e algumas de suas implicações no campo educacional.

## ***CAPÍTULO II***

### ***PENSANDO A PARTIR DO CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS***

[...] Embora se torne irrelevante saber onde as peles mortas e velhas da particularidade étnica tenham sido largadas, nunca é demais repetir que a desconstrução das ‘raças’ não é a mesma coisa que acabar com os racismos (GILROY, 2004:298).

[...] O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política. Esse é mais um dos motivos pelos quais consideramos que a escola deve superar os preconceitos em relação à estética negra (GOMES, 2002:49).

“Relações raciais implicam modificações perdas e recriações no jeito de ser e de viver dos grupos que travam conhecimentos ou mantêm convívio em situações de opressão ou de solidariedade.” (SILVA, 2004: 193).

A questão racial é um desafio, histórico e atual. Do ponto de vista teórico, as questões que permeiam o conceito de raça ainda provocam intensas discussões sobre a permanência do conceito – se ainda pode ser considerado um conceito – ou sobre sua total abolição. A interrogativa da raça é um enigma persistente, sendo constantemente construída sob polidas relações de poder e disputada por discussões políticas e teóricas. A categoria raça esteve em disputa pela biologia, sociologia, antropologia, transformada em estigma, localizada como um dos pilares justificativos do escravismo negro africano no novo mundo, a raça foi assinalada como categoria científica, explicativa de diferenças inatas entre os seres humanos.

O desafio teórico de articular a emergência da raça na modernidade se torna ponto fulcral para quem se dedica a compreender os efeitos do racismo nas relações sociais e no pensamento social. Requer examinar os discursos, da universidade a vida cotidiana, passando pelos discursos religiosos, que legitimaram a raça como substrato social de crenças, idéias e práticas, edificaram o par associativo diferença racial-inferioridade (moral, intelectual). A partir destas construções hierárquicas baseadas na idéia de biológica de raça, legitimadas por uma construção de saberes fundamentados nas academias em nome de uma razão científica irrefutável, dispuseram os sujeitos

diferenciados e diferenciadores em constantes tensões, renovadas em preconceitos, racismos, xenofobias e segregacionismos.

A idéia de raça tal como a conhecemos hoje, pressupõe uma noção chave para a ciência moderna – a da natureza imanente – segundo a qual emana um determinado caráter, uma determinada psicologia, uma determinada capacidade intelectual. A idéia científica de que a natureza se desenvolve propulsionada por seus próprios mecanismos internos é imprescindível para essa idéia moderna de raça. (GUMARÃES, 2003: 99).

A categoria raça e seus sentidos vêm sofrendo recentes modificações, sendo constantemente questionados. Tentamos, neste capítulo, estabelecer o contato do leitor e da leitora com alguns autores e autoras sobre o debate do campo contemporâneo das relações raciais, o debate sobre a categoria raça e, posteriormente, evidenciar algumas correlações com o campo educacional. Partimos do princípio que raça é uma categoria analítica que possibilita compreender os processos de identificação social pelos quais negros e negras vivenciam.

Conscientes de que a literatura sobre o tema é extensa, nos dedicamos a algumas leituras parciais que salientam o debate contemporâneo. A ideologia racial segundo Octávio Ianni é efeito de estigmas legados sobre negros e brancos a partir da relação dialética senhor/escravo:

[...] trata-se de elaboração psicossocial e cultural com a qual a ‘marca’ transfigura-se em ‘estigma’, expresso em algum signo, emblema, estereótipo, com o qual se assinala, demarca, descreve, qualifica, desqualifica, delimita ou subordina o ‘outro’ e a ‘outra’, indivíduo ou coletivo. Este é um aspecto fundamental da ideologia racial: o estigmatizado, aberta ou veladamente, é levado a ver-se e a movimentar-se como estigmatizado, estranho, exótico, estrangeiro, alheio ao ‘nós’, ameaça; a despeito de saber que se trata de uma mentira. Precisa elaborar e desenvolver a sua autoconsciência crítica, tomando em conta o estigma e o estigmatizador, o intolerante e a condição de subalternidade em que está jogado (IANNI, 2004: 64).

É no limite da mudança de fins do século XX para o início do XXI que o desafio está posto na tensão presente nos espaços de lutas políticas em que a questão racial é perpetrada, a raça é revestida por outras discussões teóricas e volta à cena novamente como protagonista. O fato é que mesmo os discursos em nome de conceituá-la teriam aquiescido em admitir a já descartada conceituação biológica que a fundamentou durante um longo período; a raça continua sendo um escopo seguro pelo qual as pessoas continuam a se identificar e serem identificadas. Múltiplos campos e linhas teóricas que

se dedicam a compreender o destaque conferido à categoria convergem em admitir que a raça tenha uma funcionalidade nas relações sociais, que a mesma nutre diversas formas de desigualdades entre os grupos sociais. Assistimos a demandas de grupos sociais que exigem o direito de ter diferença, de problematizar e afirmar positivamente o que os caracteriza em suas diferenças:

É assim que o mundo ingressa no século XXI, debatendo-se com a questão racial, tanto quanto com a intolerância religiosa, a contradição natureza e sociedade, as hierarquias masculino-feminino, as tensões e lutas de classes. São dilemas que se desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o “desencantamento do mundo”, como metáfora do esclarecimento e da emancipação, continua a ser desafiado por preconceitos e superstições intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiosincrasias, interesses e ideologias (IANNI, 2004: 22).

Os argumentos contrários ao uso do termo na realidade brasileira se pautam pela justificativa de que os discursos baseados na raça não teriam espaço num território marcado pela mestiçagem natural e harmônica.<sup>10</sup> Há inúmeras divisões no campo. Estudiosos, em suas posturas e escritos, ratificam a utilidade do termo raça entre aspas para assegurar que este não tenha qualquer prerrogativa empírica, caracterizando-se como um constructo social e ocupando um lugar a distância. Tal medida precisa ser reiterada sempre, pois creem alguns, que seu uso – e o que foi feito em seu nome – possa ressuscitar um termo que já fora eliminado da vida, dos saberes acadêmicos e da existência humana. Mesmo que conhecimentos e carreiras em seu nome ainda sejam construídos, mesmo evocando seu passado de nefastas diferenciações como justificativas à subalternização,<sup>11</sup> a raça ainda persiste, desse modo “embora a raça não existe biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam nossas representações e imaginários coletivos” (MUNANGA, 2004: 27).

Outras teorias reduzem a questão racial às divisões de classe elaboradas sob ela. Os estudos de maneira geral se ocuparam de relacionar desigualdade econômica a

---

<sup>10</sup> Estudiosos como Yvonne Maggie (1999), Mônica Grin (2001) e Peter Fry (2000), dentre outros/as, convergem nesta perspectiva. Cabe destacar que não negamos a existência da mestiçagem apenas discordamos de que sua existência teria dirimido as tensões raciais, e os preconceitos raciais.

<sup>11</sup> Em 1994 acadêmicos estadunidenses investiram considerável tempo e somas financeiras de suas pesquisas para provar que as desigualdades “raciais” entre negros e brancos justificam a “inferioridade intelectual dos negros” (AZEVEDO, 2004).

questão do preconceito racial, entretanto essa análise não consegue explicar a permanência do racismo fora de instabilidades econômicas. O fato é que as pessoas têm optado por construir suas identidades por meio de suas pertenças étnico-raciais sendo as identidades de classe, por vezes, preteridas. A raça continua atuando no tempo como um marcador de diferença social “a questão é que a substituição de “negro” por algum outro descritor politicamente neutro não assegurará uma distribuição mais equitativa dos recursos” (BRAH, 2006: 338).

Stuart Hall (2004) argumenta que alguns termos devam ser usados *sob rasura*, isto é, que alguns termos não são satisfatórios para pensar as relações em suas formas originais. No entanto, mesmo não sendo suficiente e se não há possibilidade de troca, ou se apenas trocá-los não muda seus efeitos, continuamos a pensar com eles, servem como um posicionamento teórico para construir outras metodologias. Não se trata de abrir mão totalmente de tais noções sem qualquer esmero, mas sim de observar as formas pelas quais elas têm sido interpretadas e utilizadas.

Dessa maneira, a utilidade da raça sempre é referida, de modo metodológico como categoria abstrata, analítica, onde as pessoas vivem seus efeitos, captam seus sentidos, concretamente. Ao realizar a pergunta: quando os anti-racistas negros podem prescindir da idéia de raça que os unifica? Guimarães (2002:50) admite que a pergunta tenha uma dimensão política e que possibilita compreender as maneiras diferenciadas pelas quais ela opera nas relações sociais, nos caberia, portanto ter esmero teórico e metodológico ao utilizá-la. Não se trata simplesmente de ignorar a raça como uma categoria, como se o efeito imediato fosse o desaparecimento do racismo, mas, em seu lugar, pensar mecanismos de ressignificá-la, considerando que uma das maneiras pelas quais o racismo incide está diretamente relacionada com os sentidos atribuídos à raça.

Entre os debates que projetam o fim do uso do termo raça voltamos a Paul Gilroy (2007), que em outro amplo e complexo trabalho aponta uma “*crise da raciologia*”, ou seja, crise dos saberes e discursos fundamentados em torno da raça que chega a anunciar que o “fim da raça” está próximo. O autor configura uma proposta “*pós-racial*” um “novo humanismo”, se posicionando contra a raciologia e para além da concepção de raça. As relações entre as inovações tecnológicas sobre o genoma, as esferas da vida do consumo, as influências em novas identidades locais e transnacionais e uma complexa articulação com o fascismo voltando à cena nos períodos em que os

pilares de sustentação das nações esmorecem, formam o cenário no qual o autor constrói seu trabalho.

O escopo da proposta anti-racista incorpora intelectuais dedicados em estudar o aperfeiçoamento histórico do pensamento raciológico e a relação intrínseca com o conhecimento, o poder e a raça. Além disso, preocupam-se em compreender as formas pelas quais esta dinâmica se engendra, tanto no campo das idéias nas relações sociais. Sob a metáfora de ‘campo’ Gilroy discorre sobre as relações que ocorrem entre raça, nação e modernidade, cada qual compreendido como um campo, como um espaço discursivo. Explicitamente o autor propõe abolir o uso do termo raça, ancorado por justificativas que assentam múltiplas conjunturas, onde seu uso não mais se sustenta. Há que se apreender que o autor fala de um lugar que caracteriza uma proposta de uma Europa mais ‘solidária’, um projeto em que se articulem novas formas de produzir conhecimento, seu texto apresenta alternativas teóricas de pensar os usos e efeitos da raça retomando novamente o conceito de diáspora. Pensar, portanto a relação racial no contexto brasileiro demanda que se tenha outras questões em mente, pois “se os negros considerarem que raças não existem acabarão por achar que eles não existem integralmente como pessoas, já que é como raça que são parcialmente percebidos e classificados por outros” (Guimarães, 2004: 67). Por meio do significado da raça e do termo negro buscou-se uma unidade política contra os efeitos do racismo.

Compreendendo o debate teórico e político que a discussão encerra; esta pesquisa se alia a perspectiva pelo uso do termo raça. O termo constitui-se aqui como um conceito analítico – não ontológico – explicativo da dinâmica do racismo nas relações sociais, como as que estão presentes no espaço escolar e como fundamental em propostas que se dedicam a compreender a dinâmica de tais relações. A categoria raça possibilitou pesquisas que identificaram os efeitos do racismo e articulou politicamente atuações do movimento negro brasileiro. Destarte, raça deve ser localizada como conceito contingente e histórico que permite compreender as várias maneiras pelas quais a mesma continua a ser re-encenada na vida social cotidiana

[...] o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou, na realidade, são os termos ou conceitos, mas o esquema



ideológico que subte a dominação e a exclusão ficou intato (MUNANGA, 2004: 29).

No Brasil, este momento também é de ruptura, de uma alteração significativa de sentidos do paradigma de pensamento social brasileiro de nação mestiça para a de nação multirracial (SILVÉRIO, 2004). Descortinando a democracia racial e a mistura das três raças como matriz cultural brasileira, sendo a idéia reelaborada como produto de práticas históricas, demonstra o terreno no qual as transformações das estruturas sociais estão acontecendo. A desconstrução é feita pela atuação de intelectuais negros/as e não-negros, os quais identificam os resultados ‘harmônicos’ como uma alegoria, orquestrado política, ideológica e historicamente pelo *mainstream* da intelectualidade brasileira, criando um sentimento de pertencimento a uma identidade brasileira mestiça. Todavia, a democracia racial ainda permanece no imaginário social, sendo reforçada, sobretudo, quando surgem as reivindicações por políticas públicas específicas para a população negra.

Pensando a permanência da raça na sociedade brasileira, Guimarães (2002) localiza que a raça se manteve presente de formas diferenciadas nos discursos sociais entre os 1930 a 1970, sendo ressignificada pelo movimento negro, em suas lutas anti-racistas, a partir da denúncia do racismo como impeditivo de desenvolvimento das populações negras. Compreender a raça como construção social permite enxergar a maneira pela qual ela incide nas relações sociais brasileiras,

[...] uma vez atingido o estágio do não-racialismo e não-racismo científicos, ou seja, uma vez estabelecidas pelas ciências à inexistência de raças humanas e a inexistência de hierarquias inatas entre grupos humanos, durante um bom tempo, precisaremos ainda usar a palavra ‘raça’ de um modo analítico, para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ação informadas pela idéia de raça (GUIMARÃES, 2002: 53).

Analisando a construção do racismo moderno e seus efeitos na formação sócio-histórica brasileira, o autor enfoca o processo que se iniciou entre os períodos da história do Brasil Colonial e do Império, onde os desenhos cartográficos do racismo moderno e as inscrições biológicas dos povos são traçadas.

A partir dos anos de 1960, a emergência dos movimentos sociais configura novas relações e interpretações sobre as categorias orientadoras de diversos movimentos sociais de mulheres, sexualidades, negros, étnicos, culturais. Os movimentos sociais trazem à tona uma noção de um sujeito político coletivo que emerge nestes contextos

históricos e se articula sob diferenciadas relações de poder. Neste sentido, cabe indagar de que maneira as relações sociais estão sendo revistas no que toca à questão da presença política da diversidade e da diferença nas reconfigurações sociais.

O fato é que vivenciamos ainda movimentos de ‘limpeza étnica’, mudanças de conjunturas em que raça é incorporada à noção de diferentes culturas, quando ela é retirada do escopo biológico como um dos seus pilares de sustentação e refeita na cultura [expressa no conceito de ‘novo racismo’]. Por todo o globo ações individuais e coletivas, inclusive em âmbitos governamentais, de práticas de segregação entre culturas são cada vez mais recorrentes: medidas para dificultar a entrada de imigrantes em territórios, atos de extrema violência de grupos identitários fortemente associados a delírios ideológicos neonazistas de pureza racial e preservação da identidade nacional, políticas de segregação espacial urbanas, medidas de institucionalização de escolas específicas para imigrantes e de obstar manifestações culturais e étnicas dos grupos diferenciados.

Os mecanismos utilizados pelas nações para equacionar estes problemas de coexistência estão no *locus* das políticas multiculturais que têm por objetivo a convivência de diferentes grupos étnicos, e de reivindicações políticas advindas dos movimentos sociais, como políticas de ações afirmativas. Estas disputas políticas têm sido reelaboradas nas academias em campos teóricos diversos, em variadas terminologias que tem se dedicado a compreender estes fenômenos em suas ‘novas’ vestes.

### *2.1 relações raciais como campo de estudos*

Permanecendo ainda na análise de Paul Gilroy, a partir do caso britânico, as diferenças culturais são apreendidas e operadas por meio das relações entre as pessoas pertencentes a diversas etnias por suas descendências: “quer as pessoas fossem de descendências africanas, caribenha ou asiática, seus atributos comuns eram freqüentemente definidos por sua referência ao sinal central, irredutível, de sua subordinação racial comum – a cor negra” (GILROY, 2001: 181). Bhabha, lendo

Fanon, retoma este processo em seu esquema metodológico, como o *esquema epidérmico* a

[...] pele, o significante chave da diferença cultural e racial no estereótipo, é o mais visível dos fetiches, reconhecido como ‘conhecimento geral’ em uma série de discursos culturais, políticos e históricos, e representa um papel público no drama racial que é encenado todos os dias nas sociedades coloniais (BHABHA, 2007: 121).

Nesta dimensão, pensar entre outros termos identidade, raça, ou ainda para os que creem na orientação ao seu abandono, implicaria em propor o que se fazer com os sinais que não se podem trocar, renunciar ou substituir. A negritude ou os movimentos unificadores identitários são remodelados por concepções de diferença cultural, associadas a particularidades e características étnicas, que passam a ser requeridas pelos movimentos negros. Existem inúmeros desafios que este debate acende desafios estes que extrapolam os limites da teoria, se arrastam e dominam a arena política e se refletem em impactos diferentes nas experiências cotidianas dos sujeitos.

O termo relações raciais como campo de estudos tem origem nas escolas sociológicas americanas, iniciada na escola sociológica de Chicago, a partir da década de 1920, com uso do termo *race relations*, posteriormente o termo se amplia para outros espaços acadêmicos, como na Grã-Bretanha, em 1950. O fato é que no momento em que as relações sociais são organizadas pela premissa da idéia de raça e que as pessoas passam a crer em sua existência.

“[...] em muitas situações, as pessoas acreditam na existência de raça e organizam suas relações com outras pessoas a partir desta crença. [...] se acreditam que outros pertencem a grupos genética e permanentemente diferentes e possivelmente inferiores em algum aspecto então fica configurada uma situação de relações raciais que pode ser objeto de investigação e indagação. Nesse caso, as pessoas, certa ou erradamente, aceitam esta realidade e agem em concordância com suas crenças. Isto posto, raça é subjetivamente real. (SILVÉRIO, 1999: 85)

Os estudos sobre o negro presente na literatura brasileira sobre o tema se edificam a partir de autores como Nina Rodrigues, da percepção do negro como objeto e das respostas no campo da biologia; a vertente culturalista que se construiu pelo triângulo das três raças, ratificadas a partir da obra de Gilberto Freyre e seus seguidores; pesquisadores e pesquisadoras que estudam o negro por sua posição frente a indicadores sociais, como os estudos feitos por Florestan Fernandes e seus discípulos.

Os estudos sobre as relações raciais brasileiras são impulsionados pelo Projeto UNESCO nos anos de 1951-1952, em que pesquisas sobre as relações entre negros e brancos são realizadas por renomados intelectuais da época com objetivo de compreender a maneira pela qual se processam estas relações. A partir da votação da Resolução 116 (VI) solicitando à UNESCO um “*programa de difusão de fatos científicos destinados a fazer desaparecer o que se convencionou preconceito de raça*” (Comas, s. d.: 8), por meio da Sexta Sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (PINTO, 1992).

O país serviria de ‘modelo’ de relações ‘harmônicas’ entre negros e brancos. A convivência entre brancos e negros era amplamente divulgada como pacífica, contrariamente ao que era vivenciado em outras partes do mundo, marcadas por graves conflitos étnico-raciais. As ‘harmônicas’ relações raciais Brasileiras foram criativamente idealizadas desde as concepções de que a escravidão no Brasil foi mais ‘branda’ do que em outros territórios nos quais a atividade escravista foi também atuante. Acreditava-se que o Projeto seria uma resposta de contenção ao desenvolvimento do racismo que se acentuava na Europa. O Projeto seguiu-se como resposta ao fenômeno do holocausto onde seus funestos efeitos eram sentidos como um acontecimento que poderia se repetir caso estas nações não conseguissem conviver com as suas diferenças culturais e raciais. O Brasil surge como um lugar mágico, e sua receita de magia poderia ser aplicada a outras nações que assim conseguiriam conviver com suas diferenças.

A UNESCO, em sua feição universalista de atuação em diversos países, se dedica também a solucionar a questão racial na Europa, onde a partir do século XIX, o fenômeno do racismo, preconceitos e discriminações toma contornos gigantescos. A literatura sociológica brasileira que se volta para a análise da questão racial se articula à questão de classe. Arthur Ramos um dos artífices do projeto UNESCO organiza a proposta de articular programas que tivessem como objetivo a assimilação dos grupos negros e indígenas por meio de políticas públicas sociais.

Os estudos da UNESCO se realizam sob a orientação da Divisão de Estudos Sobre Problemas Raciais do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO.

Os “estudos raciais”, incentivados pela UNESCO a partir dos anos de 1950, criaram não apenas um novo enfoque temático, mas também induziram a uma mudança

teórico-conceitual. Para “medir” as desigualdades e as discriminações, os pesquisadores recorreram a concepções de negro e branco, tais como tinham sido proclamadas e divulgadas pela UNESCO no início daquela década (por exemplo, *Statement on race*, 1950) (HOFFBAUER, 1999 *apud* SILVÉRIO, 2004).

O ponto que se ambicionava era a inserção do Brasil no ‘mundo moderno’; MAIO (1999) ressalta que “a UNESCO, em perspectiva igualitária e universalista, estimulou a produção de conhecimento científico a respeito do racismo, abordando as motivações, os efeitos e as possíveis formas de superação do fenômeno” (MAIO, 1999: 142). Thales de Azevedo, à época, é um dos teóricos que vincula seus estudos à classificação racial dos grupos, iniciando pela Bahia, a população foi disposta pelos seus tipos físicos; finalizou seu trabalho identificando que na região havia poucos conflitos notadamente raciais, em *As elites de Cor: um estudo de ascensão social* (1955), um dos trabalhos considerados clássicos de estudos de sociologia e relações raciais, o autor reitera a tese da existência de uma sociedade multirracial de classes.

As quatro declarações da UNESCO sobre raça, o *Statement on Race* entre os anos 1950-1967 mostraram os esforços da organização para conceituar a raça e demonstram a ampliação do campo de estudos sobre o conceito. Nestes documentos estão expressos estudos de profissionais de variadas áreas do conhecimento onde concluíram a negação absoluta da associação da raça a atributos biológicos que desqualificassem qualquer grupo pelas suas características físicas e de qualquer atributo moral às características aos diferentes grupos que constituíam as diversas populações humanas, os documentos retiram a biologia da raça e passam a utilizar o termo etnia.

O projeto UNESCO no Brasil propiciou uma abertura para diversas pesquisas empíricas. Inicialmente o foco do projeto era Salvador onde se realizaram intensas pesquisas sobre o negro na cidade, assim ela se tornou um foco de pesquisa de pesquisadores estrangeiros. Simultaneamente propostas atuaram no sentido de ampliar a pesquisa para além da cidade baiana, para que se incorporassem as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo,<sup>12</sup> propostas estas com forte influência de estudiosos como Charles

---

<sup>12</sup> As atividades do TEN se tornavam importantes naquele momento no qual Guerreiro Ramos um dos mentores do projeto, chamava a atenção do governo Brasileiro para a realização de um congresso sobre as relações de raça. Nesta proposta, se realizaria uma análise mais cuidadosa do tema para que não incorresse apenas em estudos descritivos e exploratórios sobre a temática. A proposta não teve efeito na UNESCO, mas comprova uma disputa política pela maneira de realização dos estudos, MAIO (1999).

Wagley, Costa Pinto, Roger Bastide, Rui Coelho e Otto Klineberg. Tais cidades se tornam contraponto da cidade de Salvador (BA) na pesquisa realizada entre 1951-1952.

Por meio destes trabalhos sob a tutela da UNESCO, é possível verificar alguns objetivos e a maneira pela qual ocorreram processos de constituição dos estudos sobre as relações raciais no Brasil. As atividades do Teatro Experimental do Negro TEN se tornavam importantes naquele momento no qual Guerreiro Ramos um dos mentores do Projeto, chamava a atenção do governo brasileiro para a realização de um congresso sobre as relações de raça. No 1º Congresso do Negro Brasileiro em 1950, ele submete uma proposta de sensibilização ao governo brasileiro para que este pudesse trabalhar em articulação com a UNESCO na construção de um congresso internacional que discutisse o tema da raça após o fórum. Nesta proposta, se realizaria uma análise mais cuidadosa do tema para que não incorresse apenas em estudos descritivos e exploratórios sobre a temática. A proposta não teve efeito na UNESCO, mas comprova uma disputa política pelo modo de realização dos estudos.

Maio (1999) conclui que o projeto da UNESCO não atingiu seus objetivos, pois sua proposta era de encontrar as respostas das supostas relações harmônicas brasileiras para os conflitos raciais, o Brasil serviria de modelo para o equacionamento do preconceito e das discriminações raciais, e na desqualificação integral do sentido atribuído ao conceito de raça. No entanto, o objetivo não foi alcançado, as pesquisas apontaram a existência e permanência dos efeitos do racismo no Brasil. Destarte, a UNESCO direciona suas atenções no esforço de eliminar a raça, “neste caso, o Brasil apresentava-se como um ‘laboratório sócio-antropológico’ privilegiado para desqualificar a importância conferida aos constructos raciais em nome da promissora experiência de miscigenação e assimilação” (MAIO, 1999: 151). O legado do projeto UNESCO além de contribuir para a institucionalização de uma sociologia das relações raciais brasileiras possibilitou que

[...] a geração Brasileira formada pelo projeto UNESCO, que a rigor comanda esse campo de estudos dos anos 1950 até os 1970, buscará entender o preconceito de cor de um modo inovador, encravando-o no âmbito das transformações estruturais da sociedade Brasileira em sua transição de sociedade de castas para a de classes, ou de sociedade tradicional para a moderna (GUIMARAES, 2004: 19).

Florestan Fernandes, um dos teóricos mais importantes das relações raciais brasileiras, focou na questão do preconceito e argumenta que se tratava de uma reação das elites à ordem competitiva que se estabelecia na emergente sociedade de classes. Estas práticas de contenção expressas nos preconceitos estariam, assim, associadas aos mecanismos de desigualdades engendradas na ordem patrimonial brasileira. Residiria nestas ações um temor a sobrevir de perda de status e privilégios sociais, “daí entre nós, o preconceito racial tomar este aspecto de preconceito não-revelado, pois o branco em posição social superior não reconhece no negro que ele discrimina um competidor, mas um subalterno deslocado de lugar” (GUIMARAES, 2002: 97). Os teóricos de 1950-1960 estudaram um dos efeitos do racismo o preconceito racial; mas não de forma aprofundada, o fenômeno do racismo somente seria recolocado no pensamento intelectual e na agenda política brasileira por interposição do movimento negro a partir da década de 1970, influenciando em um aumento na pesquisa e na nomenclatura do racismo em termos globais.

## *2.2 Ampliação teórica do racismo*

A partir dos anos 1970 verifica-se uma alteração na dinâmica do fenômeno do racismo, Munanga (1998) afirma que as variadas formas de racismo (racismo antivelhos, antimulheres, anti-imigrantes) surgem da intolerância ao diferente, onde podemos observar uma “biologização de um conjunto de indivíduos considerados como pertencendo a uma mesma categoria social” (MUNANGA, 1998: 45). Desse modo, os discursos em torno da raça e do racismo amplificam seus limites teóricos. Os discursos políticos sobre a raça ganham novos contornos, são reconfigurados e nos cabe localizar as críticas quanto ao seu uso e as bandeiras a sua permanência e compreender as formas pelas quais ela se mantém cada vez mais presente, nas relações sociais, pelo seu efeito direto o racismo.

Variadas versões do vocabulário sobre o fenômeno do racismo têm surgido a partir de pesquisas aplicadas as quais atestam mudanças com relação aos efeitos do racismo e dos preconceitos raciais. O intitulado ‘*novo racismo*’ ganha a cena acadêmica a partir de pesquisas de amostragem sobre as atitudes de preconceito e alargam a

linguagem referente ao racismo e o conceito de ‘*novo racismo*’<sup>13</sup> passa a ampliar territórios a partir da década de 1970, em estudos na Europa e nos EUA, o racismo seria simbólico na medida em que o grupo negro, ao lado de outros elementos exógenos à pureza da nação passa a ser visto como uma ameaça ao grupo dominante<sup>14</sup>. As concepções biológicas são depuradas, sintetizando um bioculturalismo (GILROY, 2007). A perspectiva do novo racismo altera a lógica do racismo baseado na noção de raça na esfera das diferenças culturais e não somente biológicas.

