



Especialização em Política de promoção da  
igualdade racial na escola

Módulo 1 - Aspectos gerais da educação e  
das relações étnico-raciais

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

**Dilma Vana Rousseff**

VICE-PRESIDENTE

**Michel Miguel Elias Temer Lulia**

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

**Renato Janine Ribeiro**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE  
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR  
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA  
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenador: **José Carlos Gomes da Silva**

Vice-Coordenadora: **Melvina Afra Mendes de Araújo**

COORDENAÇÃO DE EaD

**Izabel Patrícia Meister**

**Paula Carolei**

**Rita Maria Lino Tárzia**

**Valéria Sperduti Lima**

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO  
INSTRUCIONAL

**Felipe Vieira Pacheco**

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

**Daniel Lico dos Anjos Afonso**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,  
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -  
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

**Daniel Gongora**

**Eduardo Eiji Ono**

**Fabrizio Sawczen**

**João Luiz Gaspar**

**Marcelo da Silva Franco**

**Mayra Bezerra de Sousa Volpato**

**Margeci Leal de Freitas Alves**

**Tiago Paes de Lira**

**Valéria Gomes Bastos**

**Vanessa Itacaramby Pardim**

SECRETARIA

**Adriana Pereira Vicente**

**Bruna Franklin Calixto da Silva**

**Clelma Aparecida Jacyntho Bittar**

**Livia Magalhães de Brito**

**Tatiana Nunes Maldonado**

SUPORTE TÉCNICO

**Enzo Delorence Di Santo**

**João Alfredo Pacheco de Lima**

**Rafael Camara Bifulco Ferrer**

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

**André Alberto do Prado**

**Marlene Sakumoto Akiyama**

**Nilton Gomes Furtado**

**Rodrigo Santin**

**Rogério Alves Lourenço**

**Sidnei de Cerqueira**

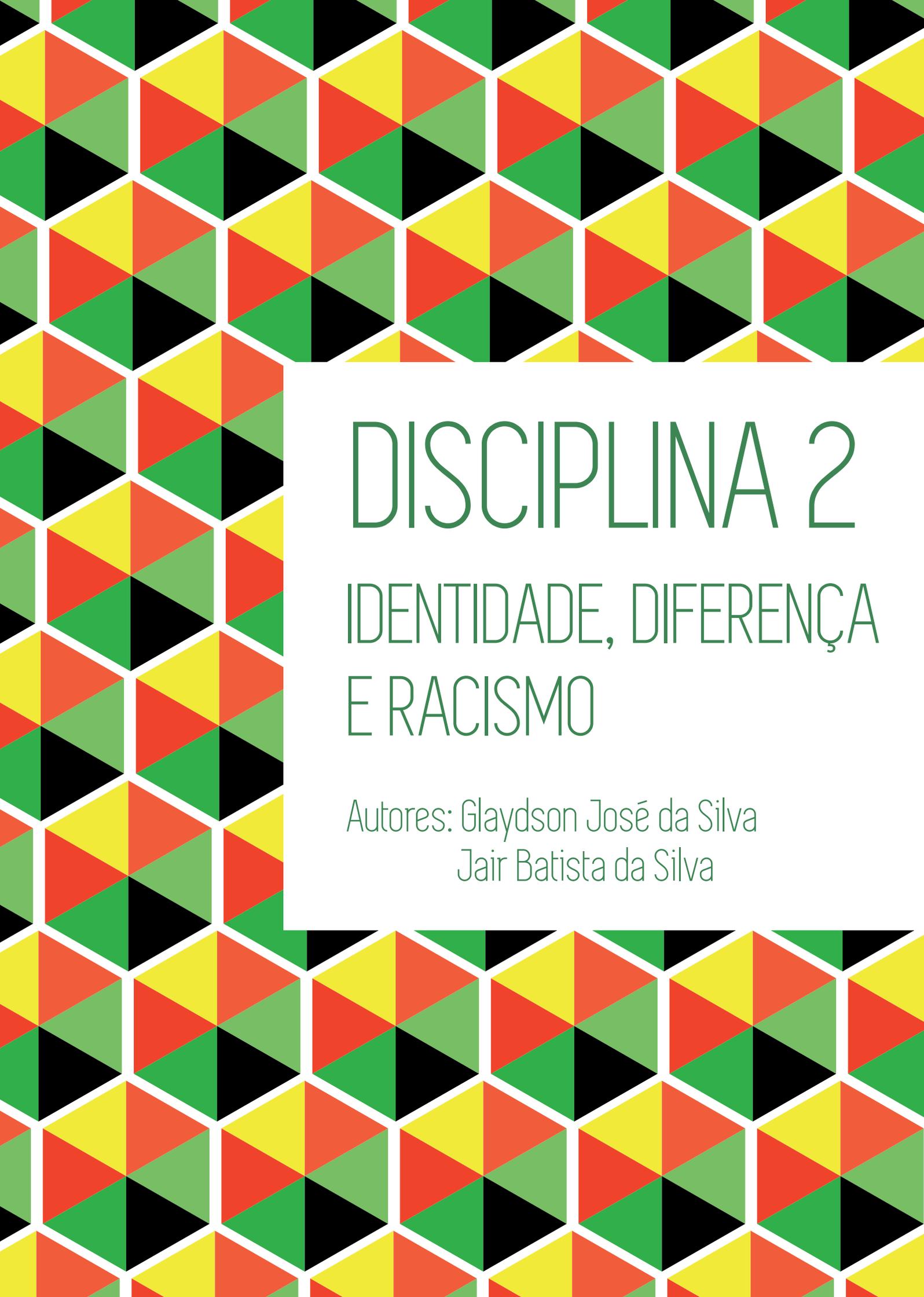
**Vicente Medeiros da Silva Costa**



EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP  
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.  
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE



# DISCIPLINA 2

## IDENTIDADE, DIFERENÇA E RACISMO

Autores: Glaydson José da Silva  