Verifica-se em âmbito acadêmico uma ampliação da nomenclatura<sup>15</sup> com relação ao racismo, é necessário também que haja uma mudança na maneira pela qual se compreende o racismo.

As construções tipológicas de identificação de grupos são resultado de uma complexa constituição de saberes desenvolvida ao final do século XVIII e início do XIX. As mudanças que advém deste processo são culminadas na vinculação de nacionalidade, da raça com a noção de cultura. Houve uma histórica e conceitual construção que correlaciona os elementos culturais de um grupo étnico e sua direta ligação a uma determinada raça. É nesta perspectiva que se ordenam as diferenças culturais. É neste cenário que as culturas tomam caráter de nacionalidade, agregadas a um território, uma língua, uma história, e que as culturas são vistas como pertencentes às nações, é neste processo que as formas de parentesco cultural são associadas à nação, ao desenvolvimento do “sentido absoluto de diferença étnica”. Os grupos passam a ser visualizados pela comunidade na qual estão inscritos. A subordinação racial subjaz ao processo de ‘desenvolvimento’ e ‘progresso’ conhecidos como modernidade.

---

<sup>13</sup> Segundo Wieviorka (2007) a partir do pensamento de Barker (1981) em *The New Racism*, que o caminho das diferenças biológicas para as culturais pode ser chamado de *novo racismo* (Op. Cit.: 34). Da mesma maneira outros autores citados por Wieviorka, mostram as novas apreensões do racismo para um “*racismo diferencialista*”, na qual a noção de diversidade cultural é central. A incompreensão e os conflitos sociais se estabelecem na incompatibilidade das diferenças, que englobam não só as diferenças raciais, mas as diferenças de gênero, religiosas, nacionais (Op. Cit.: p.36).

<sup>14</sup> Em um artigo sobre as novas faces do racismo LIMA&VALA (2004) retomam a discussão sobre as formas do fenômeno do racismo as “novas expressões” de preconceito e de racismo. Especificamente analisamos o racismo moderno e simbólico da Austrália e dos EUA; o racismo aversivo e ambivalente dos EUA, o preconceito sutil da Europa e, finalmente, o racismo cordial do Brasil.

<sup>15</sup> A expansão da nomenclatura se estende a “racismo simbólico, racismo aversivo, racismo cultural, racismo moderno, novo racismo, racismo diferencialista, racismo latente”, todos os adjetivos demonstram a plasticidade e o movimento do tema.



O termo “*novo racismo diferencialista*” rejeita o racismo científico construído sob a perspectiva de diferenças inatas biológicas e se ancora em uma hierarquia de culturas, a distinção é, pois, analítica: o racismo universalista, baseado em raças biológicas estaria na ordem do passado ligado ao tempo da modernidade, e o “novo racismo diferencialista” estaria na ordem do presente contemporâneo ou pós-moderno, sob as questões da diversidade e da diferença. O universalismo da modernidade reside na noção de que os diferentes possam ser assimilados, e que devam ser tratados no escopo da igualdade. O racismo é compreendido como um fenômeno imbricado que serve de justificativa para mudanças sociais; aliado a comportamentos, base de ideologias em perspectiva histórica alimentam a própria história.

No caso europeu a questão racial tem sido remodelada a partir dos fenômenos de imigração a partir da década de 1970, que tem transformado a fisionomia do Continente. Dentre as políticas de contenção da ‘mistura’ ameaçadora com a chegada dos imigrantes em vários territórios da Europa, as práticas de cunho assimilacionista foram escolhidas. Construídas sob a máxima da tolerância e do impacto mínimo de influência de qualquer característica exógena à pureza dos estados, criam-se então espaços específicos nos quais os emigrados poderiam celebrar suas diferenças culturais. Políticas na área de educação na Inglaterra, por exemplo, nas décadas de 1960-1970 foram marcadas por estratégias de assimilação dos imigrantes, para que abandonassem sua cultura de origem e se incorporassem a identidade britânica e na França em 1974 a secretaria de imigração instituiu que os imigrantes adquirissem “a aprendizagem mínima dos modos de vida franceses” (WENDEN, 2008).

As variadas ampliações dos termos do racismo modificam as oposições metodológicas de construção do racismo, para além dos racismos centrados na cor, o racismo anti-velhos se foca na oposição velhice versus juventude, imigrantes versus não-imigrantes etc. O fato é que os racismos continuam estruturados em termos de cor, fenótipo e cultura “como significantes de superioridade e inferioridade” (BRAH, 2002) como um processo de aprendizagem.

Na educação a ampliação desta literatura relacionada à temática das relações étnico-raciais se faz presente não apenas teoricamente, mas está presente historicamente em práticas pedagógicas que apontam variadas versões e apreensões de conceitos

internos ao debate, o próximo capítulo se dedica a compreender alguns dos acontecimentos que estruturam a presença das categorizações de raça e racismo em práticas educacionais e demonstram sua eficácia na estrutura educacional brasileira.

## ***CAPÍTULO III***

### ***UM OLHAR EDUCADO***

[...] liberação de qualquer pensamento racializante e raciológico, de um olhar racializado, de um pensar racializado e de um pensar racializado sobre o pensar (...) não se concede aqui a possibilidade de que a “raça” possa ser vista espontaneamente sem a mediação de processos técnicos e sociais (...) não existe uma percepção em estado natural, sem treino, residindo no corpo. O *sensorium* humano precisou ser educado para a observação das diferenças raciais. Quando se trata da visualização de grupos raciais distintos é preciso uma grande dose de sintonização” (GILROY, 2004: 64).

Compartilhamos da noção de que o projeto moderno arquitetado sobre as construções da nação forjou, pela história, tradições, identidades e pertencimentos, utilizando como cenário religiões, etnias, instituições, elementos que permitissem a identificação entre as pessoas sob uma determinada bandeira. O que nos tem instigado e dirigido atenções é compreender de que maneira, por meio deste universo de símbolos identitários, movimentos e fenômenos como a escravidão, guerras e conflitos foram perpetrados em seu nome.

Dentre as instituições onde ocorrem estes conflitos, a escola se destaca. A educação foi edificada neste projeto de formação de nação como uma das ligas fundamentais para os objetivos modernos: de manter a unidade e construir uma identidade nacional. Projetos curriculares de ensino comum, práticas e padrões de comportamento e conduta são experienciadas, pela história, na escola. Verifica-se, por exemplo, a unificação do conteúdo curricular do ensino comum da disciplina de História, em vários países, como um mecanismo de formação de identidades e de pertencimento.

Alguns exemplos são visíveis nestes processos. Na América Latina a mudança política nas legislações educacionais demonstra uma busca efetiva para que os diversos grupos sejam representados. Centradas em uma concepção de diversas culturas co-existentes, as propostas educacionais como Etno-Educação na Colômbia, Educação Bilíngüe na Bolívia, Educação Bilíngüe Bi-Cultural e Educação Intercultural Bilíngüe na Guatemala e no Brasil, buscam responder às demandas de reconhecimento e da

diferença. Iniciadas a partir da década de 1990, estas medidas alteram alguns paradigmas. Na medida em que as populações indígenas colocam suas línguas de origem ao lado das línguas oficializadas destes países, ocorre uma inversão; permanecem, entretanto, em uma relação binária entre as culturas indígenas de um lado e as ‘culturas brancas’ dos países de outro e as estratégias que os grupos indígenas têm utilizado em suas ações. Um exemplo semelhante é o que tem ocorrido na França, o debate sobre um projeto de ensino de história se desenvolve sob um conceito intitulado dever de memória [devoir de mémoire] sancionada em lei que qualifica o tráfico e a escravidão crimes contra a humanidade (HEYMANN, 2006).

De toda maneira, há uma importante alteração política e pedagógica nestas medidas, de modo que se reestruturam livros didáticos, há um investimento na formação de professores, emergem novas estratégias pedagógicas, entre outras ordenações para corresponder às mudanças no sistema de ensino. Além de inflar o debate da presença das diferenças ou mesmo da definição do que sejam as diferenças, pois as línguas indígenas passam a ser colocadas em outro destaque e as línguas dos países residentes destas populações se tornam um código necessário de acesso e locomoção das populações nestas sociedades.

A análise de alguns estudiosos brasileiros de tais medidas relacionadas à educação apontam apressadamente que se processa no Brasil por meio de tais leis uma ‘pedagogia racial’ (MAGGIE, 2005 e MAIO, 2005) esquecendo que as práticas originárias de formação da educação brasileira é historicamente racializada. A escola se configurou historicamente como espaço de formação de identidades e de experimentação de teorias e de práticas que atingissem os objetivos propostos pelas nações. As políticas educacionais foram alvo de atuações no sentido de educar o olhar e o corpo para estarem atentos as representações que permitiriam identificar e caminhar da negritude a branquitude. O Brasil passou por um processo histórico de aprendizagem e saberes onde a escola foi locus privilegiado de ação deste processo. Em que contexto o sistema educacional brasileiro se forma? Quais conteúdos e saberes são incorporados e quais foram preteridos? A resposta a estas questões podem ser parcialmente respondidas pelo processo de formação do sistema educacional brasileiro, este capítulo se ocupa em compreender alguns acontecimentos deste processo e tentar delinear a articulação necessária entre a escola e a questão racial, bem como compreender os

lugares reservados a negritude e o questionamento dado à branquidade como campo de estudos.

### *3.1 Escola e raça*

Ao pensarmos a constituição do sistema educacional no Brasil é imperativo considerar que as compreensões sobre raça estão no seu cerne. A educação foi pensada e edificada pela lógica racializada da formação de um povo, símbolo do futuro e do progresso, a educação foi o meio pelo qual as práticas na formulação de uma nação moderna foram erigidas. A partir das políticas educacionais brasileiras é possível apreender uma centralidade conferida à raça, a forma peculiar pela qual ela se constrói e os postulados construídos em torno de uma ideologia racial.

Mudança dos séculos XIX para o XX. Qual o futuro de uma nação, fadada ao fracasso pela presença de uma população miscigenada, repleta de degenerados, loucos e desregrados?

Reler a elaboração educacional brasileira sobre este prisma histórico é deslocar seus fundamentos e compreender os tipos de orientações que nortearam a edificação da educação formal no Brasil. A presença negra na escola só pode ser visualizada ao menos legalmente em 1889. A Constituição de 1824 proibia a educação escolar de primeiro grau aos ‘leprosos e escravos’. A lei inclusive previa punições a quem ensinasse as letras aos escravos, há nesta prática política um cunho notadamente estratégico de impedir que os negros na condição escrava pudessem dominar a simbologia letrada e pudessem se utilizar disto para sua emancipação. O ensino, no entanto, era obrigatório a todo brasileiro, um direito aos cidadãos, negros e negras escravizados, pois, não se integravam à noção de cidadão brasileiro<sup>16</sup>.

Em 1879 a reforma dos cursos primários institucionaliza o ensino de jovens e adultos, no período noturno, seguindo a proposta de Leôncio de Carvalho. A legislação referente à educação das crianças negras, por meio da Lei do Ventre Livre (1865), preconizava que para a libertação efetiva as crianças deveriam ser escolarizadas,

---

<sup>16</sup>A possibilidade de educação popular a escravos e ex-escravos, trabalhadores rurais era fornecida pela maçonaria republicana.

educadas para a liberdade. Esta missão competia aos escravagistas, o que não necessita muitos esforços para compreender os resultados da dinâmica da inserção das crianças negras nas escolas (GONÇALVES & SILVA, 2000).

Em paralelo às políticas educacionais, as políticas imigratórias compõem o período no qual se constrói o projeto de embranquecimento da nação brasileira, ou seja, um conjunto de ações no início do século XX que tiveram por objetivo a transformação da população brasileira de mestiça e negra numa população branca. Legalizada a proibição da imigração africana na constituição de 1891, inicia o processo de imigração européia, ocorrendo anos de 1891 a 1914 chegada de cerca de 990 mil imigrantes e mais 847 mil no pós-guerra (ANDREWS, apud RIBEIRO, 2001). Um número considerável de imigrantes vindos dos locais atestados pela ciência da época como ocupados por grupos do topo da hierarquia racial são o foco das políticas de imigração governamentais brasileiras<sup>17</sup>. Alocados no sul e sudeste do país, imigrantes italianos, alemães, ingleses entre outros, criaram suas escolas específicas, com amplo apoio do governo à época e tiveram livre processo de institucionalização para a educação de seus filhos. Proliferaram escolas especiais na São Paulo de 1917, “a bancada paulista limitou a admissão de trabalhadores a apenas alguns países da Europa – a saber: italianos, suecos, alemães, holandeses, noruegueses, dinamarqueses, ingleses, austríacos e espanhóis (SCWARCZ, 2000: 26). Estes ensinavam aos seus descendentes não só a ler e escrever, nas suas línguas de origem, mas a manutenção de suas culturas<sup>18</sup>.

A prática da imigração trazia:

“O pensamento político que subjazia a essa elite, o seu declarado culto pelo imigrante, pela industrialização e pela urbes moderna, era de todo antagônico à lembrança do passado colonial luso-Brasileiro do decadente Nordeste. Mesmo quando cultuaram o passado, foram o barroco mineiro, e não o nordestino, a urbanidade de Minas, e não a dos portos do Norte, os preferidos e apropriado pelos paulistas” (GUIMARAES, 2004: 13).

---

<sup>17</sup>O Decreto-lei nº 7.967 de 1945 regula a entrada de imigrantes no país visando “a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais desejáveis de sua ascendência européia” (NASCIMENTO, 2002:147).

<sup>18</sup> Cerca de 100 escolas de imigrantes, entre ingleses, americanos, italianos, alemães, suíços, franceses e americanos se instalaram na cidade de São Paulo, segundo anuário do Ensino de 1917. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, apud, RIBEIRO (2001).

Jerry Dávila (2006) constrói uma análise sobre a relação entre raça e as políticas de educação escolar brasileira na cidade do Rio de Janeiro de 1917 a 1945; por meio de uma análise documental, ele identifica a forma como os proponentes de políticas públicas para reformas educacionais concentraram esforços para “aperfeiçoar a raça’ para criar uma “raça brasileira’ (...) saudável, culturalmente européia, em boa forma física e nacionalista, o aperfeiçoamento eugênico da raça” (DÁVILA, 2006: 21). Neste período as concepções de raça transitavam pelas teorias eugênicas que atribuíam à raça um valor biológico degenerativo. O autor aponta que estudar as relações raciais pela educação, possibilita que compreendamos como os estudiosos da raça escolheram a educação para realizar seus experimentos sobre as teorias raciais. A influência dos estudos chamados de ‘darwinistas sociais’ atribuíam à raça uma interpretação ontológica, de modo que possibilitaria explicar as diferenças entre raças, por meio de explicações geográficas e raciais<sup>19</sup>.

Do ponto em que a interpretação de que as mazelas incidiam sobre o grupo e na medida em que o sujeito era o resultado das vias hereditárias, a confluência de saberes sobre as raças incorporou a superação da presença dos ‘tipos’ considerados degenerados. Neste momento surge uma prática concreta aliada a concepções políticas conhecida como eugenia<sup>20</sup>. Francis Galton foi o idealizador do termo tornado público em 1883, no qual a noção de eugenia inferia que “a capacidade humana estava exclusivamente ligada à hereditariedade e pouco devia à educação.” (SCHWARCZ, 2000: 20). Entretanto há uma inflexão teórica, a partir da concepção de que o meio social inferia nas ações e qualidades dos sujeitos, a partir de então a escola passa a ser visualizada como veículo para ‘melhorar’ o educando<sup>21</sup>, ou seja, a educação, agora, possibilitaria elevar a “capacidade humana”<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> Na apreensão geográfica as diferenças seriam explicadas por determinações de solo, clima, vegetação enquanto a perspectiva racial se baseava nas diferenças físicas dos grupos humanos o que configurava qualidades morais e desenvolvimentos mentais conforme o pertencimento racial do sujeito.

<sup>20</sup> Termo eugenia, eu= boa; genus = geração, (SCHWARCZ, 2000: 20).

<sup>21</sup> Anísio Teixeira foi um dos idealizadores teóricos e práticos desta ideia, portanto atuou na construção de uma escola que fornecesse as ferramentas para elevação e desenvolvimento individual e social.

<sup>22</sup> Monteiro Lobato afirma em 1918 que o “Jeca Tatu não é assim... tratado e curado melhorará”. Há uma ação destinada a ‘tratar’ e ‘curar’ as mazelas trazidas pelo povo, pela educação esse processo seria mais aplicado.

A linguagem eugênica do período se instalou nas diretrizes e práticas pedagógicas. As aplicações científicas na educação incorporaram o vocabulário técnico ‘espécie’, ‘monogenia’, ‘poligenia’, ‘craniometria’, ‘fenótipos’, ‘tipo’, se tornaram conceitos formalmente utilizados em alusão a combinação das teorias sobre espécie e raça<sup>23</sup>. Tais teorias de origem européia serviram de inspiração a formulação de políticas eugênicas: “*a eugenia não é outra cousa sinão o esforço para obter uma raça pura e forte (...) os nossos males provieram do povoamento, para tanto basta sanear o que não nos pertence*”<sup>24</sup> (Brasil Médico, 1918: 118–119 *apud* SCHWARCZ, 2000: 29).

Na hierarquia das raças os negros e indígenas estariam na base da hierarquia etnográfica das populações humanas<sup>25</sup> de inteligência e desenvolvimento moral, sendo os brancos posicionados no topo da pirâmide. O desenvolvimento de conhecimentos nas áreas de frenologia, antropometria, antropologia criminal, entre outras *sciências* da época foram interconectadas e delinearam concepções práticas e filosóficas sobre medicina, pedagogia, entre outras em uma particularidade notadamente brasileira. Estas teorias ratificaram cientificamente concepções de degeneração racial em uma produção de saberes, naturalizando práticas fundamentadas como teorias universais. A clareza racional representada pela luz, e seu oposto a escuridão, a total irracionalidade. Os pobres, negros e todos os demais considerados ‘anormais’ foram classificados; a embriaguez, alienação, epilepsia, amoralidade, eram características definidoras da degeneração, porém essa condição degenerante poderia ser curada, melhorada, regenerada, por meio de práticas médicas, pedagógicas e culturais, visando sua completa eliminação. Desse modo, o tratamento dado as diferenças eram consideradas ‘desvio’:

[...] o desvio – por mais diverso que seja, e ele o é extremamente – é sempre e essencialmente uma diferença. Todo fenômeno de desvio é colocado sobre – e definido pelo – sinal da diferença. O desviante é essencialmente percebido e representado como sendo diferente do restante do grupo social (Faugeron, 1976, *apud*, LIMA, 2001: 187).

---

<sup>23</sup>Estas teorias são amplamente divulgadas e efetivadas por Nina Rodrigues, em estudos na faculdade de medicina baiana.

<sup>24</sup> Transcrição literal do texto.

<sup>25</sup>Negros e mestiços eram localizados como divisões da raça branca e sua nomeação como características de mentalidade infantil que o Código Penal tinha cláusulas específicas para estes grupos.



As crianças foram tipologafadas e orientadas pelas teorias poderiam ser sanadas de suas mazelas se passassem pela escola e por políticas universalistas e totalizantes. A antropologia biológica forneceu as bases para a construção de discursos, divulgados como determinismo racial. As teorias eugênicas recebem notoriedade em fins do século XIX e início do XX, se fixando nas políticas públicas educacionais. Em um primeiro período a degeneração racial atuaria no impedimento sistemático no desenvolvimento de uma nação moderna, a partir de então a população dos que são considerados degenerados, é alvo de controle, atua-se no escrutínio e domínio desta população. As orientações ideológicas que moldam este período estão fixadas nos pólos de inscrição negros versus brancos, elegendo a brancura como cura e progresso, condenando ao contrário, a negritude, como aspecto de retrocesso.

A mudança do pólo unificador da perspectiva biológica para a cultural redimensiona as ações à luz eugênica. Qualquer resquício de cultura associada à negritude seria um sinal de atraso, a mistura racial simbolizaria neste período uma volta ao primitivismo arcaico. A permanência destas marcas levaria o Brasil ao destino irrevogável de condição de nação condenada ao fracasso, sobretudo em comparação com as nações consideradas avançadas econômica e tecnologicamente. A negritude é a falta de saúde, preguiça e criminalidade, ao que seu par antagônico, a brancura é saúde, cultura, ciência e modernidade. Políticas de segregação contrárias a uniões e casamentos inter-raciais, de esterilização de mulheres negras e pobres passam a ser práticas médicas adotadas como solução para as patologias e ao combate a delinquência e degeneração infantil. Práticas sanitaristas de controle se associam a educação e saúde pública. Frequentar a escola é participar de um rigoroso ritual cotidiano de posturas, moldagem e representações para obtenção de uma boa educação e saúde.

### *3.2 Uma educação eugênica*

Em 1917 uma expedição de mapeamento, que percorre o Brasil para traçar um diagnóstico da saúde da população brasileira, a partir deste diagnóstico é criado o Ministério de Educação e Saúde que congrega ideologias que incidem sobre práticas médicas e escolares e une esforços para combater a degeneração da raça, por meio do aprimoramento pela saúde e pela educação (DÁVILA, 2006).

No momento em que a perspectiva biológica é substituída pelo componente cultural, as práticas passam então a incidir no meio cultural da população. Este processo de mudança se estrutura por períodos localizados como equivalentes aos projetos educacionais perpetrados pelas elites brasileiras. Nestes períodos, ocorrem alterações epistemológicas e políticas das atuações sobre a população. A miscigenação passa a ser considerada uma tábua de salvação, uma saída para o futuro da nação brasileira. Esta mistura passa a se processar pela apropriação e a oferta de sinais que congregam a brancura. A brancura é erigida como um bem um ideal a ser alcançado, são construídas formas de criar, aprender, atingir a brancura *“dinheiro, educação, status de celebridade e outras formas de ascensão social aumentavam a brancura”* (idem: 23 grifos nossos).

Concebe-se então a imagem da brancura em uma aprendizagem do olhar que vê a ausência e a presença de cor, a brancura passa a ser codificada em hábitos que conferem a ela uma categoria social de brancura. As práticas eugênicas no Brasil se caracterizaram pela diluição gradual da negritude ela opera no micro entre as fendas na medida de um ‘nacionalismo eugênico’. A brancura é símbolo de status, a sociedade é marcada pelo status da cor branca. A escola é o lugar que possibilita adquirir este status quem passa por ela é alvo de práticas, de normas racializadas, que culminam em uma política de recompensas, de méritos e ascensão social de desempenho exitoso ou de derrota. Por meio das metanarrativas da ideologia racial no Brasil, a análise de DÁVILA, permite compreender construções de gênero, sexualidade, classe social e nacionalidade e a maneira como *“uma elite branca médica, científico-social e intelectual emergente transformou suas posições sobre raça em políticas educacionais”* (DÁVILA, 2006: 22 grifos nossos).

*“Eu tenho muitos alunos negros, mas tenho também muitos alunos brancos, porque eu trabalho na periferia, mas não é tanto está perto do trem. E trabalho a questão étnico-racial contando histórias, a escola se chama Zumbi dos Palmares, então eu contei quem foi Zumbi o patrono da escola e tal [...] Eu vejo que as crianças de hoje tem muito mais desenvoltura do que eu tinha, elas falam o que elas acham, o que as professoras fazem torem<sup>1</sup> as crianças, mas muito mais as crianças negras, então a escola já é um espaço assim tem cartaz só com crianças brancas, as brincadeiras aí que fofinha a criança de cabelo liso, então vai excluindo deste espaço que segrega [...] Eu tenho um aluno branco de olho azul que estava me dando muito trabalho e a mãe acabou confessando que o avô é racista e que a criança tem passado por este processo de ouvir... E ele verbalizou pra mim em um dia de ataque feroz, ele disse “eu não gosto de professoras negras, e quero trocar de professora” e aí... Se você ouve isso de uma criança de cinco anos você... Se é uma de 25 você processa, mas de cinco anos você fica pensando que ambiente que essa criança vive pra que ela faça isso então eu disse “Você não gosta de mim?” ele disse “não” então eu disse você vai dizer pra coordenadora pedagógica e ele disse vou, e repetiu pra ela e disse “eu quero trocar de professora” eu disse é uma pena porque aqui na escola não tem professora branca aí ela falou assim tem sim, elencou as professoras que ele julgava serem brancas ou embranquecidas na verdade, são embranquecidas, eu disse então vai ficar difícil porque eu não vou deixar de ser preta.” **Luiza Mahin***

A Sociedade Eugênica de São Paulo criada em 1918, idealizada entre outros, por médicos, como Renato Kehl e intelectuais como Monteiro Lobato orientou formulação de uma educação eugênica, baseada na prerrogativa da hereditariedade biológica e social e sua incidência deveria ser controlada nas escolas. A função da escola era de educar crianças e jovens ‘bons’, as orientações focaram na educação sexual contra a degenerência da população. A educação tinha um caráter seletivo a escola era o lugar de formação das futuras elites, posteriormente sua democratização desloca esta função ao ensino superior. O ensino deveria oferecer às crianças as condições necessárias as suas necessidades, daí as constantes ações médicas para classificar e dar um destino aos estudantes.

Políticas públicas de higienização foram intensamente aplicadas “a pedagogia e suas ramificações acadêmicas passam a compor uma espécie de metodologia e especialidade cujo fim baseava-se na postulação cada vez mais precoce das normas higiênicas” (SILVA Jr. e ANDRADE, 2007: 430). Os discursos médicos e psicológicos passam a responder as questões escolares das crianças com trajetória e rendimento escolar ‘insuficiente’ os intitulados ‘problemas de aprendizagem’. Estabelecem-se uma série de mecanismos de valores e práticas comportamentais de cuidado para com as crianças e, respectivamente com suas famílias, sendo a escola espaço de

desenvolvimento da política higienista<sup>26</sup>. As práticas pedagógicas funcionam como estratégia de prevenção das ‘anomalias’ sociais, de recuperar e/ou suprimir os famintos, mendigos, desregrados, loucos, incultos, analfabetos que se tornam uma ameaça social.

A educação como instrução tendo como objetivo o trabalho fazia parte do projeto de edificação de uma nação moderna. As ações governamentais suplantavam um fundo político e ideológico que permitiam as elites brasileiras justificar problemas econômicos e sociais. Há uma concepção científica de modelos biológicos hierarquizados, que operaria na construção de um tipo humano fisicamente saudável, domesticado em seus corpos que, preenchesse os quadros de mão-de-obra, requisitada para a futura nação que se idealizava. Os discursos de gênero foram igualmente alvo destas teorias que demarcavam o lugar da professora como mulher, como alicerce do lar e responsável pela saúde da casa e da família, e da educação religiosa ao mesmo tempo opera na construção da raça e do gênero.

A partir do estudo da estrutura analítica da raça na educação e na formulação de políticas públicas, voltadas à resolução desta ‘problemática’, pode-se concluir que a escola é herdeira ideológica de uma política de formação e gestão das crianças, na permanente produção de identidades e subjetividades. Parte destas práticas permanece nas tradições escolares com novas roupagens, ainda nos dias atuais. À época analisada freqüentar a escola, mas sobretudo sair dela era a garantia e possibilidade de brancura de adquirir o conforto conferido pela brancura, em uma sociedade que aprecia o status social conferido pela brancura.

---

<sup>26</sup> Em 1923 é criada no âmbito da Liga Brasileira de Higiene Mental a LBHM, a Seção de Puericultura e Higiene Infantil, que publica anuários e periódicos que se ocupam de prover proteção e educação moral e social as crianças, sempre na busca de uma nação ‘saudável’.