Jair Batista da Silva

## Objetivos gerais:

- Propiciar reflexões teóricas sobre os temas identidade, diferença e racismo que auxiliem em uma compreensão elaborada dos conteúdos do curso.
- Abordar discussões recentes sobre os conteúdos do módulo, informando bibliografia de referência e disponibilizando passagens da obra de estudiosos sobre os temas tratados, forma de disponibilizar textos nem sempre de fácil acesso.

## Apresentação

Neste primeiro módulo do curso de Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola abordaremos algumas questões referenciais. Os conteúdos aqui tratados terão dois objetivos:

1. promover uma reflexão teórica acerca de conceitos importantes para a compreensão geral do curso, como identidade, diferença e racismo; e
2. iniciar discussões sobre temas que serão posteriormente aprofundados, como democracia racial e racismo. O módulo está dividido em 10 unidades.

Unidade I – O que são as identidades?

Unidade II – Concepções de identidade nas Ciências Humanas e Sociais

Unidade III – Crise de identidade?

Unidade IV – Identidades nacionais

Unidade V – Identidade brasileira?

Unidade VI – Democracia racial

Unidade VII – Diferença e identidade e direito à diferença

Unidade VIII – Racismo, preconceito e discriminação racial

Unidade IX – A particularidade do racismo no Brasil

Unidade X – Racismo e política

# Unidade 1 – O que são as identidades?

## Objetivos:

- Apresentar, em linhas gerais, aspectos importantes e definidores do conceito de identidade nas Ciências Humanas e Sociais;
- Problematizar a multiplicidade das identidades

## 1. Introdução

A temática das identidades é extremamente atual e recorrente nas Ciências Humanas e Sociais, o que aponta para a sua grande importância e, também, para a sua complexidade. Nas últimas décadas, o conceito de identidade foi largamente utilizado e, ainda hoje, é tido como de capital importância para explicação de fenômenos sociais. O uso do conceito se fez acompanhar, em igual medida, de uma grande crítica a seu respeito. Do que ele trata? Qual seu significado? Que espectro recobre? Qual sua importância e quais seus limites? A busca de respostas a essas questões nos conduz a uma reflexão sobre o tema, perpassando por aspectos centrais que o informam.