*Pra mim eram professoras negras, mas alisam o cabelo... E tem uma postura de valorização da estética branca... Nos murais nas falas, nas brincadeiras nas músicas, tem uma música na Educação Infantil que fala “Coelho preto é danado, o branco é dengoso”, mas parece que não tem, mas você olha assim... E engraçado que no dia que cantou essa música lá meu aluno negro me falou “professora eu não sou danado não” então você vê os moleques estão muito ‘ligados’. Esse meu aluno branco ela tinha dado algumas mostras, uma vez eu contei uma história que tinha vovós, negras eu disse olha a vovó negra, e ele disse ‘não ela é muito feia’ eu disse por que ele disse ‘ porque ela é preta’ aí os meninos negros brigaram com ele, e eu achei legal dos meninos conseguirem verbalizar eles disseram ‘não ela não é feia porque minha avó também é preta e ela não é feia eu gosto dela’ então quer dizer eles disseram ‘respeita minha avó!’ e quando eu conto uma história com uma vovó branca não há este ataque de uma criança de cinco anos, isso me deixou muito impressionada, a gente tem que resolver esses problemas, é um problema sério nas escolas, é por isso que eu trabalho isso nas escolas em qualquer idade, eu acho que é possível e a minha prática pedagógica tem haver com essas coisas que me sensibilizam... Então a coordenadora disse ‘não ele não quis dizer isso’ eu disse não a questão não é essa gente pára! Ele falou! Ele não supôs, mas falou. Então ele quis dizer o quê? Então ela quis dissolver o assunto, é tão verdade que quando eu conversei com a mãe ela assumiu... Ela disse que tem conversado muito com ele, mas não está conseguindo, infelizmente. O avô é a referência de pai que o menino tem, então ele gosta dele e internaliza. [Ele ainda está com você?] Ele está, mas agora está mais tranquilo... A relação é bastante tensa, mas isso infelizmente tem atrapalhado o rendimento dele ele verbaliza isso constantemente e ele não consegue mais se relacionar... **Luíza Mahin***

Profissionais dedicados a compreender a incidência destas práticas na escola e dos efeitos nocivos na vida de crianças e jovens negros e não-negros, identificaram as variadas formas pelas quais a brancura permanece em pedagogias, materiais didáticos, cursos de formação de professores entre outras esferas da educação. Inúmeras escolas que visavam à educação dos negros foram criadas<sup>27</sup>. A atuação do movimento negro se verificou na reivindicação de políticas públicas que fossem atentas a não permitir a perpetuação das desigualdades nas relações raciais e educação. A partir desta concepção faz-se indispensável rever a funcionalidade da escola, o que se produz nela e qual a importância das práticas políticas que adentram seu espaço e de formas de controle que incidem sobre os estudantes.

Este período demonstra como os saberes não relacionados ao universo e aos valores da brancura, foram substancialmente afastados das instituições de ensino. As medidas na área de educação, desde as políticas de ação afirmativas, as leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

---

<sup>27</sup> Colégio Perseverança ou Cesarino e Colégio São Benedito, ambos em Campinas em 1860 e 1902, respectivamente e aulas oferecidas pela Irmandade de São Benedito até 1821 em São Luis do Maranhão. (CRUZ, 2005).

das Relações Étnico-Raciais fazem o caminho de volta, retomam os saberes que foram afastados e agora eles são chamados a ocupar o lugar do qual foram relegados.

### *3.3 Do branqueamento a branquidade*

[...] A branquitude é a construção social de uma racialidade branca, fundada na neutralidade racial, no sentimento consciente ou não de superioridade (Piza, 2000).

[...] Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002:42).

Verificamos que as ideologias em relação ao branqueamento da população brasileira foram encenadas como protagonistas na história. Pela educação as práticas eugênicas estabeleceram suas bases e a escola foi o lugar pelo qual o projeto eugênico se edificou para a eliminação, ao menos aos olhos das elites, dos ‘degenerados’.

Dentre os teóricos do conjunto de intelectuais que incorporaram veementemente as teorias evolucionistas, Nina Rodrigues se destaca com sua crença na degradação genética do mulato, Este fora um dos mais pessimistas e não acreditava que pela mestiçagem os “tipos degenerados” desapareceriam, o autor congrega uma ideologia na qual a diferença intelectual entre os sujeitos “degenerados” poderia ser legada.

Oliveira Vianna se alia as correntes de pensamento que tinham a perspectiva da antropologia de fins do século XIX e início do XX que elegeram a brancura como símbolo e alvo. Sua preocupação com o desenvolvimento da nação estava diretamente associada à ideia da inferioridade/superioridade das raças humanas. Vianna incorporou as prerrogativas teóricas da escala racial e desenvolvimento de competências que explicariam o pretense atraso da nação brasileira sob as influências negra e indígena. O autor creditou que pela presença das diversas nações negro-africanas trazidas ao Brasil, e a intensa miscigenação seria impossível ter a dimensão das diferenças entre eles, no entanto ele classifica entre os mestiços os superiores e inferiores. Sendo os últimos frutos de relações entre brancos e negros de ‘tipo inferior’ dão origem a um mulato inábil de ascensão. Entretanto Vianna acredita que a ‘arianização’ do Brasil é possível, por meio da leitura de estatísticas que apontam o decréscimo de negros e indígenas,

Munanga lendo Viana destaca a leitura que ele faz de tal processo: “o aumento numérico da população branca “pura” pelo movimento imigratório europeu, e de outro, o refinamento cada vez apurado da população brasileira pelo processo de mestiçagem, que iria reduzir o coeficiente dos sangues negro e índio (MUNANGA, 2004: 86).

A chegada dos imigrantes se coaduna com a ideologia do branqueamento difundida na sociedade brasileira e que ainda apresenta resquícios. A política e ideologia do branqueamento propagam uma intensa e violenta pressão física e psicológica na busca pela brancura. Inúmeros movimentos negros da época incorporaram parte da ideologia da brancura, adquirindo algumas ações em busca de principalmente ser incorporada a sociedade o que significava, em termos gerais, se afastar de alguns elementos associasse a negritude.

É na escola que estes movimentos vão dirigir sua atenção, pela educação<sup>28</sup> o racismo seria diminuído se incorporasse os símbolos e valores brancos: “resumidamente, a educação, a formação e a assimilação do modelo branco forneceriam as chaves da integração. Até o branco mais limitado não hesitaria em abrir a porta ao negro qualificado, culto e virtuoso” (MUNANGA, 2004: 106).

São Paulo é um dos territórios nos quais a assimilação pela ideologia da brancura se intensificou. A apropriação ideológica da brancura aponta um perfil um estilo físico e moral branco, entre a população negra particularmente tal ideologia se disseminou. Nos jornais da imprensa negra, produzidos pela e veiculados para a população negra, está estabelecida uma pedagogia que ressalta a brancura, com preceitos que deveriam ser seguidos visando ascensão, por meio do embranquecimento. As entidades negras se identificavam por meio do termo raça, entretanto havia diferenciações internas a apropriação da raça negra, a população deveria repudiar “tudo o que tivesse referência ao mundo negro: forma de andar, falar, danças, gingar, forma de vestir, cabelo, tradições culturais e religiosas” (DOMINGUES, 2002: 576).

O ideal de branqueamento estava contido nas páginas de alguns jornais e revistas da imprensa negra, no arquétipo branco de beleza. Ocorreu então uma série de sujeições

---

<sup>28</sup> “A despeito de séculos de parasitismo, os latino-americanos poderiam ainda vencer o atraso. Seria preciso apenas corrigir, educar ou eliminar os elementos degenerados. A real inferioridade da América Latina estava na sua falta de habitação e educação. Mas isso é curável, é facilmente curável...” (BONFIM, M. *apud*, MUNANGA, 2004: 68).

a processos que possibilitassem a brancura. O cabelo é um dos sinais diacríticos de atuação. Nos anúncios está inscrita uma pedagogia da brancura “‘Ocabelisador’. Alisa o cabelo mais crespo sem dôr. Quem não prefere ter uma cabeleira lisa, sedosa e bonita em vez de cabellos curtos e crespos? Qual a pessoa que não quer ser elegante e moderna?” (*O Clarim D’Alvorada*, SP, 1929, In: DOMINGUES, 2002). Percebemos os valores que são associados o que era moderno, estava referido a exibir um cabelo que não lembrasse uma ancestralidade africana, também pela beleza ao incorporar certas práticas, o acesso à brancura era garantia, de sucesso integral. A cor negra da pele também poderia ser suprimida:

Atenção. Milagre!... Outra grande descoberta deste século, é o creme líquido. Milagre. Dispensa o uso de pó de arroz... Fórmula Científica Allemã para tratamento da pelle. “Clarea e amacia a cutiz” (*O Clarim D’Alvorada*, São Paulo, 9/6/1929:1, In: DOMINGUES, 2002:580).

Examinar estas afirmações expostas nas páginas de jornal das entidades negras demonstra alguns exemplos da força psicológica das ideologias racistas para a população negra. As organizações negras que objetivavam se assimilar foram tragadas pelas mesmas ideias que as repeliam.

“Pensavam eles que o racismo, filho da ignorância terminaria graças a tolerância proporcionada pela educação. Corolário: era o próprio negro, vítima designada pelo racismo, que deveria se transformar para merecer a aceitação pelos brancos [...] a educação, a formação e a assimilação do modelo branco forneceriam as chaves da integração (MUNANGA, 2004: 106).

Embora exaltassem com orgulho o pertencimento étnico e atuassem veementemente contra o racismo, tais organizações se viam em luta interna de incorporação dos ideais da brancura. Empregaram então, inúmeras formas de assimilação desde a imposição dos cabelos alisados e da pele branca, para pertencer à sociedade.

Retomando a análise de Shohat sobre a brancura impressa em códigos raciais enquanto espaço de desejo:

[...] Desde o fim do século dezenove, a indústria de cosméticos tinha a comunidade afro-americana como alvo, a fim de ampliar mercado. Desenvolvendo estratégias de propaganda específicas para vender cosméticos para mulheres negras, os anúncios utilizavam imagens de refinamento e mobilidade social ligadas à cor branca. Anúncios de clareadores de pele, por exemplo, alimentavam a fantasia da mudança e da libertação dos grilhões da história e da cor negra (Shohat, 2004: 39-40).



Há, no entanto uma resposta cultural e política negra de resistência a brancura pela negritude como ideal de beleza. Ella Shohat observa que é neste espaço que se pode compreender a força da expressão “*Black is Beautiful*” [*Negro é Lindo*], em que os ícones associados aos negros são ressignificados e passam a ser adotados, no termo comumente usado de ‘assumir’ a identificação com a negritude. O termo assumir a negritude está expresso nos movimentos culturais negros do *rap* ao samba, da linguagem própria e presente nos projetos em educação de educadoras e educadores comprometidos com o combate ao racismo e o preconceito racial.

Nos ideais de beleza brancos que atuam em quaisquer traços que fujam a essa beleza, ou quando é uma beleza exótica.

[...] branquitude é o território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo e do privilégio, entre outros, enfatizamos que se trata de uma dimensão ideológica, no sentido mais pleno da ideologia: com sangues, ícones e calor (BENTO, 2005: 175).

Os discursos que elegeram a brancura e o embranquecimento como ideal têm sido questionados, no campo de estudos compreendido como branquidade, uma discussão sobre os discursos raciais a cerca do branco. O debate se desenvolve sobre o lugar social que o branco ocupa, a branquidade tem sido analisada em perspectivas teóricas ao lado dos estudos sobre as acepções de raça, estas análises têm modificado as interpretações sobre a construção dos símbolos da branquidade, um campo teórico intitulado de “estudos críticos da branquidade” (VRON WARE, 2004).

Os estudos de origem inglesa, a partir da década de 1990, reúnem estudiosos que se utilizam de teorias e metodologias que possibilitam compreender as noções de raça; destacam que o branco também é racializado e analisam a contiguidade da branquidade com a negritude. Estes estudos críticos que se concentram na branquidade e nas formas pelas quais ela se constrói em meio a relações de poder, se ocupam em compreender as formas de racismo presentes em diferentes sociedades. Estes estudos convergem na perspectiva de interpelar a branquidade como norma, e a maneira pela qual os Outros, ou seja, quem está ao exterior a branquitude, passa a ser racializado. Deslocar a posição de regra ocupada pela brancura articula-se a estudos que se dedicam a questionar princípios normalizantes de relações sociais como os Estudos Feministas que interrogam a centralidade do homem, e da heterossexualidade (BUTLER, 2003). Aliada a críticas de estudos analíticos que ao se proporem deslocar conceitos, como ver o negro

em função do branco, a mulher em função do homem, a homossexualidade em função da heterossexualidade.

Teóricos dos estudos da branquidade consideram que os brancos também são racializados<sup>29</sup> (PETER RACHLEFF, 2004) esta assertiva, faz com que a categoria raça branca saia de sua condição não-racializada, de onde vêm e classificam os sujeitos racializados. Análises nesta perspectiva abrem um espaço de compreensão sobre os processos no interior do grupo branco, de maneira que existem variados processos de racialização. Há um alargamento na noção de racialização na medida em que há um processo histórico de embranquecimento de outros grupos, outrora não pertencentes e reconhecidos como brancos<sup>30</sup> em dinâmicas e inter-relações próprias. Tais processos ampliam a necessidade de estarmos atentos/as as variadas formas de racialização, pois as marcas de identificação pela decodificação racial, e os consequentes efeitos do racismo operam de forma diferenciada sobre os sujeitos.

Entretanto, discursos, desvarios e práticas pautadas em uma ideologia de supremacia branca persistem ora debilitado, ora enriquecido, sob novas vertentes. O que não se pode suprimir é que as insistentes narrativas de exaltação a brancura como positividade relega a outros grupos não identificados em seus ideais uma violência cotidianamente vivenciada por sujeitos não-brancos de modos variados em várias partes do globo.

Ghassam Hage (2004) aponta que tem ocorrido uma alteração na condição de populações brancas, que ele denomina de “*experiência de declínio dos brancos*”<sup>31</sup> (HAGE, 139) em alguns países em especial nos Estados Unidos, França e Austrália, mesmo com processos de concepção da alteridade e da diferença, se estabelecendo de diferentes formas. Este ‘declínio’ consiste que a condição e o status antes conferido ao pertencimento da população branca, têm sido modificados, ou seja, crêem que os privilégios conferidos a população branca estão fragilizados. A culpa está logo adiante,

---

<sup>29</sup> RACHLEFF, (2004) “Branquidade”: seu lugar na historiografia da raça e da classe nos Estados Unidos. In: In: WARE, V. (Orga.) *Branquidade* [...].

<sup>30</sup> Peter Rachleff localiza as histórias de irlandeses e judeus que passaram por processos diferenciados de racialização, o que confere especificidades em suas trajetórias históricas.

<sup>31</sup> HAGE G. A “Ásia” e a crise da branquidade no mundo ocidental. In: WARE, V. (Orga.) *Branquidade* [...]: (Op. Cit.:139-160).

na presença dos imigrantes nestes países, que tem aumentado consideravelmente, a mudança de pressupostos de uma crise de identificação com os estados nacionais, de pertencimento a uma nação e colocado os discursos dos brancos na esfera da lamentação. A lamentação se posiciona no discurso da discriminação às avessas, na perda de espaços sociais, de status e das políticas multiculturais dos Estados para atender os grupos desfavorecidos, o que torna a disputa por acesso e mobilidade social cada vez mais acirrada. Veículos midiáticos e estudos acadêmicos têm se dedicado a fortalecer os ‘discursos do declínio’:

[...] ao examinar o discurso do declínio, podemos facilmente ver expressar-se uma crise de pertença nacional, na qual as pessoas sentem justamente uma perda da dignidade e da esperança, associada à percepção da perda de controle de ‘sua terra natal’ (Idem: 144).

Tais noções ainda permanecem desarticulando fronteiras fixas que engendram relações mais difusas e complexas entre as diferenças culturais. A branquidade inscrita na Europa Ocidental é caracterizada por

[...] transformar em essência a presença ou a ausência da branquidade como explicação dos diferentes níveis de desenvolvimento econômico e cultural que passaram a existir com a ascensão do capitalismo europeu, bem como do mapa de desenvolvimento desigual que este construiu para criar (HAGE, 2004: 155).

Nas palavras de Liv Sovik estudar a branquidade possibilita “esclarecer as formas mais cordiais, menos explícitas do racismo brasileiro, as maneiras de suavizar os contornos de categorias raciais enquanto se mantém as portas fechadas para afro-descendentes” (SOVIK, 2004: 384).<sup>32</sup>

No campo de estudos da educação e relações raciais intelectuais se dedicam a compreender a funcionalidade do racismo e da branquidade e seus efeitos em processos identitários. A escola é espaço fecundo de intervenção na construção de identidades. As concepções sobre branquitude e negritude são traduzidas nos corpos de crianças e jovens, que se vêem diante de conflituosas simbologias inscritas em seus corpos. Nilma L. Gomes (2002) destaca a visão de mulheres negras sobre a presença de seus corpos nas instituições escolares pelas quais passaram. Seu trabalho destaca as simbologias atribuídas ao corpo negro e o cabelo crespo.

---

<sup>32</sup> SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. WARE, V. (Org.) Branquidade [...] (Op. Cit.:363-386).

[...] Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos (GOMES, 2002: 47).

*“No final da 3ª série eu fiz um questionário racial com as crianças foi muito interessante, eu coloquei não os dados do IBGE coloquei só branco e negro e tinha crianças que eram super tímidas não falavam assumiram sua negritude nos dois anos que ficamos juntos, meninos muito tímidos falavam eu sou negro, meu pai é negro minha mãe é negra, porque as vezes eles negavam eu conheci o pai e a mãe, e falavam que eram brancos. Eu perguntei o que a professora é eles não diziam é negra e uma que era muito tímida que assumiram a sua negritude e estavam muito bem com elas mesmas e as crianças brancas com as sua branquitude, teve uma fala muito interessante de uma criança branca... Teve uma criança negra que disse professora eu tinha muita vergonha do meu pai, olha o que é uma criança de sete anos falar isso pra você “não andava de mãos dadas com ele na rua porque ele é negro”, mas e agora, “eu estou muito melhor agora” porque a mãe é mais clara então ela tinha o cabelo muito crespo ficava sempre preso e depois eu via solto, então essas coisas... Essa minha aluna branca falou que ela era branca, mas que isso não impedia de que ela soubesse do problema, eu perguntava como é que você lida com a sua negritude ou branquitude, “você acha que a cultura negra está presente na sala de aula” ela disse não, não está, mas eu acredito que ela tem que ser inserida “não é porque eu sou branca que eu não quero conhecer a história dos meus amigos” eu achei muito legal e essa menina quando fomos fazer a festa do Congo essa menina falou “professora tem que ser uma menina negra, pra ser a rainha do congo, porque a rainha é negra” e eu achei fantástico porque eles escolhiam os personagens e foi uma menina super tímida. **Luiza Mahin***

Pensar práticas pedagógicas, a escolha da linguagem, estar atento a imposição de padrões de estética e as maneiras pelas quais elas incidem na formação das identidades dos sujeitos envolvidos no espaço escolar são fundamentais para a construção de um processo educacional, pois,

[...] pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas (GOMES, 2002:46).

É para este sentido que a concentração criativa dos profissionais da educação deve ser potencializada. Muito esforço nesse sentido já foi feito. Profissionais negros e não-negros tem se dedicado a combater os efeitos do racismo e dos preconceitos, por meio de suas pesquisas, se dedicando a tarefa de edificar uma escola que promova positivamente as diferenças.

## CAPÍTULO IV

### **RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO - o campo da pesquisa**

*[...] É de vitória/ Seduzido pela paixão combativa / Busquei alternativa (E não posso mais fugir) / Da militância sou refém / Quem conhece vem / Sabe que não tem vitória sem suor / Se liga só, tem que ser duas vezes melhor / Ou vai ficar acuado sem voz / Sabe que o martelo tem mais peso pra nós / Que a gente todo dia anda na mira do algoz / Por amor a melanina / Coloco em minha rima / Versos que deram a volta por cima / O passado ensina e contamina / Aqueles que sonham com uma vida em liberdade / De verdade / Capacidade pra bater de frente / E modificar o que foi predestinado pra gente/ Dignificar o que foi conquistado (...) Saber que a caminhada é diferente pra quem vem da negritude / Que um dia isso muda / Por enquanto vou rezar pro santo / E que nós nos ajude...<sup>33</sup>*

*“A palavra negro eu me atrevo a escrevê-la de corpo inteiro e a mantê-la mergulhada na luz de janeiro a janeiro.”<sup>34</sup>*

O estudo da questão racial no Brasil é ponto fundamental para compreensão das dinâmicas da formação histórica e sócio-cultural brasileira. Verificamos que educação não foge a esta premissa, a formação e a estrutura da educação brasileira são marcadas pela busca de uma ‘raça pura’ por meio da educação, a formação de um povo. Ao observarmos o trajeto histórico da implantação dos sistemas educacionais brasileiros os formuladores de políticas públicas, de orientações estruturais se pautavam pelas idéias de raça, ora vista como objetivo.

O fato é que muitas pesquisas no interior do campo educacional – como currículo, avaliação, sistemas educacionais entre outros – foram omissas em articular a as problemáticas subjacentes as estas temáticas a questão racial. As desigualdades de desenvolvimento escolar de brancos e não-brancos foram lidas sob a ótica da classe, em justificativas teóricas pautadas pela falta de acesso e de instrumentos, de diferenças regionais e culturais, ignorando, portanto o profundo impacto do racismo nos sistemas

---

<sup>33</sup> Ouça em MV BILL, “Preto em movimento”. Álbum: “Falcão, o Bagulho é Doido”, Gravadora Chapa Preta, 2006, <http://www.mvbill.com.br/>

<sup>34</sup> Cuti, cadernos negros Volume 29: poemas afro-brasileiros. Org. Esmeralda Ribeiro, Marcio Barbosa. São Paulo: Quilomboje, 2006.

escolares. Estes estudos apontam que não se trata apenas de uma mudança pontual de professores comprometidos ou projetos temáticos no interior das escolas, mas a necessidade de uma mudança de paradigmas que orientam a educação. Este capítulo tem por objetivo se inserir no debate do campo de estudos de relações étnico-raciais e educação com alguns delineamentos teóricos do campo.

#### *4.1 O fazer da pesquisa*

As narrativas da ‘História’ que comumente aprendemos nas salas de aula, em sua maioria de cunho eurocêntrico, ignoram o que está fora do pequeno círculo da Europa. Desconsideram que ‘outros’ grupos têm história, em vez disso, estes são apenas classificados, decodificados, mediante parâmetros ‘científicos’ construídos no interior das universidades. Estes povos aparecem nas escolas em momentos datados e permeados pelos mesmos discursos ratificados por esta ‘História’ una. Novamente a crise que tem sido nomeada de ‘crise da modernidade’ pode ser identificada como um fenômeno ligado aos intelectuais, da produção e significado de seus trabalhos. (GILROY, 2001). Um fluxo de conhecimentos está permeando e colocando ao avesso campos teóricos nos quais os baluartes da teoria e da ciência delinearam saberes que orientaram conflitos, genocídios e experiências desastrosas para diversos grupos, como o racismo científico. Pós-coloniais, Feministas, Anti-Racistas, Estudos Culturais, Multiculturalismo, entre muitas correntes teóricas travam embates teóricos sobre categorias, definições e conceitos

[...] Enfocar o papel dos intelectuais dentro da modernidade é uma maneira importante de traçar a particularidade à espreita sob as asserções universalistas do projeto iluminista, que, teoricamente, valiam para a humanidade como um todo mesmo que se pretendesse definir humanidade em termos muito restritos (GILROY, 2007:).

A escolha teórica é uma escolha política, assim como a opção por um tema, a forma de elaboração da escrita, o delineamento da pesquisa também são escolhas políticas. A leitura, seu objetivo e a funcionalidade da pesquisa têm uma especificidade em relação ao discurso em que são elaborados. O *‘trabalho como*

*contribuição teórica e prática política*’ é, nas palavras de Stuart Hall a relação que move, ao menos ideologicamente, a constituição do campo político institucional dos Estudos Culturais ingleses. Na tentativa de discutir as intenções e a proposta dos Estudos Culturais como campo de estudos, Stuart Hall coloca a relação intrínseca entre o político e o teórico na formulação do trabalho intelectual, isto é perceptível em outros trabalhos de intelectuais, onde há uma postura articulada com compromisso político e trabalho intelectual (GOMES, 2004). A constituição do campo, segundo Hall, se dá na relação da implicação do discurso no social, como prática intelectual (HALL *apud* SCOTEGUY, 2003). A forma de produzir pesquisa com ‘o rigor teórico’ tão propalado, é sempre questionado quando a pesquisa e seu uso pelo/a pesquisador/a são vistos como prática política.

*“Eu tinha um professor que falava assim é um saber de trincheira é um saber de combate, porque quando você descobre que as coisas não são bem do jeito que te contaram se não é assim pode ser diferente, pode ser mais diferente ainda.” **Luiza Mahin***

Em uma proposta de construir uma crítica aos conhecimentos produzidos no interior das universidades as quais focalizam o olhar a partir do mundo ocidental, ou seja, este passa a ser o ‘*ponto zero*’, a partir do qual tudo se inicia desconsiderando outros tipos de conhecimento, Grosfogel (2007) aponta que há um *racismo epistêmico* assente nas universidades orientando a produção de conhecimento,

[...] o racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos [...] O mito que entretanto subjaz à academia é o discurso cientificista da “objetividade” e “neutralidade” que esconde o “*locus* de enunciação”, ou seja, quem fala e a partir de qual corpo e espaço epistêmico nas relações de poder se fala (GROSFOGUEL, 2007).

O autor fala de uma ‘*geopolítica do conhecimento eurocentrada*’ tal geopolítica nos insta a ligar nossos trabalhos a epistemologias europeias, que valorizam determinada forma de escrita, de pesquisa e de elaboração do campo teórico ao qual nos fixamos.

Pensadoras e pensadores da questão racial comumente são adjetivados sobre o epíteto de ‘*militantes*’, tal qualificação é por vezes usada para desqualificar a

pesquisa elaborada por estes profissionais, seus objetivos e resultados. O termo ‘militante’<sup>35</sup> diz-se “*daquele que combate, milita que defende ativamente uma causa [...] um soldado guerreiro*”. Nesta assertiva, portanto, os trabalhos realizados por ‘militantes’ são como armas em uma guerra em que militam, por suas bandeiras de luta, seja contra o racismo, o sexismo, ou outros fenômenos visualizados no campo de batalha. Aprovados pelo rigoroso crivo da academia e da ciência, poucos pertencem a tal panteão de intelectuais e militantes como Sartre, Gramsci, entre outros, pensadores e pensadoras que articularam seus trabalhos a projetos de vida e de luta por mudanças.

*“O que me marcou, apenas quando cheguei na especialização foi mais gritante, tínhamos quatro colegas negros em uma sala de 50 alunos, quando entrei na sala senti uma diferença até quando íamos discutir as temáticas, classe, raça, gênero essas questões eram muito subalternas, de toda maneira quando atuei no movimento estudantil na UNEB essas questões estavam ali[...] Quando cheguei na especialização na PUC me senti deslocada, percebi como a gente não faz parte destes espaços de poder[...] Então aqui eu senti esse impacto de levantar a mão e a professora fingir que não viu, porque ela sabia que eu ia falar uma coisa que ‘não ia combinar’ e isso não teve na graduação.” **Luiza Mahin***

As pesquisas identificadas sob o epíteto de militância, por vezes são vistas com pouco – ou nenhum – fundamento ou ‘rigor teórico’, condição do ‘fazer ciência’, e assim, ao invés de intelectuais ou estudiosos muitos são chamados de ativistas. Rompem os espaços com respostas insubordinadas a suas problemáticas. Ora, se as escolhas são políticas e o trabalho é uma prática política, o trabalho é sim um instrumento de uso estratégico com objetivo, um projeto para além da obtenção de títulos – que também são usados como armas de guerra – de militância. Guerreiro Ramos enfatizou a época do Teatro Experimental do Negro, o TEN, que o fazer ciência nas academias é viver sob a constante do preconceito entranhado nas fissuras das instituições onde produzimos. A construção de conhecimentos acadêmicos, de produção, ‘disseminação e aplicação de conhecimentos’ sempre foi mecanismo de produção de justificativas, para diversas práticas políticas,

[...] afinal de contas, a definição de ‘conhecimento’, quando comparada às expressões populares de identidade, idéias, valores e atitudes, se torna ela própria culturalmente definida, diferindo de um contexto cultural para outro, e transformando-se de um momento histórico para outro (MANA, 2005).

<sup>35</sup> Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 1.0.10 março de 2006, Editora Objetiva, LTDA.



A pesquisadora ainda afirma:

[...] A noção de um regime discursivo permite-nos levar em consideração o fato de que o processo de produção de conhecimento se assenta em identidades – historicamente, prevaleceram as de uma determinada modalidade, embora tão naturalizadas dentro dos cânones, que escaparam isentas de problemas (*idem*, 2005).

Conhecimentos que são agrupados na ordem de “*epistemologias de pontos de vista*” (HARDIN, 1986 *apud* Gilroy, 2001:119), como uma forma de apreender, produzir e ver o mundo a partir de um particular – mas não único – ponto de vista, permeado pelas experiências particulares vividas. Inúmeros temas não são pesquisados de forma séria, com desvelo no interior das academias, pois são vistos como de responsabilidade exclusiva de alguns intelectuais, entre tais temas, a pesquisa sobre a questão racial é vista, infelizmente, como uma função de intelectuais negros

[...] As teorias de enunciação, não obstante, falamos por assim dizer, “em nosso nome”, de nós mesmos e com base em nossa própria experiência, quem fala e a pessoa de quem se fala nunca são idênticos, nunca estão exatamente no mesmo lugar [...] o que dizemos está sempre em ‘contexto’ *posicionado* (HALL, 1996).

Pensar a possibilidade de variados pontos de vista para produzir conhecimentos, caminha em caminho inverso a “*epistemologias de ponto zero*”, caracterizadas por Castro-Gomez como as filosofias eurocêntricas que partem de um pressuposto de que não há anterioridade, se colocando como neutras e disseminadoras de conhecimentos sobre o outro.

*“Sabemos que romper a exclusão no que concerne à produção do conhecimento nos meios acadêmicos pressupõe romper com o terrível sentimento que acabamos produzindo dentro de nós mesmos, quando participamos de algo que parece não nos pertencer.”*

Nas palavras de Luis Alberto de Oliveira Gonçalves na abertura do II Congresso de Pesquisadores Negros em São Carlos no ano de 2002 mostram as difíceis experiências de intelectuais negros/os nas academias. Viver-se-ia, então, uma luta cotidiana de sobrevivência neste espaço cujos signos e rituais parecem não lhe pertencer, como uma pesquisadora negra, também partilho esta experiência. Somos sempre instados sobre nossa postura teórica, e desta forma, vistos como militantes, questionados se um pesquisador/a negro/a poderia estudar outro tema além da temática racial, ou um objeto teórico que seria estudado com o tão propalado afastamento

“imparcial, neutro e objetivo” (MANA, 2005: 118) da função do intelectual com o seu objeto.

Comentamos que o projeto iluminista moderno relegou à universidade a tarefa de servir à produção de conhecimento para a discussão atual da produção sobre as relações raciais na academia e fora dela, este é um ponto fundamental: compreender as maneiras pelas quais as instituições de produção de saberes serviram a decodificar, classificar, e construir pensamentos sobre os ‘Outros’. Inúmeros intelectuais têm realizado uma desconstrução teórica destes saberes fundamentados na Europa como difusora de civilização e conhecimento, um eurocentrismo ideológico (BHABHA, 2007).

O debate, no entanto, não é fácil. Ele tem sido travado contra as formas de contenção impostas a ele, o que pode ser visualizado nas poucas linhas de pesquisa destinadas à questão nas universidades, no direcionamento de financiamentos institucionais, além das políticas de controle, observadas nas práticas das agências de financiamento e pesquisa acadêmica, que delimitam prazos, impõem uma política de produtividade de pesquisa acadêmica, que comprometem e selecionam quem e o que merece ser pesquisado. Tais políticas que visam o aumento das pesquisas privilegiam áreas cada vez mais técnicas, em detrimento das áreas que não respondem à lucratividade e desencadeiam um esforço desenfreado das instituições universitárias em responder a este movimento: de quem se desdobra para se manter e/ou de quem deseja ser incluído nos círculos universitários, estratégias para driblar o fino crivo de publicação das revistas científicas e ampliar seus currículos, que poderiam assegurar um estável e ilusório futuro profissional. Estas estratégias aumentam a disputa interna entre os profissionais culminando na individualidade, exigindo uma fidelidade a departamentos, metodologias e cânones institucionais.

No interior destes processos é que as pesquisas sobre relações raciais encontram suas dificuldades de se inserirem na disputa por legitimidade e campos de atuação. O tema emerge com maior ou menor intensidade em determinados momentos históricos, por vezes, por intelectuais já inseridos nas instituições ou selecionados por agendas políticas e por projetos de instituições nacionais e internacionais de apoio à pesquisa, com datas de início e fim. Entretanto, há resistência. Visualizamos um

processo de intelectualização de jovens negros/as que no interior de instituições de ensino estão produzindo pesquisas em continuidade ao trabalho de dedicados intelectuais empregando esforços para ampliar, sofisticar e redimensionar diversas áreas de conhecimento, dentre elas a educação.

Desta forma há uma estrutura condicionadora que rege a produção de conhecimento. A universidade é local privilegiado desta produção as recentes discussões sobre seu uso a uma lógica de mercado visualizam a educação como um investimento econômico, cujos resultados passam a ser disputados como um elemento de produção. O conhecimento se torna uma moeda cada vez mais cara. Tal lógica de mercado influte nas regras do jogo, de acesso aos saberes e da prática acadêmica como profissão; uma intensa mercantilização de acesso a congressos, com preços cada vez mais exorbitantes, que são condição para responder a uma imposição de um seletivo grupo de profissionais, que poderão ser considerados, de fato, intelectuais.

O paradigma do início do século XXI de *sociedade de conhecimento* tem questionado o papel da universidade de seus paradigmas de ensino, pesquisa e extensão. O cumprimento às exigências de um fenômeno chamado de '*economia do conhecimento*', tende a estabelecer as regras do jogo a partir de interesses de instituições que visam determinados resultados, pautados nas estruturas de modelo gerado por leis de mercado. Há um ponto de reflexo direto na divisão do conhecimento que circunda entre as grades universitárias e as práticas exercidas entre as grades escolares. Pensarmos então, em um redimensionamento da função da escola e da educação, imperativo o que sugere apreender os mesmos esforços para instituições universitárias. A formação se torna um processo contínuo,<sup>36</sup> necessita-se de novos cursos, novos cabedais teóricos e especializações em selecionados autores.

---

<sup>36</sup> Em 2000 a União Européia organiza o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* a partir de uma aprendizagem constante durante a vida, visa incorporar Europa na Era do Conhecimento, a proposta se assenta na idéia de “**uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento**” que deixa “de ser apenas uma componente da educação e da formação, **devendo tornar-se o princípio orientador** da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto.” (BRUXELAS, 2000:5) Tais medidas objetivam ainda a criar meios de possibilitar aos europeus viver positivamente em contextos de diversidade cultural, étnica e lingüística. A **educação, no seu sentido mais lato, é fundamental para aprender e compreender** como dar resposta a estes desafios “(BRUXELAS, 2001: 6, grifos no original, [www.debatereducacao.pt](http://www.debatereducacao.pt), acesso em 19 de Agosto de 2009).

Existem, no entanto, as estratégias de fuga. Inúmeras são elas. Tentativas e projetos de mudança, formulação de espaços teóricos, busca e resistência à cooptação, intelectuais que “*buscam serem livres e eles mesmos*”

[...] têm procurado papéis que escapam à classificação como prática de legisladores ou intérpretes e, em lugar disso, têm se apresentado como guardiães temporários de uma sensibilidade cultural distinta e entrincheirada que também têm operado como um recurso político e filosófico. *Os ritmos irreprimíveis do tambor, outrora proibido, muitas vezes ainda são audíveis em seu trabalho* (GILROY, 2001:164, grifos nossos).

A pesquisa no campo de estudos das relações raciais e educação é um campo teórico-metodológico polissêmico, que busca compreender os processos e a permanência do racismo em sistemas educacionais bem como seus efeitos nas escolas e demais instituições de ensino. Além disso pretendem apreender os conteúdos das diversas áreas de conhecimento em currículos; a (sub) divisão – quando de sua existência – da temática em disciplinas e de compreender os discursos, narrativas e práticas pedagógicas de professores comprometidos – ou militantes – com o combate ao racismo e as discriminações. O campo é marcado por concepções filosóficas, pedagógicas, políticas e ideológicas que demarcam a especificidade dos objetos, e congrega a intersecção de várias disciplinas teóricas. Os intelectuais vivem como ‘*viajantes*’ (MANA, 2005: 117). O campo se sugere formas de saber contra-hegemônicas, “*epistemologias descoloniais*”, (GROSFOGUEL, 2007) partem do pressuposto de que os conhecimentos são colonizados e que as pesquisas são produzidas em tal ordem é limitada e pouco criativa.

#### *4.2 algumas linhas de pesquisa*

Os estudos das relações raciais e educação reúnem leituras de outras áreas de conhecimento, fornecem aportes teóricos sobre concepções de raça, diferença e identidade. Desse modo, interpretações de áreas de conhecimento afins como a sociologia, psicologia, antropologia entre outras, são recorrentes nas pesquisas, para compreender o fenômeno do racismo e sua dinâmica no interior da escola. Algumas linhas são fundamentais para compreender o processo de educação e as relações raciais.

### *a. Black Studies*

Iniciados no bojo político dos movimentos civis estadunidenses, os *Black Studies* “área de pesquisa e linha de pensamento” surge como disciplina visando questionar a organização do conhecimento (KING, *apud*, SILVA & GONÇALVES, 1998: 47). A perspectiva afrocêntrica se constitui uma filosofia social, cujo conjunto de uma ou mais disciplinas, se realizam na postura de um ponto de vista africano “a idéia afrocentrada projeta-se como modelo de agência intercultural em que existe o pluralismo sem hierarquia e concede-se livremente o respeito às origens, realizações e potenciais” (ASANTE, 1998 *apud* NASCIMENTO, 2002).

O movimento dos *Black Studies* nos EUA congrega um campo interdisciplinar de área de conhecimento de aporte afrocêntricos, nas palavras de Molefi Kete Asante se refere ao “estudioso que gera questões acadêmicas baseadas na centralidade da África está engajado em uma questão muito diferente da de alguém que impõe critérios ocidentais aos fenômenos” (ASANTE, *apud*, GILROY, 2001: 352). Os estudos deste campo também “formam um campo interdisciplinar de pesquisa, focalizando pensamentos e práticas dos africanos e seus descendentes ao longo da história” (GONÇALVES e SILVA, 2003: 120). Os estudos se desenvolvem inicialmente nos EUA com forte inspiração identitária, tendo a África como fonte primária dos paradigmas da diáspora negra. O afrocentrismo de Asante é fundado nos pressupostos do intelectual Cheik Anta Diop, os estudos propõem que pensemos em perspectiva, com maior esmero em olhar para o passado. A possibilidade de uma raiz africana, um elo de orientação do olhar e do conhecimento.

### *b. Teoria racial crítica*

A *teoria racial crítica* surge nos anos de 1970 pretendendo ser um instrumental teórico de aportes para a educação nos Estados Unidos, com contribuições de Ladson-Billings & Tate (1995), entre outras/os. A teoria interroga o campo do Direito, Sociologia e áreas afins, tendo como *locus* fundamental a teorização da questão racial. O campo se constrói também, a partir da análise da experiência do sujeito com as histórias das pessoas e questiona a “neutralidade, objetividade, o discurso de não vê cor e a meritocracia” (LADSON-BILLINGS & TATE, 1995). Com base na formulação do conceito de “*pedagogia culturalmente relevante*”, busca teorizar a dinâmica racial no

interior da educação, com uma concepção de que o currículo é uma “propriedade intelectual”, o que se expressa, por exemplo, em escolas de qualidade inferior atendendo a crianças negras, perpetuando as desigualdades. A teoria combate acepções de neutralidade na pesquisa e tem a pedagogia inscrita no olhar que aprende a ver uma cor, tendo ela como objeto analítico do racismo.

A “*pedagogia culturalmente relevante*” se apoia em uma atuação em que a escola deve considerar a importância da educação como parte da luta dos negros, e assim analisar desempenho escolar e aprendizagem além de desenvolver com as crianças senso de criticidade aos fatos que ocorrem na vida cotidiana (LADSON-BILLINGS, 2002).

### c. *Multiculturalismo*

As discussões políticas de um projeto para uma educação que contemple a diversidade cultural estão associadas à educação multicultural este, por sua vez se expressa pela centralidade da cultura. Em algumas linhas teóricas a educação multicultural é mais ampla, pois se propõe a desenvolver uma pedagogia que incorpore múltiplas diferenças: de gênero, classe social, etnias, sexualidades, diferenças físicas e mentais, raciais, entre outras. Nesta perspectiva, a educação multicultural tem como base uma apreensão da cultura e de sua diversidade que possibilite a troca e o diálogo, visando uma pedagogia mais fecunda que tenha como uma das prerrogativas a tolerância e o respeito às diferenças. Uma das problemáticas críticas à tolerância é que um grupo teria a faculdade absoluta de ser tolerante, enquanto o tolerado fica submetido a esse processo, ou seja, a “tolerância é um controle social” (Essed, 2005, *apud*, SISS)<sup>37</sup>. Não se trata aqui de descartar as possibilidades de tolerância como ética filosófica, mas de estar atento a uma análise minuciosa de onde e como a tolerância é evocada.

Dentre os teóricos mais expoentes do multiculturalismo McLaren (1997) destaca-se a partir da idéia de *pedagogia crítica* o autor analisa diversas formas de multiculturalismo. Segundo ele, o impasse das diferenças culturais pode ser resolvido

---

<sup>37</sup> SISS, Ahyas. *Educação, cidadania e multiculturalismo*. Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação n.21 [www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ahyassiss.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ahyassiss.rtf), acesso em 01 de setembro de 2009.

pelo multiculturalismo, pois a problemática está assente na interpretação que as pessoas têm dos seus outros culturais. Há uma preocupação em sua proposta de organizar as respostas a tais problemas inter-relacionando as propostas de natureza econômica, de gênero, raça e classe, propõe então o multiculturalismo crítico que encara as representações como resultado de lutas sociais.

Banks analisa o projeto multicultural buscando compreender o fracasso escolar a partir da mudança da cultura da escola “uma idéia que designa que todos os estudantes, independentemente do grupo a que pertençam, tais como aqueles relacionados à raça, cultura, classe social ou língua – possam vivenciar a igualdade educacional nas escolas” (BANKS, 1992 *apud* SANTOS, 2007). Permanece, portanto um princípio igualitário em seu projeto de educação multicultural, o princípio orientador é que a escola é reprodutora de desigualdades. Seu projeto se dirige a construção de uma ‘pedagogia da equidade’. Banks postula a origem da educação multicultural nos EUA às ações dos movimentos civis entre as décadas de 1960-1970. Em sua proposta, a escola deve ser pensada como um sistema integrado à proposta multicultural.

Gonçalves e Silva (2004) retomam questões teóricas e políticas da ascensão do multiculturalismo e as contradições internas e externas à educação multicultural. Além de refazer o caminho histórico brasileiro apontam as condições de emergência do multiculturalismo expressas nas propostas políticas dos movimentos negros. A educação multicultural coloca a filosofia pluricultural e a diversidade cultural na centralidade, inserindo em suas disciplinas conteúdos referente às diferentes origens culturais dos alunos.

#### *4.3 fatos de um processo: da igualdade a diferença*

No percurso histórico da presença e atuação política da população negra no Brasil, o direcionamento pela educação escolar formal foi eleito paradigma e meio de combate ao racismo e forma de mobilidade social. As entidades negras viam a educação e a escola como espaço privilegiado para obtenção dos códigos que auxiliariam na luta por uma condição de cidadania. Existe um percurso histórico que possibilita compreender as proposições advindas do movimento negro para a educação, esse

percurso apresenta algumas transições que redefinem ao longo do tempo os projetos políticos de educação do negro para o negro, da busca da integração social pautada na idéia de igualdade até as reivindicações atuais que se fazem no reconhecimento das diferenças.

*a. As proposições - da integração à busca da igualdade*

Destacamos no capítulo anterior algumas estratégias de proposição de entidades negras com ações visando à ascensão cultural e social à elevação da auto-estima e a incorporar a população negra à sociedade brasileira como cidadã. Apontamos que as proposições das instituições marcaram a busca pela assimilação social, incorporando inclusive idéias que figuram no afastamento de elementos culturais negros. Algumas entidades atribuíam à população negra a culpabilidade pela situação desigual a qual viviam se integrar a sociedade seria possível em parte pela educação. A atuação do Teatro Experimental do Negro - TEN nas décadas de 1940 a 1960 caminha por outra via a proposta de assimilação nestes termos.

O TEN aliou um projeto pedagógico ao movimento artístico-cultural enfatizando a auto-estima e um resgate cultural da raiz africana presente em uma *descendência africana*, ou seja, uma ancestralidade africana dos negros brasileiros. A atuação do TEN se solidifica, entre outras ações, na constituição do *Comitê Afro-Brasileiro*, fundado em 1945. Nos anos de 1945-1946 realizaram-se dois encontros da Convenção do Negro Brasileiro, em que se propuseram ações políticas no sentido de ensinar e resgatar a memória africana e afro-brasileira, aumentar a auto-estima, dar liberdade de culto das religiões de matriz africana e reivindicar a escrita da história do negro como sujeito. Estes acontecimentos são sucedidos de estratégias mais atuantes de deslindar os efeitos do racismo na educação.

*b. Expondo os efeitos do racismo na educação*

A partir dos anos 1970 há um fortalecimento do movimento negro e um relativo acréscimo de estudantes negros nas universidades, assim, pesquisas sobre a temática negra e educação são ampliadas, com pesquisadoras/es negras/os sendo mentoras/es de trabalhos. PINTO (1992) desenha um quadro sobre as pesquisas realizadas em função da temática racial situando-as em três dimensões: representações da população negra nos livros didáticos, estatísticas educacionais em função de raça/cor, processos de



construção de subjetividades e sociabilidades de crianças negras nas escolas. Essas dimensões mostram um diagnóstico da situação e as conseqüentes proposições realizadas pelo movimento negro.

Em 1982 a Conferência Brasileira de Educação (CBE) em Belo Horizonte discutiu a possibilidade de estudos sobre racismo e educação, outros encontros ocorrem em diversos lugares, em 1984 e 1985 Botucatu, 1984 em Porto Alegre. A este período segue-se intensamente a ação dos movimentos negros com destaque para aquelas do Movimento Negro Unificado (M.N.U). A atuação do M.N.U. pautou-se por uma revisão das propostas dos movimentos da década de 1930 e ressignificou o negro não como culpado de sua situação desigual, mas que esta era efeito das ideologias racistas. Este momento é marcado por alterações no âmbito legislativo de secretarias e governos, com a inserção nos governos de líderes de entidades dos movimentos sociais negros. Rodrigues (2005) ao se dedicar a compreender os efeitos da movimentação política do movimento negro nas diretrizes políticas educacionais brasileira nas décadas de 1980-1990 ressalta:

[...] as propostas e a participação do movimento negro foram marcadas pela denúncia do mito da democracia racial e o efeito desmobilizador do mesmo na sociedade brasileira. Efeito esse que deveria ser corrigido por uma intervenção estatal na configuração das relações raciais, com medidas que deveriam atuar tanto nas conseqüências provocadas pela ausência de qualquer política voltada à população ex-escrava no sentido de integrá-la ao novo sistema produtivo quanto em medidas que possibilitassem aos negros a reconstrução de sua identidade negada pelas tentativas de destruição de sua identidade pela política de branqueamento (RODRIGUES, 2005:52).

A autora retoma, a partir de documentos legislativos e das propostas do movimento negro, a manutenção das orientações do ideário da democracia racial presentes até a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), concluindo que as medidas educacionais brasileiras atuaram no sentido de diluir as diferenças raciais na sustentação dos fragmentos do mito da democracia racial. Os tratados assinados pelo Brasil no que tange à questão racial na educação na Convenção de Luta Contra a Discriminação no Campo de Ensino, em 1968, e propõem, a eliminação e prevenção do preconceito, visando à igualdade. Em 1988, o Brasil vivenciava o Centenário da Abolição que provocou o aumento dos debates sobre o racismo e da produção teórica sobre o tema das relações raciais. Os movimentos sociais negros atuavam fortemente, divulgando diagnósticos da situação da população negra na escola e na constante

proposição de medidas que demolissem a estrutura na qual a discriminação racial e o racismo funcionavam nas estruturas escolares como impeditivos de mobilidade e acesso.

Entre os anos de 1984 e 1985 em Porto Alegre realizaram-se os I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação. Em 1986 realizou-se um balanço da produção teórica dos e sobre os negros na Fundação Carlos Chagas. O evento “*Raça Negra e Educação*” encomendado pelo recém criado Conselho da Comunidade Negra de São Paulo, no governo eleito nas primeiras eleições após a ditadura, com apoio da Fundação Ford, reuniu pesquisas acadêmicas e experiências individuais de profissionais da educação. Em 1987 ocorreu o seminário Educação e Discriminação dos Negros na Fundação João Pinheiro em Belo Horizonte. Em 1989 ocorreu o I Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros da Universidade Estadual Paulista, UNESP-Marília. O encontro na UNESP de Marília teve como mote a “*A Produção do Saber e suas Especificidades*”.

As décadas de 1970-1980 são marcadas pelo movimento de articulação da temática racial e educação, onde organizações políticas negras e intelectuais permanecem construindo caminhos políticos de atuação de combate aos efeitos do racismo. Verifica-se um recrudescimento expressivo de pesquisas sobre as relações raciais, aliadas ao crescente número de intelectuais-pesquisadores-militantes negros nas universidades, desse modo, se pode vislumbrar um “*pensamento negro em educação*” (SILVA e BARBOSA, 1997). Há uma ressignificação política e ideológica da experiência negra na história do Brasil. Nesta fase são intensas as denúncias da operacionalização da discriminação racial na escola, da falta de preparo dos professores, da existência e permanência do preconceito como mecanismo de obstrução do desenvolvimento pleno da aprendizagem das crianças negras em relação às brancas.

Este momento marcou a ascensão de uma intelectualidade negra formada nas academias e nas organizações negras que desenvolveram suas teorias marcadamente na ordem de um forte posicionamento político. Neste momento, a demanda é pela diferença cultural, por direitos civis, o Movimento Negro Unificado “politicamente se alinha à esquerda revolucionária; ideologicamente, assume pela primeira vez no país, um radicalismo.” (GUIMARÃES, 2002, p. 90).

Neste momento histórico, pessoas ligadas a associações negras são incorporadas a conselhos e comunidades negras nos governos estaduais e municipais, ocorre a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, além de uma nova legislação anti-racista e das ações nos âmbitos de políticas educacionais.

O processo de elaboração da CF/1988 e da LDB/1996 revelaram-se dois momentos importantes na década de 1980 e 1990 em que o movimento negro e seus interlocutores políticos organizaram-se para influir no conteúdo dos dois documentos, oferecendo destaque às propostas para a educação, que apareceram nesse processo por meio da denúncia ao caráter homogeneizador do modelo educacional, à forma negativa com que os personagens negros aparecem nos livros didáticos, à ocultação do negro, sua cultura e sua história (RODRIGUES, 2005: 90).

*c. As respostas: a temática racial em políticas educacionais*

A década 1990 é marcada por sucessivas respostas públicas, em políticas públicas de educação, visualizamos neste período as reivindicações de uma agenda política negra em políticas governamentais. Em 1995 a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* em Brasília, marca uma nova entrada na cena política do movimento negro e o esboço de novas políticas na medida em que o Estado brasileiro assume formalmente a existência de discriminação racial e do racismo. No momento em que o Brasil vivenciava os 300 anos da morte de Zumbi, em âmbito institucional e governamental temos a criação, do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI População Negra. Como resultado da Marcha o movimento entrega um “Programa de Ações para a Superação do Racismo e das Desigualdades Raciais” e presença o lançamento do decreto do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação e o lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos em 13 de maio do mesmo ano.

As políticas educacionais de finais do século XX visavam responder ao expressivo termo do fracasso nas escolas – por vezes, esquecendo-se *das* escolas – na educação das crianças, jovens e adultos. As respostas tais fracassos são fundamentadas em índices de evasão elevados, dificuldades de aprendizagem justificadas pelas ‘deficiências’ trazidas pelos estudantes, a partir de seus históricos de vida, relegadas a falta de ‘família estruturada’, acesso à cultura e propensão para o fracasso. O oposto direto ao fracasso, o sucesso, seria conquistado se fossem ‘esforçados’ e compensassem

sua falta inerente e correspondessem aos requisitos necessários para atingir o sucesso. As respostas a estes fracassos das crianças no limite do universalismo vieram com políticas que visassem suprir as faltas das crianças.

Dentre as medidas se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, em 1998, em uma proposta de educação universalista com visando a cidadania, além dos Temas Transversais, que se caracterizam pela abordagem de temas congregam um conjunto de valores e termos a serem ensinados nas escolas e colocam em plano secundário, questões como raça, gênero, sexualidades, como uma extensão das disciplinas 'fundamentais'. Em 1996 há uma reavaliação dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Em 1999 é produzido o material "Superando o Racismo na Escola" elaborado por especialistas da temática a partir da intervenção pelo Grupo de Trabalho Interministerial – População Negra.

#### *d. Abrindo caminhos para a diversidade e a diferença*

Discorremos anteriormente que o termo *reconhecimento* está em voga na predominância das discussões sobre o direito de ter diferença, na reivindicação de grupos e sujeitos de terem reconhecidas suas diferenças. O fundamento filosófico do termo ascendente no debate sobre o trato com as diferenças em sociedades multiculturais. A discussão é ampla e toma as esferas sobre a operacionalidade da igualdade, de cidadania, liberdade, e de como os fenômenos se operacionalizam na desigualdade e na construção das diferenças.

Verificamos que o processo histórico a que se referem a atuação e a preocupação com as políticas educacionais referentes à população negra caminharam, em princípio, da busca pela integração social com vistas à igualdade racial. Posteriormente a igualdade racial preconizada sob a alcunha de democracia racial foi desvelada como um ardil e as atuações do movimento negro se centraram em seu combate. Adentramos ao século XXI em meio ao debate que se assenta nos conceitos e projetos políticos e teóricos que circundam o multiculturalismo e as políticas de reconhecimento.

Na educação tal debate se acentua e traz premissas que tornam necessário redimensionar o pensamento social brasileiro, sobre quais repostas seriam adotadas ao

dilema das diferenças em termos de políticas públicas específicas. As recentes medidas em educação para a população negra têm reacendido debates e polêmicas principalmente nas modalidades das cotas nas universidades e da Lei 10.639/03 com intensa repercussão midiática e acadêmica.

A Lei 10.639/03 tem uma história especial de elaboração e tramitação terminada na sua legislação e na conseqüente elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. A reivindicação em torno de um ensino que contemplasse a temática racial de forma efetiva esteve presente em várias manifestações de organizações negras ao longo da história. A lei 10.639/03 resulta do projeto de 1999 de Ester Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS), a partir do projeto de Humberto Costa. Em 17 de abril de 2003 foi criado um Grupo de Trabalho para regulamentação da lei, composto por representantes do Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares no âmbito do Ministério da Cultura (RODRIGUES, 2005).

Em 2008 foi lançado o Plano Nacional de Educação para a implementação da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que trata de sua implementação. O Grupo de Trabalho Interministerial instituído por iniciativa do Ministério da Educação, articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, constitui metas para uma aplicação efetiva da lei. O projeto visa que as ações saiam de projetos isolados e se tornem fonte de construção de outras pedagogias para outras possibilidades de educação.

O documento tem apoio da UNESCO e da SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade), com participação de pesquisadores e intelectuais da temática racial e educação, por meio de oficinas e inúmeras instituições dedicadas a construir uma educação que considere as diferenças, como a Associação Nacional de Pesquisadores Negros (ABPN), Ação Educativa e o Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT). O documento foi constituído por meio de consulta nacional nos Diálogos Regionais, em seis encontros e mais um encontro nacional, nestes encontros participaram cerca de 750 profissionais de educação. A redação do documento destaca ainda que as políticas educacionais de diversidade

propostas pelo MEC se estruturam em três perspectivas: socioeconômicas de inclusão-exclusão, ações afirmativas e no âmbito de uma “política das diferenças”.

A efetiva legislação demonstra um marco importante na história da população negra, ela anuncia a ruptura e a necessidade de um novo redimensionamento do ensino de história e para uma reeducação das relações raciais brasileiras. As políticas recentes e a Lei 10.639/03 são o resultado de intensas negociações entre as populações negras e podem ser lidas na busca de serem reconhecidas a diversidade e as diferenças. O fato é que nas desiguais disputas em desiguais relações de poder tais medidas são estratégias de luta para viver em uma sociedade fundamentada sob o racismo. Não admitir tal fato, incorre em alguns equívocos das leituras de tais medidas, como as que advertem ser uma ‘pedagogia racial’ (MAGGIE, 2005). Ações como estas, mais do que fornecer alternativas de identidades positivas, podem permitir que as diferenças sejam vistas com mais desvelo pela sociedade e possibilitem ainda possibilidades de escolhas que saiam dos apelos à tristeza e subjugação a qual as populações negras foram relegadas, em parte na diáspora negra.

#### *4.4 Algumas ações em âmbito institucional acadêmico*

O levantamento realizado por GONÇALVES & SILVA (1998) nos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd se concentram nas temáticas de construção de identidades de crianças negras, estereótipos presentes nos livros didáticos, identidades de trabalhadores rurais, práticas pedagógicas anti-racistas, experiências de professoras e propostas multiculturais para a educação. A ANPEd realizou em parceria com outras agências o concurso “*Negro e Educação*”, na primeira edição do concurso ocorrida no período de 1999-2000 foram apoiados dez projetos; no período 2001-2003 a segunda edição apoiou 15 pesquisas acadêmicas de várias instituições do Brasil e a terceira edição contemplou 20 projetos. Os resultados das pesquisas foram divulgados em algumas publicações<sup>38</sup>. A criação do Grupo de Estudos Relações Raciais/Étnicas e Educação em 2001 e sua transformação em Grupo de

---

<sup>38</sup>Concurso negro e educação I, 1999 -2000. *Negro e educação, presença do negro no sistema educacional Brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa; ANPEd, 2001.100 p. & Concurso negro e educação II, 2001-2003. *Negro e Educação: identidade negra: pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa; ANPEd, 2003.199 p.

Trabalho (GT) Afro-Brasileiros e Educação em 2003, é um dos acontecimentos que marcam o processo de institucionalização acadêmica da temática na área da Educação.

Desde 1991 as pesquisas na área de relações étnico-raciais e educação compõem uma linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação da UFSCar, onde se tem realizado inúmeros trabalhos que tem aprofundado o campo das relações raciais e educação. Entre outras atividades acadêmicas de destacam o Núcleo de Estudos Negros - NEN da UFSC, além de outros importantes debates e pesquisas espalhadas por universidades em todo o país.

O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira coordenado pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ que por meio da Fundação Ford, apoiou projetos de acesso e permanência de estudantes negras/os em instituições de ensino<sup>39</sup> e o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, iniciado em 2002, figuram entre iniciativas que têm contribuído com pesquisas acadêmicas no campo de estudos das relações raciais e educação.

O COPENE Congresso de Pesquisadores Negros e Negras é resultado destas atuações, nele está presente uma postura de ruptura político-social de intelectuais dedicados aos estudos das relações raciais, africanidades e da diáspora. A existência do COPENE é politicamente provocadora e dispara comentários sobre um congresso ‘de negros para negros’. Saltam, então, as falas do tipo ‘racismo ao contrário’, de ‘gueto acadêmico’ entre outras assertivas. O fato é que o COPENE representa uma presença política e a busca de consolidação de espaço acadêmico de divulgação da produção sobre a temática racial, de teorias e metodologias feita por negros e não-negros. A realização de cinco congressos<sup>40</sup> compõe dez anos de pesquisa que já demonstram uma ‘face’ ao campo

---

<sup>39</sup> Em 2002-2003, participei de um desses projetos pelo Núcleo de Consciência Negra na USP - NCN, chamado “*Pré-Vestibular para Negros (as) e carentes – educação e consciência*” onde fui bolsista durante meu primeiro ano na faculdade e pude iniciar meus estudos acadêmicos com o auxílio de uma bolsa e a realização de um estudo sobre a trajetória história do NCN.

<sup>40</sup> I Congresso de Pesquisadores Negros, em 2000, “*O negro e a produção do conhecimento: dos 500 anos ao século XXI*” na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; II Congresso de Pesquisadores Negros, “*De preto a afro-descendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*” na Universidade Federal de São Carlos, em 2002; III Congresso de Pesquisadores Negros, “*Pesquisa social e políticas de ação afirmativa para afro-descendentes*” ocorreu em São Luis, na Universidade Federal do Maranhão, em 2004; IV COPENE, “*O Brasil Negro e suas Africanidades: produção e transmissão de*

teórico. A marca dos congressos e dos movimentos de intelectuais negros demonstra a preocupação de legitimar e divulgar uma produção intelectual brasileira sobre a temática das relações étnico-raciais.

Vivenciamos uma longa história de trajetória intelectual negra brasileira na educação desde as ações de instituições de promoção social até as recentes medidas que tem redimensionado o campo da educação. Ao direcionarmos o olhar para essa dinâmica e a atuação do movimento negro com vistas à educação, podemos perceber as transições históricas que mostram o caminho da busca à assimilação social e cultural iniciada no início do século XX até a busca da diversidade e da diferença no início do século XXI. Compreendemos as limitações e extensões de tal movimento, não é possível no espaço desta pesquisa delinear-lo em sua completude, pretendemos nos ater a alguns acontecimentos: das práticas sociais e políticas as práticas legislativas, que nos possibilitam compreender e visualizar o processo histórico que caminhou da busca a integração social, passando pela miscigenação a atualmente da diversidade e a diferença.

---

*conhecimentos*” ocorreu em 2006 na Universidade Estadual da Bahia e o V congresso “*Pensamento negro e anti-racismo: diferenciações e percursos*” realizou-se em Goiânia em 2008.



## ***CAPÍTULO V***

### ***RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO – o campo da prática***

Parte de nosso objeto de pesquisa refere-se aos projetos enviados ao *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – Ceert, a outra parte à entrevista realizada com uma das profissionais vencedoras do Prêmio, que está disposta ao longo da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos para a elaboração do objeto de pesquisa relacionados aos projetos se realizam em dois processos: uma orientação visando selecionar os temas centrais a partir da leitura dos projetos finalistas entregues ao prêmio e, posteriormente, uma categorização dos projetos a partir das descrições feitas pelas/os professoras/es de suas atividades pedagógicas.

A categorização foi elaborada a partir da descrição realizada pelas professoras e professores nos projetos enviados, tendo em mente uma articulação com a literatura debatida na pesquisa, objetivando compreender de que maneira estas professoras concebem a educação das relações étnico-raciais brasileiras. Há, portanto, concepções de escola, cultura, diversidade e diferença, entre outros termos, expressas nas propostas. O registro destas experiências pedagógicas indica a emergência de uma educação das relações étnico-raciais que apontam a fragilidade das propostas visando à igualdade racial pautadas na democracia racial e caminham em direção à valorização e reconhecimento na perspectiva das diferenças.

#### *5.1 O Ceert*

O CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades é uma instituição não-governamental que desde 1990 realiza trabalhos de combate ao racismo e à discriminação, visando possibilitar oportunidades equitativas contra todas as formas de intolerância. O Ceert atua em áreas como trabalho, educação, saúde, acesso à Justiça, políticas públicas e liberdade de crença religiosa. No eixo de trabalhos relativos à educação, as ações centram-se na assessoria a órgãos públicos, produção de pesquisas e

de materiais didáticos e paradidáticos e a gestão do Prêmio *Educar para a Igualdade Racial*. O programa de educação é impulsionado por uma perspectiva de ensino pela “diversidade humana/pluralidade cultural” e visa:

[...] contribuir para a diminuição das taxas de evasão escolar das crianças e adolescentes negros, decorrente, entre outros fatores, da hostilidade racial que estes experimentam na escola, comprovada por estatísticas e estudos produzidos por institutos governamentais e centros universitários de São Paulo e principais regiões do país. (<http://www.ceert.org.br/modulos/educacao/educacao.php?id=48>, acesso em 12/07/2009).

## 5.2 O Prêmio

O Prêmio *Educar para a Igualdade Racial* é realizado desde 2002, contando com quatro edições<sup>41</sup>. O Prêmio congrega projetos de práticas pedagógicas de professores e professoras que abordam a temática étnico-racial, promovendo positivamente as diferenças. A etapa de planejamento do Prêmio em 2001 compôs um mapeamento nacional de práticas pedagógicas que continham a temática étnico-racial como centralidade, permitindo que em 2002 houvesse a primeira edição do Prêmio. Na primeira edição, participaram professoras e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, a segunda edição em 2003 congregou a categoria Ensino Médio. A terceira edição foi marcada pelo impacto da Lei 10.639/03, não apenas em sua orientação na elaboração do Prêmio daquele ano, como na medida em que incentivou projetos que visassem a Lei.

Experiências por edição<sup>42</sup>:

1ª edição 2002	2ª edição 2004	3ª edição 2006
210	314	393

<sup>41</sup>Ver Anexo I.

<sup>42</sup> 3º Prêmio “*Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-Étnica no ambiente escolar*” São Paulo, CEERT, edição 2006-2007, estes dados não fazem referência a edição 2008, entretanto os projetos finalistas desta edição constam na análise.

As seguidas edições do Prêmio contaram com um aumento do número de professoras e professores negros:

<b>Cor-raça</b>	<b>1ª edição – 2002</b>	<b>2ª edição – 2004</b>	<b>3ª edição – 2006</b>
<b>Negra</b>	<b>46%</b>	<b>49%</b>	<b>52%</b>
<b>Branca</b>	<b>51%</b>	<b>48,7%</b>	<b>45%</b>
<b>Indígena</b>	<b>1%</b>	<b>0,7%</b>	<b>1,5%</b>
<b>Amarela</b>	<b>0%</b>	<b>1,3%</b>	<b>1,5%</b>

A categoria de Educação Infantil somou nas três edições do Prêmio, 39, 41 e 36 projetos, respectivamente. As categorias de Educação Fundamental I com 70, 79 e 98 experiências; o Ensino Fundamental II com 101, 99, e 162, respectivamente. A categoria Ensino Médio, realizada nas segunda e terceira edições, somou 91 e 97 projetos, respectivamente.

A terceira edição do Prêmio em 2006 contou com as edições Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, para cada categoria foram selecionadas oito experiências finalistas.

Na quarta edição em 2008 foram incorporadas as categorias Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, além da Categoria Escola, com oito projetos finalistas cada. A seguir os objetivos das categorias professor e escola, respectivamente,

As premiações da categoria professor visam mapear, apoiar e dar visibilidade às boas práticas escolares desenvolvidas por professores, reconhecendo a importância pedagógica destas práticas para a formação de crianças desprovidas de preconceitos e discriminações de toda natureza e preparadas para conviver de forma respeitosa com a diversidade cultural, e étnico-racial. Já as premiações da categoria escola visam incentivar e apoiar iniciativas institucionais praticadas pela gestão escolar que fortaleceram práticas pedagógicas desenvolvidas por professores (CEERT).

Os objetivos reforçam a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais que visam sua implementação:

favoreceram a institucionalização dessas boas práticas, contribuindo com a implementação da LDB (art.26-A) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fortalecendo a democratização da política nacional de educação (<http://www.ceert.org.br/premio4/>, acesso em 15 de agosto de 2009).

Partimos de uma leitura orientada pela teorização contemporânea sobre relações raciais, inter-relacionada com as teorias do campo educacional que nos auxiliem a compreender as práticas pedagógicas expressas nos projetos. Este exercício limita-se a delinear as práticas pedagógicas, evidenciando seus limites e extensões teóricas. As práticas descritas nos projetos dão visibilidade à existência de experiências pedagógicas e diferenças sociais que podem ser identificadas. As professoras falam de um lugar social, por vezes da sua condição de raça, de gênero, de educadoras.

O Prêmio, tendo por objetivo *educar para a igualdade racial*, norteia a prática das professoras para a educação das relações étnico-raciais. Enfocamos em compreender de que maneira as professoras dão inteligibilidade a suas práticas pedagógicas e compreendem os significados de educar para as relações étnico-raciais.

Delineamos as categorias a partir das falas descritas nos projetos explicitadas por alguns trechos que expressam as concepções das/os professoras/es sobre educar para as relações raciais, seguidas dos trechos retirados estão os nomes dos projetos, as iniciais das professoras e professores e a área de atuação, Educação Infantil, Educação Fundamental I e II ou Ensino Médio.

### *5.3 Agrupamentos temáticos dos projetos: as terminologias utilizadas pelas professoras*

Restringimos o objeto empírico de pesquisa aos 32 projetos finalistas selecionados pelo Ceert para o Prêmio, os quais somados às leituras teóricas realizadas para a pesquisa nos fornecem um escopo conceitual para compreender de que maneira professoras/es elaboram propostas pedagógicas dedicadas a educação das relações étnico-raciais. Com foco em uma análise qualitativa realizamos uma amostra das descrições das práticas, verificou-se que existem variadas noções para uma mesma categoria, expressas nos projetos desde os títulos até as justificativas. Entrecruzamos os projetos e sistematizamos as experiências a partir dos conceitos selecionados que

emergem das descrições, compondo um universo empírico que possibilita compreender as formas pelas quais as professoras se utilizam destas categorias, e ao interagirem com elas e outros sujeitos que ocupam o espaço educacional, tecem uma educação para as relações étnico-raciais.

Dividimos as falas em categorias que se referem a compreender o que é fundamental para a educação das relações étnico-raciais, e no caso do objetivo do Prêmio objetivam *educar para a igualdade racial*. Trata-se aqui de expor alguns dados que compomos a partir das falas das professoras. As experiências das professoras de educar para as relações étnico-raciais demonstram alguns pressupostos fundamentais, ou seja, para que se efetuem pedagogias de combate ao racismo e discriminações algumas ações são imprescindíveis. Entre estas práticas destacam-se: valorização da cultura, da identidade, da diversidade e das diferenças, a reescrita da história, bem como compreender e redimensionar a escola, além de uma mudança de postura pedagógica. Passamos então a caracterização das categorias compostas a partir do que está descrito pelas professoras, explicitado por trechos dos projetos, com seus nomes, as iniciais das professoras e o grau de aplicabilidade.

- **Cultura** - há uma intensa apropriação do termo cultura nos projetos, as concepções sobre cultura expressas remontam ao sentido de valorização, resgate e transmissão. A cultura é adotada como um fenômeno que necessita ser valorizado e difundido, ou seja, por meio dela as práticas pedagógicas seriam construídas visando alcançar os objetivos propostos nos projetos. As terminologias sobre cultura contemplam noções de cultura africana, afro-brasileira, negra:

*“a valorização e o resgate da cultura africana, tem sobre os alunos o efeito de uma mudança de postura”* **Resgate da Cultura Africana – SP** Professora M. S. Ensino Fundamental

*“A equipe aprendeu que a história do país pode ser contada a partir de outro ponto de vista, pois teve contribuições de diferentes povos; que é importante conhecer a cultura negra para diminuir a discriminação e melhorar o relacionamento entre os alunos negros e não-negros.”* **Os Príncipes do Destino - SP** - Professora S. N. - Ensino Fundamental I

*“Orgulho de pertencer a um grupo onde sua cultura, sua história seja valorizada e respeitada”* - **Projeto Griô: contador de história, conhecendo contos de origem africana- BA** - Professora R. S. Parda - Educação Infantil

A cultura ainda é ressaltada como uma prática, mutável que pode ser utilizada de variadas formas.

*“A cultura não é uma coisa imóvel pronta e acabada. A prática cultural é dinâmica e coletiva [...] trata-se de instituir um lugar forte de soberania do ser humano e de afirmação da sua identidade, qualquer que seja ela.”* **Cantando a História do Samba – BH** Professora O. T.

- **Narrar outra história** - alguns projetos mostram uma preocupação em garantir que as práticas pedagógicas sejam permeadas pela idéia de resgate de uma história perdida ou extraviada pelos estereótipos e pela história contada apenas pelo ‘colonizador’. Esse movimento de re-contar a história permitiria criar um passado, como a *etno-história* proposta por Gilroy. Histórias para além da agonia, capazes de criar solidariedade.

*“Desmistificar a idéia de que povos africanos não têm histórias, que não passavam de meros espectadores dos acontecimentos. Superar os estereótipos vinculados à cor [...] O projeto deu condições para os alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais positivas [...] A intenção de romper com imagens negativas, forjadas por diferentes meios de comunicação contra negros e o continente africano, foi parcialmente alcançada.”* Professora S. L. - **Projeto África – BA** - Ensino Fundamental I

*“as religiões de matriz africana tiveram um papel fundamental para o trabalho, elas foram precursoras das temáticas trabalhadas em sala de aula (...) as rodas de conversa permitiram desenvolver a oralidade, a desenvoltura e a linguagem corporal dos alunos, que se sentiram motivados a encenar os textos por eles produzidos (...) a equipe aprendeu que a história do país pode ser contada a partir de outro ponto de vista, pois teve contribuições de diferentes povos; que é importante conhecer a cultura negra para diminuir a discriminação e melhorar o relacionamento entre os alunos negros e não-negro.”* Professora S. A. - **Os Príncipes do Destino** - Ensino Fundamental I

*“uma história de diversidade e pluralidade, dando acesso a informações e idéias que contribuam, valorizem e sejam motivos de orgulho dessas diferenças”* Professora C. M. **O bom do Brasil que veio da África – as capulanas, nós e nossas famílias - RS** - Ensino Fundamental II

*“Através de personagens com histórias para contar que não fosse apenas história de sofrimento e dor de negros, mas personagens como outros quaisquer com diversificados temas. Além disso, que a visão de África fosse aos poucos sendo desmistificada a os alunos pudessem ver que os que dela descendem não são como muitos acreditam que seja um povo que nasceu escravo, sem cultura, sem*

- **Escola** – é interpretada como um espaço de construção e formação das identidades, a escola é vista pelos educadores e educadoras como espaço primordial no qual as atividades e os debates devem ocorrer no sentido de melhorar as relações e se efetivar os projetos e objetivos, além de uma leitura crítica sobre o espaço escolar.

*“a escola deve ter seu papel de mediadora no processo de valorização da cultura afro-brasileira como forma de recuperar a auto-estima e a identidade étnica “conhecer, valorizar, difundir e resgatar a Cultura”* Professora Indígena, L. S. **Projeto Raiz - SP** - Ensino Fundamental II

*“a escola (...) é um instrumento inibidor do processo de construção do conhecimento das crianças negras e não-negras, justificado pelos rituais pedagógicos impregnados de racismo, o que prejudica a auto-estima da criança não-branca”* Professora N. M. **Ler e escrever: um resgate histórico em busca da identidade** – SP Ensino Fundamental I

*“a maior lição é perceber quanto preconceito pode existir dentro de uma unidade de ensino e de quanto todas as escolas precisam de forma adequada de desenvolver a temática para que não continuem mais a repetir erros históricos, e a excluir os afro-brasileiros.”* Professora E. L **Projeto Batuque** – TO Ensino Médio

- **Experiência** - é vista como uma tomada de consciência, de sensibilização, também de vivência. Inúmeros questionamentos teóricos e políticos são colocados quando se opta por considerar a experiência um *locus* de análise. Retomando Joan Scott (1998), em uma postura de questionamento epistemológico, a historiadora coloca que a experiência pode ser pensada como uma *‘categoria de representação e análise’*, desse modo realizar estudos nesta perspectiva é sempre um trabalho de *‘compreensão de estruturas analíticas’* com os objetos teóricos de escolha do pesquisador. Redefinir o significado da experiência é possível se a colocarmos como um processo, uma construção. A experiência pode permitir compreender as expressões, as maneiras pelas quais as pessoas dão inteligibilidade ao mundo que as rodeia. A experiência está relacionada à identidade na medida em que as pessoas constroem suas

identidades por meio de suas experiências. A experiência é o terreno no qual as identidades são apreendidas. O modo como as pessoas se constroem.

A experiência comum vivida sob o racismo e sob a discriminação racial possibilita criar formas solidárias de identificação e luta pela sobrevivência. É o processo de identificação no qual nos deparamos com o sujeito coletivo, o *ser negro*. Brah (2006) debate como o termo negro se tornou uma forma de identificação de imigrantes africanos e asiáticos na Inglaterra da década de 1970, como um “sujeito político inscrevendo a política de resistência contra racismos centrados na cor” (BRAH, 2006: 334). As formas políticas negras de resistência têm ao longo de sua história utilizado de inúmeras formas de não sucumbir ao processo intenso de desintegração física e psicológica pelas quais negras e negros foram alocados desde o processo de colonização que sobrevive de variadas formas, cotidianamente. Desde as formas de fuga do cativeiro, as lutas e estratégias de sobrevivência, a opção pela morte a viver sob a escravidão, tecer uma diáspora política que permita aos negros se identificarem e resistir por meio de suas formações identitárias:

*“além das experiências de preconceito que essas crianças, com certeza passam, talvez a apresentação do negro como escravo e nunca como sujeito participante de constituição cultural, social e econômica do país tenha atuado como agente opressor nas manifestações das mesmas.* Professora N. M.- **Ler e escrever: um resgate histórico em busca da identidade e auto-estima no ambiente escolar – SP** Ensino Fundamental I

- **Diversidade** – debatemos que o tema da diversidade é um desafio extenso e complexo, o desenvolvimento de seu uso em diversas linhas por vezes até com propostas opostas demonstra o quanto sua presença tem sido cada vez mais requerida. Nas análises realizadas do projeto a presença da diversidade como um projeto é fortemente marcada. A questão que envolve a diversidade tem sido uma problemática, em parte, a partir da dificuldade da convivência entre as diferenças culturais, ela também precisa ser reconhecida, como no projeto *Aprendendo a conviver com a diversidade racial*.

*“A mala percorreu o lar de cada criança, promovendo conversas e reflexões entre pais e filhos (as) sobre diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, existentes na escola, na família e na comunidade [...] de sua proposta inclusiva e valorativa*



*de promover reflexões sobre o aprender, o fazer, o ser e o conviver, em, com e na diversidade étnico-racial e de gênero... E Reconhecimento identitário valorativo.*” Professora A. R. **Gênero e Raça: Mala da Diversidade – A viagem em busca de nossas raízes – Creche Heitor Villa Lobos – Educação Infantil**

*“Aprendemos que não haverá democracia e dignidade neste país, enquanto nós educadores continuarmos passivos diante das desigualdades e não assumirmos uma postura de educar para a diversidade”* Professora E. S. M **Aprendendo a conviver com a diversidade racial** -. Ensino Fundamental II

- **Diferença** – a idéia é expressa como uma condição múltipla, ou seja, um sujeito pode apresentar inúmeras diferenças, podemos verificar tal idéia no uso do termo de forma plural *as diferenças*. Interpretada como diferenciações sociais, ou seja, possibilidades de identificação nestas diferenças, como direito, valorização, pertencimento; nos projetos as diferenças para coexistir e serem respeitadas precisam ser reconhecidas. Desse modo as formas pelas quais as diferenças são classificadas e observadas se tecem também pela educação. Verificamos nos projetos, variadas interpretações das diferenças:

A diferença a ser valorizada – há uma necessidade de que para educar é imperativo valorizar as diferenças.

*“uma história de diversidade e pluralidade, dando acesso a informações e idéias que contribuam, valorizem e sejam motivos de orgulho dessas diferenças”* Professora C. M. - **O bom do Brasil que veio da África – as capulanas, nós e nossas famílias** - Ensino Fundamental II

A diferença como pertencimento – a diferença pode ser experienciada como um lugar ocupado pelas professoras, este lugar permite que a professora se identifique e confira um significado a sua diferença e a sua prática pedagógica.

*“A atividade me conscientizou de que não basta a formação intelectual e a consciência de que o negro é discriminado, como educadora e militante devo ser atuante e liderar ações que visem reduzir o preconceito e a desigualdade”* Professora E. M. S. - **Aprendendo a conviver com a diversidade racial** - - Ensino Fundamental II

*“Fazer os educandos falarem a partir de território de seu lugar de vida permitindo que eles desvendem o local e o universal, denominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção do mundo novo com justiça social”* N. A. **Qualidade da água em uma comunidade quilombo** - Professora - Ensino Médio

- **Identidade** - ao longo do trabalho exploramos o conceito de identidade, tomando-a como uma construção social. Em relação à identidade negra ela tem possibilitado uma construção positiva a partir da beleza, auto-estima, orgulho, fortalecimento, representação. A identidade é um processo de identificação social em construção, a identidade quando inscrita no corpo. Há, portanto uma preocupação em valorizar a estética negra, e como resultado um pertencimento positivo visando o reconhecimento, mesmo há variadas interpretações para a identidade.

*“A presença forte de uma construção positiva pela auto-estima se mostra muito presente [...] Objetivo principal desenvolvimento da auto-estima negra”* Professora E. P. - **Projeto Ibámó – RJ** – Ensino Fundamental II

*“sendo educadora e negra me sentir na obrigação de intervir no processo de perpetuação do preconceito racial, que desqualifica os negros e nos remete a margem da sociedade”* Professora M. S.- **Educar para equalizar** - Educação Infantil

*“orgulho de pertencer a um grupo onde sua cultura, sua história seja valorizada e respeitada [...] durante a preparação houve mudanças de comportamento, a auto-estima e autoconfiança se fortaleceram, bem como a prática pedagógica exercida tornou-se mais reflexiva, voltada para as questões que promovam a construção da identidade racial e de gênero, onde o respeito e a valorização da história e cultura sejam evidenciados, permitindo desta forma orgulha-se em fazer parte do grupo ao qual pertence”* Professora R. S. - **Projeto Griô: contador de história** - Educação Infantil

*“ao fim do trabalho resultados favoráveis quanto à formação da identidade das crianças, algumas se intitulando afro-descendente ou negro (...) escolhendo para representá-los bonecos de pele negra”* Professora A.P. - **Vamos brincar no quintal?** – SP – Educação Infantil

A identidade coletiva – a identidade coletiva é relativa às relações e representações que se fazem do grupo aos quais as pessoas pertencem e são reconhecidas. Os termos identidade negra, afro-brasileira, africana são relativas aos elementos que compõem a identidade de grupo associada aos negros e sua ancestralidade africana.

*“Assumir-se brasileiro é também dizer-se afro-descendente, o que é mais do que a melanina ou traços fisionômicos, é uma postura política e social.”* Professora A. P **Vamos brincar no quintal?** – SP – Educação Infantil

*“despertar nos estudantes para a questão de uma identidade amazônica (...) construir uma mudança pedagógica no currículo escolar para que pudesse discutir a discriminação étnico-racial na sala de aula em todas as disciplinas”* Professor J. S **Semana da História da Floresta e Semana da Consciência Negra – AM –** Educação Fundamental II

*“As crianças que não se assumiam como negras, passaram a se identificar com tal, e a demonstra orgulho em ser negro e ter uma cultura valorizada”* Professora E. B. **Cantinho da Africanidade: trabalhando com a cultura negra - SP -** Ensino Fundamental I

A identidade na individualidade - a identidade individual esta presente nos projetos associada às possibilidades de escolhas subjetivas que as pessoas podem vir a fazer a partir das representações que estas têm sobre os seus grupos, aqui reside a eficácia da educação: para que os educandos possam escolher identidades, no caso específico étnicas, de forma positiva é imprescindível que as práticas pedagógicas se dirijam a oferecer uma representação igualmente positiva.

*“se tornassem seguros no uso de sua língua e fortes na sua identidade, posicionando-se com segurança diante dos demais povos e dos ‘brancos’ constrói um modelo próprio de escola direcionando para o fortalecimento de sua língua e identidade cultural”* Professor H. T. **Política Cultural e Lingüística na Escola – AM -** Ensino Fundamental II

*“e como mãe, sentir na pele a discriminação com meu filho no dia-a-dia da escola”* Professora I. S. **Buscando a superação das desigualdades novas práticas – RS. -** Ensino Médio

- **Igualdade** – dentre as muitas acepções de igualdade ela está fortemente associada à idéia de qualidade humana, sendo assim precedida basicamente de uma condição de tratamento na qual os sujeitos devem ser tratados como iguais por se caracterizar como um direito humano, *“os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”*, assim expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A problemática associada à idéia de humanidade presente no projeto da modernidade, pois a sua prerrogativa era atingir a humanidade como um todo, entretanto a humanidade tal como fora concebida, foi negada as populações negras e a outros grupos classificados como ‘diferentes’ da

concepção humana acordada como tal<sup>43</sup>. Verificamos uma busca em resgatar a humanidade aos negros perdida a partir do processo do escravismo negro moderno.

*“Construir práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial (re) significando o espaço escolar - Professora A. M. **Relações étnico-raciais, diversidade e cotidiano escolar** - Ensino Fundamental I*

*“Elas percebiam a questão da negritude como algo positivo para si e disso decorreu maior aceitação (...) na medida em que as crianças eram reconhecidas no grupo, pelos seus pares e pela professora, sentiram-se mais valorizadas e confiantes em todos os momentos, inclusive para ousar novos desafios” Professora E. C. **Sensibilizar para a igualdade** Ensino Fundamental I*

*“Atitudes baseadas na igualdade aos diferentes, no respeito aos Direitos Humanos e a noção de cidadania compartilhada entre todos” Professor E. A. **Preconceito e discriminação: passado e presente SP** - Ensino Fundamental I*

*“há entre alguns grupos a crença de que o preconceito racial seria um problema de classe social, isto é, a partir da instrução e de uma sociedade mais igualitária, em termos econômicos, ele desapareceria. Constatamos que a questão étnica não é tão simples assim” Professora M. S. **Resgate da Cultura da África - SP**- Ensino Fundamental I*

- **Preconceito e discriminação** – ambos são processos relacionados à descoberta as descrições nos projetos admitem a existência das discriminações e preconceitos bem como a presença destes fenômenos no espaço escolar onde as professoras atuam é também um processo de constante luta e combate:

*“O preconceito e a discriminação que aconteciam de forma velada tornaram-se evidentes. Tal evidência detonou um processo constante de fazer e refazer combinados, procurando principalmente acabar com os apelidos racistas” Professora A. M. - **Relações étnico-raciais, diversidade e cotidiano escolar – SP** Ensino Fundamental II*

*“no que diz respeito a discriminação e aceitação do diferente reconhecimento de atitudes discriminatórias , em várias situações cotidianas pois as vezes com um olhar, uma brincadeira, uma palavra um gesto uma expressão já estamos discriminando” Professora M. V. - **Valorização da Cultura Indígena: respeito, cidadania e – MT** - Ensino Fundamental II*

*“Causei tanto impacto entrei em turmas em que a professora anterior de geografia era loira de olhos azuis, Eu, negra! Houve uma grande rejeição. Os*

---

<sup>43</sup>Neste período da modernidade, enquanto os debates se acaloravam sobre a humanidade universal as discussões se pautaram se os negros dentre outros grupos poderiam alçar a alcunha de seres humanos assim “o humanismo universal cria o inumano universal (...)” SODRÉ, M. (1999).

*adolescentes começaram a me colocar apelidos [...] Recentemente recebi denúncias de posturas de professores de alunos da 6ª série eles estão denunciando. O que nos chama a atenção é que todo material que é exposto nos corredores [são] danificados. Estamos com a frase 'cidadania não tem cor' desde 2001 e ninguém tem coragem de tirá-la. Está intacto.*" Professora L. V. - **O negro sua exclusão e discriminação** – Ensino Fundamental II

*"A temática do preconceito e discriminação nos fez pensar essa problemática no interior da escola, no interior da sala de aula, nossa visão e entendimento das diferenças, fornecendo elementos importantes para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender e de combater o fracasso escolar e todas as formas de preconceito e discriminação"* Professor E. A. - **Preconceito e discriminação: passado e presente SP** - Ensino Fundamental II

*"processo de formação de uma consciência crítica, passando a reconhecer o direito da diferença cultural, o desenvolvimento de atividades voltadas para o reconhecimento e a valorização do negro no processo de construção da identidade Brasileira. Despertar no aluno o sentimento de que na luta pelo espaço social, econômico e político a população afro-brasileira tem reduzidas oportunidades."* Professora L. V. - **O negro sua exclusão e discriminação** - Ensino Fundamental II

*"Sempre deixei muito acertado entre nós que qualquer tipo de manifestação preconceituosa seria gravemente repreendida, então as crianças passaram a entender que assim como elas não gostavam se sentir discriminadas outras pessoas também não gostavam... Como é perceptível, o racismo funciona também por que muitas de suas vítimas reproduzem aquilo que sofrem e isso acontecia com frequência em sala de aula, no começo dos trabalhos. Muitas crianças que se sentiam discriminadas ou tinham baixa-estima agrediam outras crianças, moral e fisicamente, mas, com o passar do tempo, essas atitudes foram mudando, pela forma como nós nos tratávamos em sala de aula. O fato das crianças aprenderem sobre sua cultura e a importância davam à elas outro status dentro da escola e da sala de aula, no modo como se posicionavam também com relação às outras crianças. É importante compreender que com crianças as discussões extensas sobre preconceito não tem tanta validade; importante é criar metodologias de trabalho que consigam falar sobre o assunto sem torná-lo chato."* **Luíza Mahin**

- **Reconhecimento** – os projetos demonstram o reconhecimento é requisito fundamental para o desenvolvimento dos outros objetivos, tais como a igualdade. A noção de reconhecimento, discutida anteriormente apresenta-se nos relatos como uma inter-relação, um processo de identificação e o reconhecimento de sua individualidade e especificidade.

*"na medida em que as crianças eram reconhecidas no grupo, pelos seus pares e pela professora, sentiram-se mais valorizadas e confiantes em todos os momentos, inclusive para ousar novos desafios"* Professora E. C. - **Sensibilizar para a Igualdade - SP** – Ensino Fundamental II

*"maior respeito a si e ao outro, valorização e reconhecimento da própria identidade racial e cultural" (...)* posturas e atitudes, nossa própria história, nossa

*identidade, na nossa família, nos fez enxergarmos o que fizeram conosco e o que efetivamente não queremos ser”* Professora **L. S. Projeto Raiz – SP** - Ensino Fundamental II

*“a valorização e o resgate da cultura africana, tem sobre os alunos o efeito de uma mudança de postura”* Professora **M. S. Resgate da Cultura Africana - SP** - Ensino Fundamental II

*“o reconhecimento do direito a uma escola diferenciada, com alfabetização na própria língua, currículo, metodologia, calendário e avaliação de acordo com as concepções educativas de etnia em questão (...) a maior lição aprendida foi a autonomia, nós mesmos passamos a definir nossa política educacional, a decidir sobre o tipo de educação que queremos para os nossos filhos contribuindo então para um novo paradigma de escola diferenciada e específica no município”* Professor **H. T. - Política Cultural e Lingüística na Escola – AM** - Ensino Fundamental II

*“Eu aprendo todos os dias e não é chavão não, as crianças de cinco anos falam coisas tem dias que eu digo por que eu não percebi isso antes? Eu acho que a prática pedagógica é antes de tudo política não tem como desvincular, é uma escolha, como tudo na vida, não dá pra ficar em cima do muro, ‘olha meu trabalho é imparcial’ você é um ser de emoções e não desvincula isso da sua aula, na sala de aula na relação com as crianças... Isso pra mim é muito importante o que eu sou enquanto pessoa para o que eu sou enquanto professora então, eu procuro ler cada vez mais, frequentar ir ao cinema, viajar, isso melhora minha prática pedagógica, sensibiliza meu olhar para várias direções... Então é meu espelho minha prática pedagógica é um pouco do que eu sou de maneira profissional, então se eu discuto a questão étnico-racial não tem como desvincular da minha vida pessoal. [...] Eu me preocupo muito com que estas práticas fiquem muito estanques na datas festivas. Tem que haver uma mudança de postura com a criança negra, da professora, a criança que é marginalizada nas periferias é um olhar diferente para com as crianças. Há ainda um profundo desconhecimento pela falta de formação. As professoras negras muitas não querem falar sobre o assunto porque tem problemas com a sua identificação tem que limpar a casa, exorcizar coisas nas professoras. Como é que ela vai ser com as crianças se elas têm problemas pessoais sobre quem ela é. Eu vejo nas reuniões pedagógicas que eu sempre falo... Isso é um problema não sei como resolver, mas. [Mudou sua relação com as professoras] nesta escola do projeto do CEERT as professoras me perguntavam: ‘olha estou fazendo isso me da uma ajuda’. Melhorou muito. Na escola de CEI tem problemas de relação, eu divulgo atividades. Muitas não estudam mais, acho que isso é um complicador, porque na escola pública a questão racial é muito séria e as pessoas não enxergam, eu lei a lei falei e tal... Há um contato de conversa acho que muito importante a coisa do fazer coletivo... Eu acredito que devam ter Prêmios para trabalhos coletivos.”* **Luíza Mahin**

#### 5.4 Significados de educar para as relações étnico-raciais

As experiências pedagógicas expressas nos projetos do Prêmio Educar para a Igualdade Racial se destacam ao tomar como matriz orientadora uma educação para as relações étnico-raciais empregando conceitos relacionados ao campo dos estudos das

relações raciais. Conhecer estas propostas possibilita apontar que a educação para as relações étnico-raciais se redimensiona objetivando que a escola possa se tornar um espaço de valorização das diferenças. Algumas propostas apresentam a igualdade como princípio assim como o próprio Prêmio impulsiona, além da permanência das diferenças e da diversidade pela tolerância, o que nos cabe então um esmero teórico.

Compomos as categorias que emergem dos projetos e refletem marcadores de identidade social, ou seja, possibilidades de identificação como nos termos cultura negra, afro-brasileira, ou identidade negra e afro-brasileira. Educar para as relações étnico-raciais e no caso do Prêmio visando à igualdade racial exige que as professoras redimensionem suas posturas diante das diferenças para o reconhecimento e valorização:

- **Mudança de postura:** A educação para as relações étnico-raciais requer uma mudança de postura pedagógica, as práticas relatadas pelas professoras demonstram que as atividades modificaram suas posturas com as crianças, se tornaram mais reflexivas, sobre o que fazem e por que fazem:

*“Mudou minha postura como educadora, aumentou o grau de comprometimento com o trabalho que desenvolvo e me ensinou que é preciso traçar uma tática de intervenção comprometida com a história e os valores da comunidade”* Professora C. D. - **Griot: Africanidades na pré-escola –PE - Ensino fundamental I**

*“Felizmente eu tive oportunidade de conhecer e reconhecer meu corpo, através das Danças Afro-Brasileiras e Africanas, o que possibilitou uma identidade racial fortalecida e assumida”* Aprendi que para educar existe várias formas, basta aceitar os limites e condições de quem queremos que seja educado” Professor E. X. - **Danças Africanas e Afro-Brasileiras para crianças negras – BH - Ensino Fundamental II**

*“Hoje sou uma negra mais consciente, e vou dedicar meus dias e contatos para fazer valer a pena minha passagem por esta terra e lutar para mudar o cativo de nós negros.”* Professora M. S. - **Educar para equalizar - Educação Infantil**

*“(…) muitas foram as vezes em que alunos vinham reclamar sobre xingamentos racistas por parte de colegas. A princípio, acreditava que conversar e dizer para pedir desculpas era suficiente. Depois comecei a tirar a venda dos olhos e tomar ciência de que só isto era muito pouco e tinha um efeito temporário muito curto, pois em pouco tempo a situação voltava com as mesmas crianças ou com outras. Fugia destes assuntos sobre negros, pois enquanto aluna, vivi o constrangimento de ver apenas imagens negativas de negros sendo apresentadas na sala. Tive vergonha e neguei minha origem étnica. Acredito e espero estar contribuindo para a formação de cidadãos, negros ou não negros, cada vez mais conscientes sem ter*

*vergonha de sua cor e respeitando as diferenças.*” Professora A. R. - **Tem Negro nessa História RJ** -Ensino Fundamental II

*“Este trabalho foi de grande importância para mim, primeiro por despertar a minha percepção para as situações de preconceitos e discriminação em sala de aula, que embora soubesse da existência não percebia a dimensão, e depois por conseguir desenvolver um trabalho consistente de valorização do negro e sua cultura. Aprendi que o caminho é trabalhar para que as crianças se reconheçam negras, e que as brancas conheçam a importância dos negros e sua cultura para o nosso país, pois, só assim é possível fortalecer o negro em sua cultura e superar o racismo a discriminação na escola e fora dela.”* Professora E. B. - **Cantinho da Africanidade: trabalhando com a cultura negra** - Ensino Fundamental

Podemos afirmar a partir das leituras realizadas e da categorização que compomos a partir das descrições nos projetos que há um direcionamento com objetivo de produzir uma educação para as relações étnico-raciais. As experiências mostram que as professoras e professores constroem suas pedagogias tendo como objetivo a formação da auto-estima e identidade de seus educandos/as, e para isto procuram rever e valorizar histórias da ancestralidade negra, enriquecer e potencializar as diferenças e a diversidade étnica, além de manter uma reflexão constante com relação as suas próprias práticas.

As experiências refazem a noção da igualdade racial ao tirá-la do escopo da democracia racial criada na proposta de diluição das diferenças pela mestiçagem, e recolocam a possibilidade de uma igualdade na perspectiva das diferenças ao relacionar o reconhecimento e a valorização das diferenças como condição para uma educação das relações étnico-raciais. Uma igualdade que para existir não suprima as diferenças, ao contrário, a existência das diferenças, ressaltá-las e valorizá-las não implicam perda das singularidades, mas se apresenta como condição para uma educação que valorize a diversidade e a diferença.



## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

### ***POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE AS DIFERENÇAS***

O objetivo que orientou este trabalho foi identificar por meio das experiências pedagógicas finalistas do *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* do CEERT as maneiras pelas professoras/es quais elas constroem práticas para uma educação das relações étnico-raciais e educação. Traçamos o trabalho nos eixos norteadores, identidade, raça, educação e relações étnico-raciais.

O caminho do trabalho foi trilhado discutindo questões conceituais acerca da noção de identidade (Hall, 2004), e sua reconstrução pela diáspora (Gilroy, 2001 e 2007), para seguir o caminho estivemos atentos ao debate da modernidade e da pós-modernidade (GATTI, 2005; BHABHA, 2007; GILROY, 2007) que se mostra capaz de compreender a produção de conhecimento em torno do escravismo moderno que construiu representações nas quais a raça foi inscrita nos corpos negros, nas narrativas da modernidade (YOUNG, 2005; SHOAT, 2002). Dirigimos o foco ao conceito de raça no interior do campo das relações raciais com objetivo de compreender de que forma a categoria se ergue como uma construção social e tem permitido que a população negra possa abranger seus efeitos nas relações sociais (GILROY, 2007; SILVÉRIO, 1999, 2003, 2004; GUIMARÃES, 2003; MUNANGA, 2003) .

Examinamos alguns impactos e a polêmicas provocadas pelo processo de institucionalização de medidas como a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 3/2004 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, concomitante aos debates no campo da Educação (SILVA, 2003). Os opositoristas a estas medidas, dentre outras questões, denominam que estas ações ferem as grandes narrativas da meritocracia o estatuto republicano universal de garantias aos cidadãos de forma igualitária que visam não fragmentar em direitos de grupos os direitos individuais. Dentre as justificativas daqueles que se posicionam contrários a estas medidas - muitos/as deles/as profissionais bem posicionados nas academias, na política e na mídia - está o receio de que a sociedade brasileira seja juridicamente dividida em duas raças, e

que a distribuição e acesso a direitos realizada na pertença entre estas duas raças assinaladas como opostas, branca e negra, gerem o conflito e o ódio racial. Os debates permanecem nos projetos diferenciados de nação propostos e na discussão sobre as noções de cidadania e de direitos individuais e/ou coletivos. Ver as políticas nestes termos demonstra limites teóricos e históricos que esbarram na premissa universal da igualdade. As justificativas daqueles que posicionam contrários a essas medidas evidenciam que se delineia no Brasil uma ameaçadora ‘pedagogia racial’ (MAGGIE, 2005; MAIO, 2005) nunca existente antes no Brasil, verificamos no presente o equívoco, pois observamos que sempre houve uma pedagogia racializada.

Para além destas posições contrárias, essas respostas demonstram o desconhecimento do curso histórico das relações raciais brasileiras, e no que toca à educação que esta contém em suas estruturas de funcionamento paradigmas racializados. Definitivamente relegar os efeitos do racismo a possibilidades de ‘tomar cerveja’ junto e celebrar o ‘bem intocável’ da mestiçagem, evidencia o terreno movediço no qual o debate e a falta de empreendimento teórico destes profissionais na questão.

Assim, aparentemente, o problema é que no Brasil não se assume que as desigualdades “sociais” têm um fundamento racial, que influi de maneira decisiva nas variações encontradas nos indicadores relativos à renda, educação e saúde da população Brasileira. Outra questão é que a situação de inclusão subalterna ou exclusão social da população afro-descendente não pode ser revertida pelas leis de mercado e por políticas públicas de caráter universalista (SILVÉRIO, 2003: 64).

Dirigimos a atenção para as estratégias intelectuais negras e negros que contribuem para uma construção teórica de campos em diálogo, na tarefa de reescrever as histórias negras para além das narrativas de agonia e dor, histórias e trabalho de mulheres e homens negros em suas especificidades como sujeitos de voz estão ‘descolonizando o saber’, sem opor o seu trabalho entre teoria e ativismo político, afinal *“é um sinal de maturidade política aceitar que haja muitas formas de escrita política cujos efeitos são obscurecidos quando se distingue entre o “teórico” e o “ativista”* (BHABHA, 1998: 46).

Tarefa que não tem sido fácil visto que a política acadêmica cada vez mais confina o saber e sua produção em lugares pré-definidos, em uma lógica que apreende o

conhecimento como fator de produção. Discutimos as implicações do racismo as variadas formas pelas quais ele tem sido conceituado, aliado a concepções de cultura e constantemente remodelando a racialização das relações sociais, nos variados espaços. Nesse sentido, posicionamos esta pesquisa na necessidade política e teórica do uso do termo raça, compreendendo como uma categoria analítica explicativa no interior das relações na sociedade brasileira e nos contrapondo as posições em contrário do uso da categoria expondo parcialmente os limites teóricos das argumentações.

Discutimos os impactos das políticas que visam promover e equacionar as novas dimensões da diferença e seus impactos nas políticas universalistas e no debate filosófico e jurídico das reivindicações de grupos pelo direito à diferença. O debate no campo da idéia de reconhecimento também foi parcialmente discutido e das estratégias e usos das identidades, no interior da filosofia política (FRAZER, HONNETH, TAYLOR, 2007).

Os projetos finalistas entregues a seleção do Prêmio, disponibilizadas pelo CEERT a esta pesquisa, permitiu apontar as motivações para a elaboração de práticas pedagógicas orientadas por uma matriz racial-étnica. Matriz essa orientada para a educação das relações étnico-raciais cuja premissa traz a valorização da identidade, da cultura, da história destas populações marcadas pela pertença étnico-racial, significa que educadoras/es precisam recriar suas práticas pedagógicas o que requer mudança de postura, destes e de quem ocupa o espaço escolar. Significa que a premissa da igualdade racial no escopo da democracia racial é inócua, que uma educação pela simples tolerância das diferenças é falha. O registro e divulgação destas experiências podem colaborar na formulação de pedagogias que visem não somente a efetiva implementação da Lei 10.639/03, bem como possibilite de construção de alternativas teóricas para além de conhecimentos centrados na ótica eurocêntrica.

Discorreremos sobre a necessidade de um redimensionamento da escola e da educação, dos estudos relacionados as relações raciais e a educação, com algumas linhas teóricas que delineiam o campo como os *Black Studies* (KING, 1998; ASANTE, 1998, GONÇALVES e SILVA, 2004; GOMES, 2004), multiculturalismo (BANKS, 1992 e MCLAREN, 1997) e a teoria racial crítica (LADSON-BILLINGS, 2002 e GONÇALVES e SILVA, 2004).

Tentamos a partir de alguns acontecimentos delinear as formas pelas quais as políticas educacionais brasileiras são originárias de uma orientação teórica que visou corrigir as faltas das crianças e a falta era a não-brancura a ausência do mundo simbólico branco (D'AVILLA, 2006; MUNANGA, 2004, DOMINGUES, 2002).

Ao dirigir para as experiências de professoras/es negras/es e as narrativas de suas práticas pedagógicas visualizamos as possibilidades que estas/es profissionais utilizam para produzir uma educação que valorize os estudantes para a elevação de sua auto-estima e construção de suas identidades de forma positiva. São mulheres e homens negras/os que, como eu, constroem estratégias de fuga. Mulheres e homens profissionais que possibilitam oportunidades a outras meninas e mulheres negras que têm tentado escapar dos lugares sociais reservados a elas nas periferias, atrás de mesas de *telemarketing* ou como empregadas domésticas sem registro que são 'quase da família'. De meninos que sobrevivem e conseguem chegar aos trinta anos de idade, sem ter como opção mais fácil, e talvez única, o tráfico, ou o sonho de jogador de futebol, que são também, lugares reservados.

Há muito ainda a ser feito, apenas quando olhamos atentamente percebemos que vários meninos e meninas negras estão nas ruas, vielas e esquinas a espera de algo que nunca vem. Não apenas na periferia da Zona Leste de São Paulo onde eu cresci, mas na Zona Sul, na Zona Oeste, nas ladeiras de Salvador e nos morros do Rio de Janeiro, nas periferias da América Latina, África e da Europa, várias periferias repletas de vidas precarizadas, potências desperdiçadas pela falta de oportunidades. Pessoas que crescem tendo como janela a tela da televisão que oferece o ilusório. Entretanto, muito tem sido feito. Felizmente. Gente que usa o Rap, o Samba, a música, a poesia a arte e o som do tambor, a Dança de Rua e o Grafite inúmeras formas de sobrevivência, de resistência. Gente que tem feito a diferença. "*Por qualquer meio necessário*".

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

3º Prêmio “Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo, CEERT, edição 2006-2007.

ABRAMOWICZ, A. e SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) *Afirmando diferenças montando quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

BARBOSA, L. M. de A., SILVA, P. B.G. e SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *De preto a afro-descendente: Trajetos de Pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos, EDUFSCAR, 2003.

BENTO, M.A.S. Branquidade e poder – a questão das cotas para os negros. In: *Ações Afirmativas e Combate ao racismo nas Américas*. Org. Sales Augusto dos Santos. Brasília: MEC, SECAD, Coleção Educação para Todos, 2005.

LADSON-BILLINGS, G. HENRY, A. Confundindo as fronteiras vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá. In: *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Orgs. Azoilda Loretto da Trindade, Rafael dos Santos. 3ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BITTENCOURT, C.(Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, pp. 69-90, 1997.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. In: *Cadernos Pagu*, nº. 26, janeiro-junho, 2006. p.326-376.

BRASIL. *Lei nº. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

\_\_\_\_\_ “A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática”. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº. 27. Set.1987, pp. 84-92.

BRASIL. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. MEC/SEMT/DEM/ Programa diversidade na universidade. Brasília, 2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAIDOTTI, R. Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade. trad. Roberta Barbosa. Revisão Marie-France Dépêche Labrys, *Estudos Feministas*. nº 1-2, julho-dezembro, 2002.

- CASTELLS, M. “*O poder da identidade*”. Vol. III. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt, Paz e Terra, 2005.
- CAVALLEIRO, E. (Org.) *Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando nossa Escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- COMAS, J. Prefácio. In: *Raça e ciência*. Paris: UNESCO, s.d. 1956.
- CELIA, M. M. A. Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.
- D’AVILLA, J. *Diploma de brancura*. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. Editora UNESP, 2006.
- DOMINGUES, P. J. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº3, 2002, pp. 563-599.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto 2002.
- FIGUEIREDO, A. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 59, n. 2, June 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>. Acesso em: 25 de agosto de 2009.
- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago. 2003.
- FRAZER, N. Reconhecimento sem ética? In: Teoria Crítica no Século XXI.Orgs. Jessé Souza; Patrícia Mattos, 2007.
- GATTI, B. A. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n.º 126, p. 595-508, set./dez. 2005.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Entre Campos: Nações, culturas e o fascínio da raça*. Trad. Celia Maria Marinho de Azevedo et al. São Paulo: Annablume, 2007.
- GOMES, N. L. (org) *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte, Autentica, 2007.
- GOMES, N. L. & SILVA, P. B. G. (Orgs.) *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GONÇALVES, L. O e SILVA. P. B. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, L. A. Oliveira & SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v.59, n.2, Junho 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>. Acesso em: 25 Agosto de 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*. V. 47, nº 1, São Paulo: USP, 2004.

GUSMAO, N. M. M. de (Org.) *Diversidade, Cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo, Biruta, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 5ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

\_\_\_\_\_. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, IPHAN, nº 24, 1996.

HEYMANN, L. Q. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. Texto apresentado no *III Seminário Pronex “Cidadania e Direitos”*, na mesa “Dever e direito à memória”. CPDOC, 27 a 29 de novembro de 2006.

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: *Teoria Crítica no Século XXI*. Orgs. Jessé Souza; Patricia Mattos, 2007.

IANNI, O. Dialética das Relações Raciais. *Estudos Avançados*. 2004: 21-30.

*Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. Coordenadoras: SOUZA, A. L. S. e CROSSO, C. – São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro, Ceert, 2007.

LIMA, M.E.O. VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 401-411.

LIMA, R. de C. P. Sociologia do desvio e interacionismo. *Tempo Social*. Revista de Sociologia. USP, S. Paulo: (185-201), Maio, 2001.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: *Revista Estudos Feministas*. V. 9 n. 2 Florianópolis: IFCH, 2001.

MAGGIE, Y. "Em breve, um país dividido". *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 dezembro. 2004.

\_\_\_\_\_. "Uma nova pedagogia racial?". *Revista da USP*, São Paulo, n. 68, dezembro, 2005 e janeiro/fevereiro, 2006.

MAIO, M. C. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil nos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol.14 nº 41 outubro/1999.

MANA, A. Conhecimento, Cultura, Identidade. In: *Sociedade de Conhecimento versus Economia de Conhecimento: conhecimento, poder e política*. Brasília: UNESCO, SESI, 2005. 212p.

MATTOS, P. O reconhecimento social e sua refundação filosófica em Charles Taylor. In: *Teoria Crítica no Século XXI*. Orgs. Jessé Souza; Patrícia Mattos, 2007.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. *Estud. afro-asiáticos*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, Junho 2001, <http://www.scielo.br>. Acesso em: 30 de agosto de 2009.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco L. e PIERRO, Maria C. Di (Orgs.) *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. A identidade Negra no contexto da globalização. In: *Ethnos Brasil*, Ano I- nº 1 -março 2002.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Conferência Proferida no PENESB-RJ, 2003*.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Coleção Cultura e Identidade Brasileira – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Teorias sobre o racismo. In: HASENBALG, C. A., MUNANGA, K. SCWARCZ, L. M. *Racismo: um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: Editora da UFF (43-63), 1998.

\_\_\_\_\_. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. Org. SPINK, M. J. São Paulo: (177-188) Cortez, 1994.

RIBEIRO, M. S. O romper do Silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afro-descendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. *Tese de Doutorado*. USP-FE, 2001.

RODRIGUES, T. C. Movimento Negro no Cenário Brasileiro: embates e contribuições para a política educacional nas décadas de 1980-1990. *Dissertação de mestrado*. São Carlos: UFSCAR, 2005.

SCOTT, W. J. A Invisibilidade da Experiência. In: *Projeto História*. N. 16. São Paulo: PUC, 1998.



\_\_\_\_\_. "Igualdade *versus* diferença: os usos da teoria pós-estruturalista". *Debate Feminista*, São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), 2005. p.203-222.

SCOTEGUY, A. C. D. Stuart Hall: o esboço de um itinerário bio-intelectual. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, nº 21, agosto 2003.

SCWARCZ, L. K. M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: *Brasil Afro-Brasileiro*. FONSECA, M.N.S. (Orga.) Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SHOHAT, E. Des-orientalizar Cleópatra: um tropo moderno de identidade. *Disorienting Cleopatra: A Modern Trope of Identity* Trad. Plínio Dentzien; Revisão: Iara Beleli. *Cadernos Pagu*, nº 23, julho-dezembro de 2004, pp.11-54.

SILVA J. , GOMES, S. e ANDRADE, A. N. É melhor pra você – normatização social da infância e da família no Brasil. *Revista do Departamento de Psicologia*. UFF, v. 19, nº 2, : 423-438, jul/dez, 2007.

SILVA, P. B. G. e BARBOSA, L. M. A. *Pensamento negro em educação*. EdUFSCar: São Carlos, 1997, 104p.

SILVA, T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa: Percepções da “Casa Grande” e da “Senzala”. *Perspectivas*, São Paulo, 26: 57-79, 2003.

\_\_\_\_\_. Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/ 2002.

\_\_\_\_\_. *Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos*. In: Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Orgs. Joaze Bernardino; Daniela Galdino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WARE, V. (Orga.) *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Trad. Vera Ribeiro: Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WENDEN, C. W. Uma História dos Subúrbios. *Sociologia, Problemas e Práticas*. trad. Susana Serras Pereira, n.º 56, 2008, pp. 37-59.

WIEVIORKA, M. *A diferença*. Trad. Manuel Sarr Pereira: Fenda, 2002.

UNESCO. *Sociedade de conhecimento versus economia de conhecimento: conhecimento, poder e política*. Brasília: UNESCO, SESI, 2005. 212 p.

YOUNG, R. *Desejo Colonial*. Trad. Sergio Medeiros: Perspectiva; São Paulo, 2005.

ANEXOS - os projetos

1ª edição PROJETO	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
<p><b>Brasil: diversidade étnica e cultural – MT</b> Professora T.R, branca, educação infantil</p>	<p>Projeto envolvendo crianças de seis anos a partir da história dos negros e indígenas no Brasil.</p>	<p><i>“estimular uma visão de mundo que acolha a diversidade, promovendo o respeito pelas diferenças, preservando as especificidades próprias de cada raça”</i>T.R</p>	<p><i>“promoção de atitudes mais inclusivas”</i> T. R.</p>
<p><b>Viagem ao Japão para conhecê-lo melhor – SP</b> Professora Z. F. J. Educação Infantil</p>	<p>A partir da presença de uma grande comunidade japonesa, o projeto visou uma comparação entre as culturas oriental e ocidental com aulas em japonês.</p>	<p>Dentre os objetivos propostos estava o de possibilitar as crianças <i>“Interessar-se por conhecer outras culturas, outros tempos históricos”</i></p>	<p><i>“Valorização da cultura japonesa e integração da comunidade na escola.”</i></p>
<p><b>Resgate da Cultura África - SP</b> Professora M. S.- Ensino Fundamental I</p>	<p>História do negro no Brasil e história da África, a partir do filme “KiriKu e a Feiticeira”, um conto africano, construíram maquetes, a professora relatou dificuldade por haver alunos não alfabetizados</p>	<p><i>“Nos livros didáticos nos conteúdos curriculares e na própria mídia, a presença da África é quase inexistente e quando aparece é vítima de tragédias”</i> M. S.  <i>“o objetivo é introduzir a história no negro no Brasil buscando valorizar a África e o modo de viver dos africanos.”</i></p>	<p><i>“a valorização e o resgate da cultura africana, tem sobre os alunos o efeito de uma mudança de postura, pois sua auto-estima é elevada à partir do momento que ele se identifica com as imagens apresentadas.”</i> M. S.</p>
<p><b>Cantando a História do Samba – BH</b></p>	<p><i>“Valorizar nossa identidade cultural,</i></p>	<p>Identidade cultural possibilidade de</p>	<p><i>“A cultura não é uma coisa imóvel pronta e acabada. A</i></p>

<p>Professora O.T. - Ensino Fundamental II</p>	<p><i>através de atividades educativas, prazerosas e lúdicas. Despertar e desenvolver a integração social, o bem-estar e a construção de uma cultura da paz.” “Será que juventude têm tido a oportunidade de ouvir esse ritmo pé no chão, que leva alegria ao nosso povo, à reflexão, ao movimento do corpo e que nos incita para nossas lembranças, saudades e sonhos?”</i></p>	<p>resgate da história através do samba tradicional “de raiz”, uma proposta interdisciplinar “difundir junto às crianças e no seio da juventude, a forte presença da nossa cultura e resgatar a história musical e social do samba parte importante da história do povo negro.” O.T.</p>	<p><i>prática cultural é dinâmica e coletiva (...) Trata-se de instituir um lugar forte de soberania do ser humano e de afirmação da sua identidade, qualquer que seja ela.” O. T.</i></p>
<p><b>Valorização da Cultura Indígena: respeito cidadania - MT</b></p> <p>Professora M. V. – Ensino Fundamental II</p>	<p>Cercada por comunidades indígenas professora se insere nas lutas pelo fortalecimento da cidadania indígena, a partir da experiência de ter passado três dias em aldeias</p>	<p>Objetivos de conhecer a cultura local e fortalecer a comunidade indígena.</p>	<p><i>“no que diz respeito a discriminação e aceitação do diferente” reconhecimento de atitudes discriminatórias , em várias situações cotidianas pois as vezes com um olhar, uma brincadeira, uma palavra um gesto uma expressão já estamos discriminando” M. V.</i></p>
<p><b>O negro sua exclusão e discriminação no Livro Didático</b></p> <p>Professora L. V. – Ensino Fundamental II</p>	<p><i>A partir das suas experiências pessoais a professora se dedica a possibilitar um reconhecimento positivo e valorização do negro a sensibilização,” causei tanto impacto entrei em turmas em que a professora anterior de geografia era loira de olhos azuis, Eu, negra! Houve uma grande rejeição. Os adolescentes começaram a me colocar apelidos”</i></p>	<p>Com a maioria de alunos negros na comunidade e o episódio em que um aluno de 11 anos foi parado pela polícia, e era negro, e os questionamentos dos alunos, a professora elaborou o projeto. Visando o direito a diferença e identidade positiva de alunos negros e não-negros “processo de formação de uma consciência crítica, passando a reconhecer o direito da diferença cultural, o</p>	<p><i>“Recentemente recebi denúncias de posturas de professores de alunos da 6ª série” eles estão denunciando” o que nos chama a atenção é que todo material que e exposto nos corredores [são] danificados. Estamos com a frase ‘cidadania não tem cor’ desde 2001 e ninguém tem coragem de tirá-lo. Está intacto “L. V.</i></p> <p>O projeto teve como resultado a elaboração de livros e a organização de um evento com apresentações no dia de Zumbi, 20 de novembro.</p>

	L. V.	<i>desenvolvimento de atividades voltadas para o reconhecimento e a valorização do negro no processo de construção da identidade brasileira. Despertar no aluno o sentimento de que na luta pela espaço social, econômico e político a população afro-brasileira tem reduzidas oportunidades.”</i>	
<b>Semana da História da Floresta e Semana da Consciência Negra - AM</b> Professor J. S. – Educação Fundamental II	Proposta pedagógica de oferecer maior participação do negro na história e uma valorização positiva da história amazônica propiciar aos alunos o saber sobre o racismo velado <i>“em relação aos Povos da Floresta abordamos a questão indígena. Extermínio, trabalho escravo, suas lutas e conquistas. Demarcação de terras, conhecimento da biodiversidade e bioterapia. Em relação a Consciência Negra abordamos a discriminação racial, cultural, religiosa e principalmente a mascara da democracia racial.”</i> J. S.	<i>“Construir uma mudança pedagógica no currículo escolar para que pudesse discutir a discriminação étnico-racial na sala de aula em todas as disciplinas.”</i> J. S.	Como resultado houve a incorporação das atividades no projeto pedagógico e no calendário da escola. Na realização do teatro  <i>“os alunos não queriam fazer o papel de índios, mas depois da participação dos indígenas isso mudou.”</i> J. S.
<b>Danças Africanas e Afro-Brasileiras para crianças negras - BH</b> Professor E. X. - Ensino Fundamental II	O projeto surgiu a partir da relação estabelecida com crianças negras cadeirantes <i>“educação pela dança: dança enquanto forma de educar o corpo, a mente, a personalidade. A</i>	<i>“Puderam perceber que a condição de portadores e negros os impediam de almejar um lugar no cenário artístico mineiro, partindo do novo comportamento que foi a criação da 1ª Cia. De danças Afro-Brasileiras e</i>	A partir do projeto mudou a relação do professor e dos estudantes com suas identidades por meio da dança, <i>“felizmente eu tive oportunidade de conhecer e reconhecer meu corpo, através das danças afro-brasileiras e Africanas, o que possibilitou uma identidade racial fortalecida e</i>

	<p><i>dança nas escolas africanas como forma de formar o aluno enquanto cidadão para a vida.”</i></p>	<p><i>Africanas com adolescentes negros em Cadeira de Roda”</i> E. X.</p>	<p><i>assumida.” “Aprendi que para educar existe várias formas, basta aceitar os limites e condições de quem queremos que seja educado.”</i> E. X.</p>
--	---	---	--

2ª edição PROJETO	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
<p><b>Educar para equalizar</b></p> <p>Professora M. S. - Educação Infantil</p>	<p>Aulas expositivas, debates contação de histórias e contos.</p>	<p>Objetivo inicial do projeto foi dar mais visibilidade as crianças negras e valorizar a cultura negra “sendo educadora e negra me sentir na obrigação de intervir no processo de perpetuação do preconceito racial, que desqualifica os negros e nos remete a margem da sociedade” M.S.</p>	<p>Os resultados são imediatos na prática da professora: “hoje sou uma negra mais consciente, e vou dedicar meus dias e contatos para fazer valer a pena minha passagem por esta terra e lutar para mudar o cativeiro de nós negros” M. S.</p>
<p><b>Griot: Africanidades na Pré-Escola -PE</b></p> <p>Professora C. D. - Ensino Fundamental I</p>	<p>O projeto se elaborou por meio de encontros de oficinas e capacitação.</p>	<p>A partir do compromisso de repúdio às injustiças e na construção de uma identidade pessoal positiva o “objetivo principal desenvolvimento da auto-estima negra.” C. D.</p>	<p>Os resultados demonstraram maior rendimento e um aumento dos alunos que participaram do projeto: “mudou minha postura como educadora aumentou o grau de comprometimento com o trabalho que desenvolvo e me ensinou que é preciso traçar uma tática de intervenção comprometida com história e os valores da comunidade”</p>
<p><b>Tem Negro nessa História - RJ</b></p> <p>Professora A. R. -Ensino Fundamental I</p>	<p>Constatando a presença de xingamentos entre os alunos a professora elaborou este projeto com uso da literatura e na prática com as crianças de contar e ler histórias “através de personagens com histórias para contar que não fosse apenas história de sofrimento e dor de negros.” A. R.</p>	<p>A proposta objetivou evitar as atitudes preconceituosas existentes entre as crianças: “a princípio, acreditava que conversar e dizer para pedir desculpas era suficiente. Depois comecei a tirar a venda dos olhos e tomar ciência de que só isto era muito pouco e tinha um efeito temporário muito curto, pois em pouco tempo a situação voltava com as mesmas crianças ou com outras.” A. R.</p>	<p>Segundo a própria professora sua prática mudou “fugia destes assuntos sobre negros, pois enquanto aluna vivi o constrangimento de ver apenas imagens negativas de negros sendo apresentadas na sala. Tive vergonha e neguei minha origem étnica. Acredito e espero estar contribuindo para a formação de cidadãos, negros ou não negros, cada vez mais conscientes sem ter vergonha de sua cor e respeitando as diferenças.” A. R.</p>
<p><b>Cantinho da africanidade: trabalhando com a cultura negra</b></p> <p>Professora E. B. - Ensino Fundamental I</p>	<p>As aulas expositivas e as leituras foram realizadas em um lugar específico chamado, de ‘sala das africanidades’. Objetos e livros eram disponibilizados nesta sala onde as</p>	<p>Entre os objetivos do projeto estão maior auto-estima, valorização da cultura negra, identificação com a raiz cultural africana “As crianças</p>	<p>Os relatos apontam que as crianças passaram a se identificar como negras e mudou a percepção da educadora: “este trabalho foi de grande importância para mim, primeiro por despertar a minha percepção para as situações de preconceitos e</p>

	atividades aconteciam.	<i>que não se assumiam como negras, passaram a se identificar com tal, e a demonstra orgulho em ser negro e ter uma cultura valorizada.” E. B.</i>	<i>discriminação em sala de aula, que embora soubesse da existência não percebia a dimensão, e depois por conseguir desenvolver um trabalho consistente de valorização do negro e sua cultura. Aprendi que o caminho é trabalhar para que as crianças se reconheçam negras, e que as brancas conheçam a importância dos negros e sua cultura para o nosso país, pois, só assim é possível fortalecer o negro em sua cultura e superar o racismo a discriminação na escola e fora dela.” E. B.</i>
<b>Projeto Raiz -SP</b> Professora Indígena – Ensino Fundamental II	O projeto se estruturou com oficinas aos sábados com foco na história da África, e nas identidades <i>“maior respeito si e ao outro, valorização e reconhecimento da própria identidade racial e cultural”</i> L. S.	Justificativa do projeto segundo a professora é o fato da maioria da população negra ser violência no espaço escolar: <i>“a” escola deve ter seu papel de mediadora no processo de valorização da cultura afro-brasileira como forma de recuperar a auto-estima e a identidade étnica “conhecer, valorizar, difundir e resgatar a Cultura”</i> . L. S.	O resultado mostrou que os alunos ficaram mais responsáveis, alguns deles se tornando oficinairos <i>“tem que romper com estes esquemas enraizados em nossa vida”</i> . Isso implicou em íntima mudança de cada um, pois também temos preconceito, não somos os anjos da sabedoria imaculados. <i>“Isto comprova como é perversa a ideologia do branqueamento que quer colocar aquele que é branco como alguém superior em nossa sociedade.” “posturas e atitudes, nossa própria história, nossa identidade, na nossa família, nos fez enxergarmos o que fizemos conosco e o que efetivamente não queremos ser [...] valorização da auto-estima, maior respeito a si e ao outro, valorização e reconhecimento da própria identidade racial e cultural.”</i> L. S.
<b>Preconceito e discriminação: passado e presente - SP</b> Professor E. A. - Ensino Fundamental II	Em uma escola de ocupação sem-terra o professor elabora um projeto de aulas no laboratório de informática e promove um debate sobre os negros nos meios de comunicação, visando combater a discriminação nos espaços da cidade.	<i>“Atitudes baseadas na igualdade aos diferentes, no respeito aos Direitos Humanos e a noção de cidadania compartilhada entre todos.”</i> E. A.	A construção de um site foi o resultado expressivo do projeto <i>“A temática do preconceito e discriminação nos fez pensar essa problemática no interior da escola, no interior da sala de aula, nossa visão e entendimento das diferenças, fornecendo elementos importantes para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender e de combater o fracasso escolar e todas as formas de preconceito e discriminação”</i> E. A.
<b>Arte e a Igualdade Racial no Brasil</b> Professora M. S. - Ensino	Depois de idas a comunidade quilombola Kalunga, o projeto de articular arte elaboração de objetos artísticos foi	Um dos objetivos além de sensibilizar a comunidade escolar foi o de implementar a Lei 10.639/ 03 <i>“a partir da</i>	Projeto até o envio ao Prêmio ainda se encontrava em execução, mas segundo a professora colaborou para o que considerava uma <i>“verdadeira</i>

Fundamental II	elaborado.	<i>sensibilização iremos socializar cada célula da comunidade escolar e local a fim de conscientizar com maior amplitude e conhecimento do que seja a igualdade uma cultura de valor. O preconceito surge quando a sociedade, os meios de comunicação e os grupos sociais e instituições defendem a idéia de que temos uma cultura uniforme a não um país reconhecedor que valoriza a grande etnia cultural que tem.</i>	<i>postura de educador.” M.S.</i>
<b>Projeto Maracazinho valorizando a cultura afro-descendente - PE</b> Professora C. D. - Educação Infantil	O projeto se estruturou por meio do Maracatu tendo como foco a dança a linguagem corporal por meio de rodas de conversa.	Os objetivos foram estimular a expressão dos alunos por meio do Maracatu <i>“as lições aprendidas estão relacionadas ao fato de que a pratica de projetos didáticos sobre temas que valorizem a cultura local do aluno, como maracatu por exemplo, eleva bastante a sua auto-estima, fortalece-lhe sua identidade como ser sócio-cultural e dirimir os preconceitos culturais de etnias/raciais diferentes.”</i>	Segundo a professora os alunos ficaram mais concentrados e menos agressivos, o que era um empecilho ao desenvolvimento dos estudantes e da convivência.
<b>Projeto Ìbámó: - RJ</b> Professora E. P. - Ensino Fundamental II	Busca de construção de uma identidade pessoal, os foram elaboradas oficinas.	O objetivo principal foi o <i>“desenvolvimento da auto-estima negra”</i> além de <i>“construir uma educação multirracial e realmente inclusiva.”</i> E. P.	Rendimento aumentou dos alunos que participaram do projeto <i>“mudou minha postura como educadora, aumentou o grau de comprometimento com o trabalho que desenvolvo e me ensinou que é preciso traçar uma tática de intervenção comprometida com a história e os valores da comunidade.”</i> E. P.





3ª Edição PROJETO	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
<p><b>Projeto Griô: contador de história, conhecendo contos de origem africana - BA</b></p> <p>Professora R. S. - Educação Infantil</p>	<p>Ler contos de origem africana. Escola em uma comunidade remanescente de quilombo “a palavra Griôt significa ‘contador de história’, aquele que demonstra através do ato de contar a história toda sua africanidade.” R. S.</p>	<p>Possibilitar as crianças a formação de suas identidades e auto-estima. “Orgulho de pertencer a um grupo onde sua cultura, sua história seja valorizada e respeitada objetivo este que permeou todo o desenvolvimento do projeto.” “permitindo vir a tona as suas emoções, sentimentos e conhecimentos que caracterizam a nossa descendência cultural e racial” R. S.</p>	<p>A professora relata que “durante a preparação houve mudanças de comportamento, a auto-estima e autoconfiança se fortaleceram, bem como a prática pedagógica exercita tornou-se mais reflexiva, voltada para as questões que promovem a construção da identidade racial e de gênero” “onde se faz necessário falar sobre os seus direitos e o que elas são capazes de realizar, sobre as suas potencialidades, contribuindo para a construção de sua identidade racial a fim de sentirem valorizadas e respeitadas pelo grupo a que pertence.” R. S.</p>
<p><b>Vamos brincar no quintal? – SP</b></p> <p>Professora A. P. – Educação Infantil</p>	<p>Projeto visou debater questões étnico-raciais e de gênero, com atividades lúdicas e congadas.</p>	<p>Troca do termo terreiro por quintal por conta das relações entre alguns pais de alunos “o projeto teve como objetivo contribuir no processo de formação da identidade brasileira de cada criança, valorizando a contribuição dos diferentes povos que o constituem, com ênfase nas africanidades e em um de seus legados: a oralidade, contemplando o modo de ser, ver e sentir dos africanos.” A. P.</p>	<p>Apresentação dos trabalhos e uma festa CD com as fotos das apresentações “a fim do trabalho resultados favoráveis quanto à formação da identidade das crianças, algumas se intitulando afro-descendente ou negro (...) escolhendo para representá-los bonecos de peluca negra;” “Assumir-se brasileiro também dizer-se afro-descendente, o que é mais do que a melanina ou traços fisionômicos, é uma postura política social.” A. P.</p>
<p><b>Sensibilizar para a igualdade</b></p> <p>Professora E. C. – Ensino Fundamental I</p>	<p>Atividades com roda de conversa “o envolvimento aconteceu à medida que os alunos se sentiram importantes e reconhecidos pela professora e pelo grupo.” E. C.</p>	<p>“Elas percebiam a questão da negritude como algo positivo para si e disso decorreu maior aceitação.” E. C.</p>	<p>Observação das crianças “na medida em que as crianças eram reconhecidas no grupo, pelos seus pares e pela professora, sentiram-se mais valorizadas e confiantes em todos os momentos, inclusive para ousar novos desafios”.</p>
<p><b>Relações étnico-raciais, diversidade e cotidiano escolar</b></p> <p>Professora A. M. - Ensino Fundamental I</p>	<p>Resgate de práticas pedagógicas a partir da experiência de um trabalho anterior de mestrado sobre identidade de crianças afro-descendentes, a Lei 10.639/03.</p>	<p>Construir práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial (re) significando o espaço escolar.</p>	<p>“O preconceito e a discriminação que aconteciam de forma velada tornaram-se evidentes. Tal evidência detonou um processo constante de fazer e refazer combinados, procurando principalmente acabar com os apelidos racistas. Resignificar projetos para educação racial</p>

			<p>“Porém muitos avanços são percebidos, quer na postura das crianças negras, compreendendo que a cor da pele não pode ser estatuto de privilégios e de valores perpetuando o racismo vigente.” A. M. Como resultado surgiu ainda, três dissertações de mestrado.</p>
<p><b>Política cultural e lingüística na escola Utapinozona Tuyuka - AM</b></p> <p>Professor H. T. - Ensino Fundamental II</p>	<p>Fortalecimento de suas comunidades, “se tornassem seguros no uso de sua língua e fortes na sua identidade, posicionando-se com segurança diante dos demais povos e dos brancos. Fortalecimento étnico e lingüístico dos Tuyuka; alfabetização dos alunos na língua própria; fazer os estudantes ficarem nas comunidades[...] processo de constituição de um modelo próprio de escola, direcionando para o fortalecimento da sua língua e identidade cultural, como alternativa ao ensino oficial dominado desde os anos 20 pelos missionários de ideologia integracionista que adotam o português como língua de instrução, e conteúdos e materiais alheios à realidade local.” H. T.</p>	<p>Em 1990, o povo Tuyuka “constrói um modelo próprio de escola direcionando para o fortalecimento de sua língua e identidade cultural.” Atividades com oficinas, apoio de assessores de fora da escola “o reconhecimento do direito a uma escola diferenciada, com alfabetização na própria língua, currículo, metodologia, calendário e avaliação de acordo com as concepções educativas de etnia em questão.” H. T.</p>	<p>Os estudantes são alfabetizados em sua língua os alunos não saem mais para os centros missionários ou urbanos em busca de educação, “A maior lição aprendida foi a autonomia, nós mesmos passamos a definir nossa política educacional, a decidir sobre o tipo de educação que queremos para os nossos filhos” contribuindo então para um novo paradigma de escola diferenciada e específica no município” H. T. elaboração de guias de práticas pedagógicas.</p>
<p><b>Ler e escrever: um resgate histórico em busca da identidade e auto-estima no ambiente escolar - SP</b></p> <p>Professora N. M. - Ensino Fundamental I</p>	<p>A professora justifica o trabalho a partir das lutas do Movimento Negro até a Lei 10.639/03. A partir de questionário dado as crianças ela apreende a quantidade de crianças negras e a dificuldade dos pais em assinalar o pertencimento racial, ela busca compreender o pensamento da criança sobre a questão racial.</p>	<p>“Valorização da auto-estima da criança negra/ historicidade e pertencimento” N. M. desconstrução do mito da democracia racial. Partindo dos estudos de militantes do Movimento Negro “a escola é um espaço adverso, um instrumento inibidor do processo de construção do conhecimento das crianças negras e não-</p>	<p>Apresentação de uma dramatização/ melhora do desempenho escolar “Valorização da auto-estima, observamos através do visual afro apresentado pelos alunos, orgulho e respeito e aceitação pela sua etnia.” N. M.</p>

		<p>negras, justificado pelos rituais pedagógicos impregnados de racismo, o que prejudica a auto-estima da criança não-branca e também reforça o estereótipo de superioridade racial da criança branca, comprometendo assim o baixo rendimento da criança negra.” N. M.</p>	
<p><b>O bom do Brasil que veio da África – as capulanas, nós e nossas famílias</b></p> <p>Professora C. M. - Ensino Fundamental II</p>	<p>Projeto de tecelagem e confecção de capulanas troca de e-mails dos estudantes com uma moçambicana “valorizar a relação e compreensão emocional e não só a intelectual, ajudou a projetar um olhar positivo e afirmativo.” C. M.</p>	<p>“uma história de diversidade e pluralidade, dando acesso a informações e idéias que contribuam, valorizem e sejam motivos de orgulho dessas diferenças” C. M. Possibilidades de saberes e trocas entre Brasil e Moçambique.</p>	<p>Construção de diários pelos alunos, fotos das confecções possibilidades de “Valorizar a relação e compreensão emocional e não só a intelectual, ajudou a projetar um olhar positivo e afirmativo.” C. M.</p>
<p><b>Conhecendo a Nação Fulni-ô Vencendo Preconceitos - AM</b></p> <p>Professor R. M. - Ensino Fundamental II</p>	<p>As crianças da nação indígena Fulni-ô são alvo de preconceito na escola/divulgar e valorizar a cultura indígena “valorizar a diferença” Conflitos entre indígenas e não indígenas pelas terras</p>	<p>Valorização da cultura e da escola bilíngue, metodologia de sensibilização com trabalho interdisciplinar “A atividade está prevista na nossa proposta pedagógica, onde na sua justificativa diz que propõe efetivar um ensino que inclua questões que possibilitem a compreensão, a participação, a igualdade dos direitos, a dignidade pela pessoa humana e a coresponsabilidade pela vida social.</p>	<p>Além da criação de site e de dicionário Yathê Iatê português, o professor percebeu novas posturas e valores “O que devo evitar sempre são os atritos que inevitavelmente acontecem, mas fazem parte do processo produtivo, com compreensão das diferenças a gente consegue superar” R. M.</p>

<p><b>Aprendendo a conviver com a diversidade racial</b></p> <p>Professora E. S. - Ensino Fundamental II</p>	<p>O projeto originou-se por situações de preconceito entre e contra professores, alunos e direção da escola ‘serem ofendidos por serem da cor negra’.</p>	<p>Eliminar os preconceitos no ambiente escolar, com aulas expositivas, pesquisas e seminários “o trabalho teve como objetivo geral eliminar atitudes de preconceito e discriminação no ambiente escolar, pela conscientização dos alunos de que ser diferente não significa ser inferior.” E. S.</p>	<p>Solidariedade, auto-estima e valorização da diferença ““ outro aspecto é a autonegação da raça e até mesmo um receio ou mal estar de um professor negro (discriminado pelos alunos quando iniciou as atividades na escola) participar do desenvolvimento do trabalho” “Aprendemos que não haverá democracia e dignidade neste país, enquanto nós educadores continuarmos passivos diante das desigualdades e não assumirmos uma postura de educar para a diversidade” A atividade me conscientizou de que não basta a formação intelectual e a consciência de que o negro é discriminado, como educadora e militante devo ser atuante e liderar ações que visem reduzir o preconceito e a desigualdade” E. S.</p> <p>Dentre os trabalhos realizados como resultados do projeto pelos alunos estão os dez mandamentos da diversidade racial e o Estatuto Escolar da Diversidade Étnico-racial.</p>
<p><b>Qualidade da água em uma comunidade quilombo</b></p> <p>Professora N. A. -Ensino Médio</p>	<p>Quilombo do século XXI, qualidade da água das cisternas, lei 10.639/03.</p>	<p>Ensino de química, conscientização e busca da qualidade de vida.</p>	<p>Criação de um blog, “Fazer os educandos falarem a partir de território de seu lugar de vida permitindo que eles desvendem o local e o universal, denominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção do mundo novo com justiça social.” N. A.</p>
<p><b>Projeto Batuque – TO</b></p> <p>Professora E. L. Ensino Médio</p>	<p>Permitir com o projeto que os alunos se tornassem mais conscientes com relação a problemáticas sociais. “a idéia do projeto nasceu após se verificar a pouca atenção que a escola publica dispensa ao tema, do desconhecimento dos alunos sobre a real historia do negro no Brasil, e também dentre outros aspectos para atender a lei 10.639/03.” E. L.</p>	<p>“Que tendo a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a história do Brasil, passassem a ver o negro e a negra não apenas como escravos, mas como sujeitos da história.” E. L.</p>	<p>“os alunos e alunas estão mais conscientes e sensíveis em relação às questões raciais, capazes de identificar ações preconceituosas e combatê-las, como é o caso das piadas pejorativas com relação a negros e negras, a maior lição é perceber quanto preconceito pode existir dentro de uma unidade de ensino e de quanto todas as escolas precisam de forma adequada de desenvolver a temática para que não continuem mais a repetir erros históricos, e a excluir os afro-brasileiros.” E. L.</p>
<p><b>Buscando a superação das desigualdades com novas práticas</b></p>	<p>Como diretora a professora sentiu a discriminação “</p>	<p>“Romper o silêncio que paira sobre a</p>	<p>Construção de um Mural Pedagógico que ultrapassou a cidade de Pelotas.</p>

<p><b>pedagógicas para a sala de aula - RS</b></p> <p>Professora I. S. - Ensino Médio</p>	<p><i>Romper o silencio que paira sobre a discriminação racial existente com relação a população negra dentro da instituição escolar e outras, com ações afirmativas visando a igualdade de direitos, respeito as diferenças e análise de nossa práticas pedagógicas” “e como mãe, sentir na pele a discriminação com meu filho no dia-a-dia da escola.” I.S.</i></p>	<p><i>discriminação racial existente com relação a população negra” justificativa pela igualdade de direitos e auto-estima da criança negra.</i></p>	<p>Realização de um curso de formação de professores.</p>
---	---	--	---

4ª edição PROJETOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
<p align="center"><b>Brasiláfrica - SP</b></p> <p>Professora M. D. – Ensino Fundamental I</p>	<p>Projeto que visou contra a exposição de uma África objeto, esta prática, tendo as crianças como protagonistas na metodologia e na escolha dos temas. Busca de identificar e ressignificar a importância da África.</p>	<p>Discutir a história da África e combater o racismo em sala de aula.</p>	<p>Transformação das crianças alunas em co-autoras da prática pedagógica, “<i>ativa participação inferência e interesse das crianças. Maior respeito a diversidade étnico-racial</i>”  <i>Participação de todas as disciplinas da escola.</i>” M. D.</p>
<p align="center"><b>Gênero e Raça: Mala da Diversidade – A viagem em busca de nossas raízes</b> <b>Creche Heitor Villa Lobos</b></p> <p>Professora A. R. - Educação Infantil</p>	<p>A partir da diversidade do ambiente escolar, esta prática pedagógica confeccionou uma mala que recebeu o nome “diversidade” <i>“A mala percorreu o lar de cada criança, promovendo conversas e reflexões entre pais e filhos (as) sobre diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, existentes na escola, na família e na comunidade.”</i> A. R.</p>	<p>Com o objetivo de envolver a comunidade escolar no processo de elaboração e construção da prática pedagógica. <i>“garantir o retorno da mala da diversidade com todos os bonecos que representavam cada criança da sala, juntamente com o relato das experiências vivenciadas em casa.”</i>A. R.</p>	<p>Em sua <i>“proposta inclusiva e valorativa de promover reflexões sobre o aprender, o fazer, o ser e o conviver, em, com e na diversidade étnico-racial e de gênero... E Reconhecimento identitário valorativo.”</i> A. R.</p>
<p align="center"><b>Projeto África</b></p> <p>Professora S. L. - Ensino Fundamental I</p>	<p>A abordagem educacional da cultura africana foi o foco desta prática pedagógica. Através de atividades lúdicas, rodas de leitura, desenhos, danças, contação de histórias, amostragem de imagens, aproximação da comunidade escolar.</p>	<p>Estimular os alunos a refletirem sobre diversos preconceitos existentes em nossa sociedade, em relação aos afro-descendentes; “desmistificar a idéia de que povos africanos não têm histórias, que não passavam de meros espectadores dos acontecimentos; Superar os estereótipos vinculados à cor.”</p>	<p>Produção de um documentário (cartilha), contando parte da história do povo africano <i>“o projeto deu condições para os alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais positivas (...) A intenção de romper com imagens negativas, forjadas por diferentes meios de comunicação contra negros e o continente africano, foi parcialmente alcançada.”</i> S. L.</p>
<p align="center"><b>Os Príncipes do Destino</b></p> <p>Professora S. A. - Ensino</p>	<p>Com base na literatura afro-brasileira, o projeto voltou ações voltadas para o resgate</p>	<p>Apresentar uma manifestação com naturalidade, “a maioria formada por</p>	<p><i>“As rodas de conversa permitiram desenvolver a oralidade, a desenvoltura e a linguagem corporal dos alunos, que se sentiram</i></p>

Fundamental I	da identidade cultural africana “religiões de matriz africana tiveram um papel fundamental para o trabalho, elas foram precursoras das temáticas trabalhadas em sala de aula.” S. A.	afro-descendentes na maioria, traziam um histórico de repetência, acompanhado de visível auto-estima baixa.”S. A. Realização de rodas de conversa e leitura; aulas expositivas; promoção de debates; pesquisa bibliográfica, visita ao Museu Afro Brasil.	motivados a encenar os textos por eles produzidos (...). A equipe aprendeu que a história do país pode ser contada a partir de outro ponto de vista, pois teve contribuições de diferentes povos; que é importante conhecer a cultura negra para diminuir a discriminação e melhorar o relacionamento entre os alunos negros e não-negro.” S. A.
---------------	--	---	--



## Anexo II - entrevista na íntegra

Grajaú, Zona Sul da cidade de São Paulo (SP), começamos nossa conversa a partir da trajetória de formação da professora:

**Luíza Mahin:** *Fiz pedagogia na universidade do estado da Bahia, no campus de Serrinha que é um campus do interior, umas duas horas e meia de Salvador, me formei em 2003 e trabalhei com pré-vestibular comunitário na universidade, dava aulas de redação, vim pra São Paulo em 2004, desempregada só com o diploma no bolso queria fazer mestrado, mas não tinha indicação nada, achava que a vida era uma grande república, achava que as portas estavam abertas, mas não foi bem assim. Fiz concurso em 2004 e 2005 na prefeitura e no estado [respectivamente] passei e trabalhava de manhã na prefeitura e a tarde no Estado. Iniciei um curso de especialização em história na PUC por que eu coloquei na cabeça que ia fazer mestrado em história social... Mesmo fazendo o curso de história percebi que gostava de educação, aí pensei história educação, vou fazer história da educação no mestrado e como na USP tem uma linha de história da educação, no ano de 2008 eu prestei e passei lá, e estou fazendo o mestrado lá e dando aula.*

Fale um pouco da sua trajetória na escola.

**Luíza Mahin:** *Meu pai era missionário, na verdade eu nasci em Itabuna, e meus irmãos nasceram em cidades diferentes porque ficávamos pouco tempo em cada cidade viajávamos muito. Minha mãe prezava muito pela nossa educação, na verdade aprendi a ler com minha mãe, fui matriculada em uma escola que antes era um estágio anterior a alfabetização – prontidão -, mas na verdade eu já estava alfabetizada, então entrei na primeira série em uma escola particular com bolsa de 1ª a 4ª, a diretora disse a minha mãe que éramos muito boas eu e minha irmã, e vamos passá-la da 2ª para a 4ª série, foi uma coisa que me marcou muito, eu era muito tímida na escola, eu sentava na frente... Na verdade eu precisava usar óculos e não sabia como muita criança, e as crianças achavam que eu queria ser mais estudiosa, mas não era na verdade não enxergava nada e ficava na frente pra tentar entender as coisas e aí só com treze anos minha mãe descobriu que eu tinha problema de vista, e também que a gente teve condições de ir ao médico e comprar óculos, então eu vivia isolada do grupo todo. Quando isso me aconteceu me senti mais fortalecida, eu disse eu sou inteligente, podem até não gostar de mim, mas alguma qualidade eu tenho. E isso me marcou muito.*

*No ensino fundamental eu fui morar em Salvador... Foi uma confusão... Minha mãe tinha muito isso que a gente tinha que estudar, então ela matriculou a gente em uma escola pública muito ruim, não tinha aulas, uma situação precária e depois no ensino médio minha mãe quis mudar, sabe aquela coisa ficar dois dias na fila pra conseguir colocar em uma escola melhor? Então ela faz isso, eu fiz colegial em uma escola que oferecia magistério, uma escola em um bairro nobre de Salvador uma escola pública de referência, eu lembro que tinha duas professoras... Essas coisas*

*marcam... Uma delas tinha passado um trabalho e ela chegou na sala e deu sermão em todo mundo, e pegou meu trabalho e disse que só o meu salvava e ia pegar meu trabalho e ia guardar como referência, e por sinal essa professora era negra, eu me lembro muito dela. Quando eu estava no processo de formação para me tornar professora ela se tornou uma referência... Eu disse que legal ser professora, ela possibilita fazer as pessoas se sentirem melhor como fez comigo. Eu me sentia um peixe fora d'água porque esta escola era muito elitizada.*

*E eu decidi ser professora não por esta professora, mas tinha uma amiga minha que era professora e na época que eu estava me formando ela me chamou pra substituí-la ela teve que se afastar... Eu peguei a turma de alfabetização, em no bairro onde eu morava, e ela usava o método de alfabetização da Emília Ferrero, na época era um buxixo, tanto que não tinha ouvido falar no magistério e ela usava e funcionava muito bem, ela tinha bons rendimentos, as crianças respondiam tinha um clima de fraternidade na escola era gostoso estar nesta sala, eu disse poxa é possível fazer isso, e ela tinha só o magistério, não tinha curso superior.*

Durante sua formação acadêmica em quais momentos você teve contato com a temática racial, você buscou alguma formação paralela, em algum lugar sobre o tema, onde?

**Luíza Mahin:** *No curso de pedagogia em nenhum momento tinha atividades, tinha professores negros e alunos, hoje eu tenho esta perspectiva na época a questão racial pra mim era... Eu lembro que eu descobri que era negra quando uma vez eu fui visitar a minha avó, por parte de mãe, que tem a pele muito clara, eu tenho primas brancas e tinha um tratamento diferenciado, hoje eu percebo que isso era porque minha mãe casou com meu pai ela de pele clara e ele negro, e eu não entendia isso... Olhares dos meus avós nos diferenciavam. Nós íamos visitar nossas primas e meu avô presenteava as meninas e a gente não... Eu sabia que era negra, mas essas discussões não aconteciam mesmo a gente tendo professores negros, professoras, a 1ª reitora negra do Brasil estava na UNEB na época que eu estudei, não era pacífica na verdade nunca é... Eu era ligada a movimento estudantil, mas o tema não era tratado com tanta veemência como hoje eu tento problematizar muito mais... Essas coisas estavam postas... Eu sabia que era negra mulher e quando eu cheguei em São Paulo eu percebi que era mulher, negra e nordestina, mas... Não passou isso dentro da formação acadêmica, os meus amigos eram negros, tínhamos uma ligação com o movimento negro unificado de Salvador, mas uma formação direcionada não tive... O que me marcou, apenas quando cheguei na especialização na PUC foi mais gritante, tínhamos quatro colegas negros em uma sala de 50 alunos, quando entrei na sala senti uma diferença até quando íamos discutir as temáticas, classe, raça, gênero essas questões eram muito subalternas, de toda maneira quando atuei no movimento estudantil na UNEB essas questões estavam ali...*

*Quando cheguei na especialização na PUC me senti deslocada, percebi como a gente não faz parte destes espaços de poder... Então aqui eu senti esse impacto de levantar a mão e a professora fingir que não viu, porque ela sabia que eu ia falar uma coisa que “não ia combinar” e isso não teve na graduação.*

*Eu não sei Ana acho que essa questão racial veio muito mais forte aqui quando vim pra São Paulo, quando eu cheguei... Desempregada eu ouvia as pessoas me dizendo traz seu currículo pra eu colocar lá estão precisando de serviços gerais, eu dizia por quê? Ah vindo da Bahia, negra, mulher nessa idade... Jovem só podia ser pra fazer serviços gerais ou no máximo telefonista, mas as pessoas sabiam que eu tinha curso superior e mesmo assim... Eu dizia não estou ouvindo isso... Ai comecei a ouvir coisas assim 'ah os nordestinos vem pra cá e roubam o nosso emprego' comentários muito preconceituosos eu ouvi muito isso aqui, então eu disse ou eu me afirmo ou as coisas vão ficar difíceis aqui, ou eu empreteço de vez e ou... A coisa é tão complicada que quando cheguei em SP tinha vergonha do sotaque, e eu escondia, tanto que muita gente não achava que eu era nordestina por ter formação superior, as pessoas dizem, mas lá tem faculdade? Quando eu comecei a trabalhar... Você começa a ver que não precisa se negar... Porque também a minha estima estava elevada, então eu dizia não, sou de Salvador e as pessoas perguntavam, mas salvador fica onde? Ah mais tem praia... Então eu percebi ou eu me aprumava ou ia acabar não existindo mais eu ia acabar morrendo uma morta-viva.*

Como você compreende sua prática pedagógica?

**Luíza Mahin:** *É tão difícil responder... Eu aprendo todos os dias e não é chavão não, as crianças de cinco anos falam coisas tem dias que eu digo por que eu não percebi isso antes? Eu acho que a prática pedagógica é antes de tudo política não tem como desvincular, é uma escolha, como tudo na vida, não dá pra ficar em cima do muro, 'olha meu trabalho é imparcial' você é um ser de emoções e não desvincula isso da sua aula, na sala de aula na relação com as crianças... Isso pra mim é muito importante o que eu sou enquanto pessoa para o que eu sou enquanto professora então, eu procuro ler cada vez mais, frequentar ir ao cinema, viajar, isso melhora minha prática pedagógica, sensibiliza meu olhar para várias direções... Então é meu espelho minha prática pedagógica é um pouco do que eu sou de maneira profissional, então se eu discuto a questão étnico-racial não tem como desvincular da minha vida pessoal.*

Efeitos do racismo em sala de aula

*Luíza Mahin: Eu tenho muitos alunos negros, mas tenho também muitos alunos brancos, porque eu trabalho na periferia, mas não é tanto está perto do trem. E trabalho a questão étnico-racial contando histórias, a escola se chama Zumbi dos Palmares, então eu contei quem foi Zumbi o patrono da escola e tal... Eu vejo que as crianças de hoje tem muito mais desenvoltura do que eu tinha, elas falam o que elas acham, o que as professoras fazem torem<sup>44</sup> as crianças, mas muito mais as crianças negras, então a escola já é um espaço assim tem cartaz só com crianças brancas, as brincadeiras aí que fofinha a criança de cabelo liso, então vai excluindo deste espaço que segrega... Eu tenho um aluno branco de olho azul que estava me dando muito trabalho e a mãe acabou confessando que o avô é racista e que a*

---

<sup>44</sup> Segundo o Houaiss (2006) "fazer em pedaços, cortar".

*criança tem passado por este processo de ouvir... E ele verbalizou pra mim em um dia de ataque feroz, ele disse “eu não gosto de professoras negras, e quero trocar de professora” e ai... Se você ouve isso de uma criança de cinco anos você... Se é uma de 25 você processa, mas de cinco anos você fica pensando que ambiente que essa criança vive pra que ela faça isso então eu disse “Você não gosta de mim?” ele disse “não” então eu disse você vai dizer pra coordenadora pedagógica e ele disse vou, e repetiu pra ela e disse “eu quero trocar de professora” eu disse é uma pena porque aqui na escola não tem professora branca aí ela falou assim tem sim, elencou as professoras que ele julgava serem brancas ou embranquecidas na verdade, são embranquecidas, eu disse então vai ficar difícil porque eu não vou deixar de ser preta.*

E estas professoras que ele elencou são professoras negras?

**Luíza Mahin:** *Pra mim eram professoras negras, mas alisam o cabelo... E tem uma postura de valorização da estética branca... Nos murais nas falas, nas brincadeiras nas músicas, tem uma música na Educação Infantil que fala “Coelho preto é danado, o branco é dengoso”, mas parece que não tem, mas você olha assim... E engraçado que no dia que cantou essa música lá meu aluno negro me falou “professora eu não sou danado não” então você vê os moleques estão muito ‘ligados’. Esse meu aluno branco ela tinha dado algumas mostras, uma vez eu contei uma história que tinha vovós, negras eu disse olha a vovó negra, e ele disse ‘não ela é muito feia’ eu disse por que ele disse ‘ah porque ela é preta’ aí os meninos negros brigaram com ele, e eu achei legal dos meninos conseguirem verbalizar eles disseram ‘não ela não é feia porque minha avó também é preta e ela não é feia eu gosto dela’ então quer dizer eles disseram ‘respeita minha avó!’ e quando eu conto uma história com uma vovó branca não há este ataque de uma criança de cinco anos, isso me deixou muito impressionada, a gente tem que resolver esses problemas, é um problema sério nas escolas, é por isso que eu trabalho isso nas escolas em qualquer idade, eu acho que é possível e a minha prática pedagógica tem haver com essas coisas que me sensibilizam... Então a coordenadora disse ‘não ele não quis dizer isso’ eu disse não a questão não é essa gente pára! Ele falou! Ele não supôs, mas falou. Então ele quis dizer o quê? Então ela quis dissolver o assunto, é tão verdade que quando eu conversei com a mãe ela assumiu... Ela disse que tem conversado muito com ele, mas não está conseguindo, infelizmente. O avô é a referência de pai que o menino tem, então ele gosta dele e internaliza. [Ele ainda está com você?] Ele está, mas agora está mais tranqüilo... A relação é bastante tensa, mas isso infelizmente tem atrapalhado o rendimento dele ele verbaliza isso constantemente e ele não consegue mais se relacionar...*

Desconstruindo os efeitos do racismo

**Luíza Mahin:** *Na terceira série a gente pegava o livro e discutia com o livro, tinha um livro de história que falava, “os homens bons na SP de Piratininga” e eles perguntaram quem são os homens bons? O livro falou os homens brancos latifundiários, fazendeiros donos de escravos. E eles começaram a perguntar o que tem de bom nisso? A gente chegou à discussão na 3ª série que era contrapor o livro dizer que aquele conhecimento foi construído, não era a verdade. Para mim as séries iniciais*

*tinham que fazer isso instrumentalizar a criança a pesquisar, a procurar pelo conhecimento.*

De que maneira você crê que uma Lei pode influenciar a prática pedagógica?

**Luíza Mahin:** *A legislação é positiva na medida em que ela propicia a criação de materiais, de documentos... Traz experiências de outras colegas que estão na prática então a Lei [10.639/03] favoreceu alguns cursos poucos, mas teve cursos de formação, antes não havia não era contemplado, tanto que você percebe comentários ainda equivocados sobre a África... Então as pessoas ainda têm um pensamento acadêmico que ainda continua se formando e ficam pasmadas e repetem os chavões de que os negros foram escravizados porque os Índios foram resistentes, e tal... Mas eu acredito que a legislação tem que ser mais combativa, e tem que ser os vários grupos organizados pra fazer com que a Lei funcione e isso tem que ser de vigilância, por exemplo, como é que as escolas particulares estão lidando com este problema?*

*A lei tem uma exigência. Minha preocupação é de como isso tem sido organizado, mas é um ganho. Porque fica parecendo assim ah ela faz isso porque ela é negra, então eu não falo da questão oriental com tanta veemência porque eu tenho alunos negros, porque eu não tenho aluno oriental. Eu tenho um aluno, por exemplo, boliviano, eu falo com a mãe e o pai e escrevo os recados em espanhol, eu falo um pouco, e a mãe dele quando vai a escola conversa comigo eu treino espanhol e ela conversa e entende e sente mais a vontade, a criança agora fala espanhol na sala era muito tímida no começo agora fala. Esse é outro problema aqui na região tem um numero de bolivianos, então como vamos lidar com esse contingente?*

*Eu tinha um professor que falava assim é um saber de trincheira é um saber de combate, porque quando você descobre que as coisas não são bem do jeito que te contaram se não é assim pode ser diferente, pode ser mais diferente ainda.*

Quais conteúdos você entende que são fundamentais para uma educação que se comprometa com a temática das relações raciais?

**Luíza Mahin:** *História, Português, Ciências, tudo... Poxa eu estava com eles lendo o livro de ciências e estava escrito o “arado usado no Brasil veio do Egito”, então a gente não relaciona como eles chegaram aqui lá do Egito? ... Abre para olharmos a produção de conhecimento. Eu trabalho conteúdos de todas as disciplinas, o conhecimento não é encaixável, eu acho que o que é imprescindível e a postura da educadora do educador, como a gente ressignifica o conteúdo, ler a história à contra pêlo. Porque a pessoa pode pegar o mapa da África, contar os países continua sendo isso é trocar seis por meia dúzia eu vejo muitas pessoas fazendo isso. Pra mim é muito mais que isso, eu quero que o aluno perceba que a nossa formação...*

## Resultados do projeto

*No final da 3ª série eu fiz um questionário racial com as crianças foi muito interessante, eu coloquei não os dados do IBGE coloquei só branco e negro e tinha crianças que eram super tímidas não falavam assumiram sua negritude nos dois anos que ficamos juntos, meninos muito tímidos falavam eu sou negro, meu pai é negro minha mãe é negra, porque as vezes eles negavam eu conheci o pai e a mãe, e falavam que eram brancos. Eu perguntei o que a professora é eles não diziam é negra e uma que era muito tímida que assumiram a sua negritude e estavam muito bem com elas mesmas e as crianças brancas com as sua branquitude, teve uma fala muito interessante de uma criança branca... Teve uma criança negra que disse professora eu tinha muita vergonha do meu pai, olha o que é uma criança de sete anos falar isso pra você “não andava de mãos dadas com ele na rua porque ele é negro”, mas e agora, “eu estou muito melhor agora” porque a mãe é mais clara então ela tinha o cabelo muito crespo ficava sempre preso e depois eu via solto, então essas coisas... Essa minha aluna branca falou que ela era branca, mas que isso não impedia de que ela soubesse do problema, eu perguntava como é que você lida com a sua negritude ou branquitude, “você acha que a cultura negra está presente na sala de aula” ela disse não, não está, mas eu acredito que ela tem que ser inserida “não é porque eu sou branca que eu não quero conhecer a história dos meus amigos” eu achei muito legal e essa menina quando formos fazer a festa do Congo essa menina falou “professora tem que ser uma menina negra, pra ser a rainha do congo, porque a rainha é negra” e eu achei fantástico porque eles escolhiam os personagens e foi uma menina super tímida.*

Na sua avaliação como você vê as relações étnico-raciais na escola? O que muda nas relações étnico-raciais no interior da escola e fora dela, a partir de práticas como a sua?

**Luíza Mahin:** *Eu me preocupo muito com que estas práticas fiquem muito estanques na datas festivas. Tem que haver uma mudança de postura com a criança negra, da professora, a criança que é marginalizada nas periferias é um olhar diferente para com as crianças. Há ainda um profundo desconhecimento pela falta de formação. As professoras negras muitas não querem falar sobre o assunto porque tem problemas com a sua identificação tem que limpar a casa, exorcizar coisas nas professoras. Como é que ela vai ser com as crianças se elas têm problemas pessoais sobre quem ela é. Eu vejo nas reuniões pedagógicas que eu sempre falo... Isso é um problema não sei como resolver, mas. [Mudou sua relação com as professoras] nesta escola do projeto do CEERT as professoras me perguntavam olha estou fazendo isso me dá uma ajuda. Melhorou muito. Na escola de CEI tem problemas de relação, eu divulgo atividades. Muitas não estudam mais, acho que isso é um complicador, porque na escola pública a questão racial é muito séria e as pessoas não enxergam, eu lei a lei falei e tal... Há um*

*contato de conversa acho que muito importante a coisa do fazer coletivo...  
Eu acredito que devam ter Prêmios pra trabalhos coletivos.*

Quais leituras você utilizou para elaborar seu projeto, que tipo de material você utiliza de aporte?

*Muita coisa que já tinha lido ajudou na prática, Sueli Carneiro, W. E. D. Bois, "As almas da gente negra", orientações para a aplicação da Lei do MEC, "Tanto, tanto" literatura da Cooperifa, "Amkoullel, O Menino Fula" de Amadou Hâmpate Bá, muito material disponibilizado pela prefeitura da gestão anterior, histórias muitas histórias comuns com personagens negros.*

Por que você acha que foi premiada com o Prêmio Educar para a Igualdade Racial?

**Luíza Mahin:** *Não sei por que foi muito uma surpresa, eu estava lá comendo e me chamaram, os outros trabalhos eram muito elaborados com painéis gigantes e eu não levei nada. Porque meu trabalho não é isso é mais do dia-a-dia da conversa com as crianças. Pensei neste projeto pra aumentar a auto-estima. A gente participou de um curso de formação de dois dias onde as participantes conversaram e trocaram idéias sobre os projetos tive muitos exemplos ter contato com aquelas pessoas do CEERT, a Cida Bento a Lucimara que trabalha com Educação Infantil e a questão racial foi muito bom aprendi muito. E então ganhei, mas não esperava.*

Fale um pouco da atuação das crianças como construtoras da prática pedagógica como você descreveu no seu trabalho.

**Luíza Mahin:** *Sempre deixei muito acertado entre nós que qualquer tipo de manifestação preconceituosa seria gravemente repreendida, então as crianças passaram a entender que assim como elas não gostavam se sentir discriminadas, outras pessoas também não gostavam... Como é perceptível, o racismo funciona também por que muitas de suas vítimas reproduzem aquilo que sofrem e isso acontecia com frequência em sala de aula, no começo dos trabalhos. Muitas crianças que se sentiam discriminadas ou tinham baixa-estima agrediam outras crianças, moral e fisicamente, mas, com o passar do tempo, essas atitudes foram mudando, pela forma como nós nos tratávamos em sala de aula. O fato das crianças aprenderem sobre sua cultura e a importância davam à elas outro status dentro da escola e da sala de aula, no modo como se posicionavam também com relação às outras crianças. É importante compreender que com crianças as discussões extensas sobre preconceito não tem tanta validade; importante é criar metodologias de trabalho que consigam falar sobre o assunto sem torná-lo chato.*

Como você avalia prêmios como este do CEERT? O que pensa depois de ter sido contemplada em sua prática?

**Luíza Mahin:** *Acho que os Prêmios devam ser coletivos, e não individuais, como eu disse acho que deveríamos pensar em toda a escola no trabalho coletivo e não premiar apenas um professor essa proposta do governo de premiar os professores eu acho horrível isso só aumenta a disputa individual se tem que dar dinheiro dá pra escola toda, divide com todo mundo eu acho melhor. Quero continuar meu trabalho com a educação infantil acho que é fantástico conseguir fazer isso nesta idade, então quero me dedicar a isso acho que é este meu projeto agora.*

*A auto-estima das crianças melhorou, elas ficaram mais autoconfiantes e mais felizes com suas pertencas étnico-raciais. É claro que não resolveu o problema persiste, mas é um ótimo começo.*



## CARTA DE CESSÃO

EU,

---

\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_. Declaro para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento, gravado em fitas, transcrito e autorizado para leitura. Da mesma forma, autorizo o uso e as citações a terceiros, ficando ao controle de Ana Cristina Juvenal da Cruz, que pode colocar sob a guarda de uma instituição se assim lhe convier.

Subcrevo a presente,

---

São Paulo, Agosto de 2009.

## CONVITE PARA ENTREVISTA

Cara professora,

Sou Ana Cristina Juvenal da Cruz mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, realizando uma pesquisa com professoras participantes do “*Prêmio Educar para a Igualdade Racial*” realizado pelo CEERT no CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. O projeto de pesquisa intitulado: “*Experiências socio-profissionais de professoras negras: práticas metodológicas para a promoção das diferenças*” consiste em reconstruir trajetórias sócio-profissionais de professoras negras e por meio delas compreender suas estratégias e práticas pedagógicas no desenvolvimento de pedagogias de combate ao racismo e promoção das diferenças em salas de aula. Venho por meio desta, solicitar que você, professora participante, seja colaboradora desta pesquisa cedendo uma entrevista sobre sua trajetória sócio-profissional que comporá a dissertação de mestrado.

São Carlos, 15 de Agosto de 2009.

Ana Cristina Juvenal da Cruz

Mestranda em Educação PPGE- UFSCar

Graduada em História – UNESP – ASSIS