## 2. O que são as identidades?

Ouvimos, cotidianamente, diferentes expressões que incorporam o conceito de identidade, formulando expressões como: identidade nacional, identidade racial, identidade negra, identidade religiosa, identidades de gênero, identidade cultural. As próprias expressões “perda de identidade” e “crise de identidade” parecem mobilizar o conceito para exprimir o lugar social que essas diferentes identidades ocupariam, hoje, num mundo globalizado, em constante e veloz mudança. Sejam individuais, de grupo ou coletivas, essas diferentes identidades apontam para um conjunto de valores que permitem a articulação, em torno de si, de referências comuns que definiriam o indivíduo, os grupos sociais dos quais fazem parte ou um corpo maior, como a sociedade, e a relação destes respectivos sujeitos com os outros indivíduos, grupos sociais e sociedades. Esse processo se organiza e se completa em torno de uma ideia de identificação, que emerge a partir do reconhecimento de valores ou características comuns que são compartilhadas pelos indivíduos em relação a uma mesma origem ou ideias, informam e dão sentido às suas práticas e permitem representar a si mesmos e aos outros. As ideias de unidade, não contradição e de adequação a algo orbitam o pensamento sobre as identidades. Em que consistiria, então, ter identidade? Por essa perspectiva seria ter características próprias, intrínsecas naturais ou criadas que definiriam os sujeitos e o “ser” das coisas, em um processo que se dá sempre em relação: sou homem e não mulher; sou brasileiro e não africano; sou negro e não branco; sou heterossexual e não homossexual. Nesses termos, a identidade se dá em relação a um ou a vários referentes, ligando-se à unidade e à sua contraposição em relação a outros seres efetivamente existentes, criados ou inventados. Mas quais seriam as implicações de se postular a questão das identidades assim entendida? A identidade do homem, da mulher, do brasileiro, do negro, do branco? Problematizar esse entendimento nos conduz a duas características que definem as identidades: seus aspectos essencial e ontológico, apontando para a ideia, para além da cultura, de algo que “é”, e sempre foi e sempre será. Algo que tem uma



essência que define o que ele é, sendo essa mesma essência quase imóvel no tempo. Levando ao limite a ilustração, considere-se, por exemplo, a crença de que “os homens são mais inteligentes que as mulheres” e de que “os negros são inferiores aos não negros”. Considere-se o silogismo: “Todo negro é inferior aos não negros. Rômulo é negro, logo, Rômulo é inferior a todos aqueles que dele diferem pela sua cor”. Essa essencialização definiria Rômulo a partir de seu nascimento e o acompanharia ao longo de sua vida. Frases como: “As mulheres são”, “os homens são”, “os japoneses são”, “os judeus são”, os “homossexuais são” comumente esperam complementos naturalizadores e essencializadores, transcendendo, aí, o espaço de uma vida e apontando para características fixas definidoras e imóveis no tempo que definiriam esses sujeitos, grupos, sociedades a priori. Parte-se aí do princípio de uma ideia de identidade natural e imutável, que define no tempo indivíduos e práticas. Em outros termos, indivíduos, grupos e sociedades são circunscritos a determinados traços e características vistos como definidores do que eles são.

Ao nascermos nos é atribuído um nome, pelo qual somos identificados e nos identificamos posteriormente, seguindo com ele, grosso modo, até o fim de nossas vidas. Os nossos documentos de identificação social, “documentos de identidade” que somos chamados a apresentar constantemente em diferentes circunstâncias da vida social – R.G. e CPF –, são um exemplo, circunscrito nos indivíduos, de características que lhes são próprias, únicas e intransferíveis. Pelo R.G é possível saber a data e o local do nascimento de um indivíduo, nome dos pais, sexo, nome e o número pelo qual ele é institucional e individualmente identificado. Essa identificação, é claro, não resume a identidade dos indivíduos, que é forjada cultural e socialmente por meio de suas experiências e relações sociais. De modo similar, a utilização de um uniforme, que vincula determinados indivíduos a determinada corporação, escola etc., diz alguma coisa dos mesmos, mas não resume sua identidade. Não temos por objetivo apresentar um conceito pronto de identidade, mas, sim, apontar para importantes subsídios que permitam a todos a construção de um conceito, que considere a constituição das identidades como algo que leve em conta escolhas (individuais, grupais, coletivas) e determinações que permitam “olhar”, dialogar, representar e “dizer” algo sobre o outro; algo que se considere aquilo que se quer ser, com dimensões intrínsecas, incontornáveis, como o lugar de nascimento, o sexo, a cor da pele.

As identidades se constituem por meio da relação de atores e grupos sociais inseridos em contextos sociais específicos, em uma dinâmica para a qual contribuem aspectos entendidos como naturais e outros, percebidos como artificiais, mas sempre se definem em relação a algo que lhes é entendido como externo.

Logo, as identidades se definem nas percepções que temos de nós em relação aos outros e na percepção que temos dos outros em relação a nós, é um processo no qual os limites e as fronteiras definidoras dos incluídos e dos excluídos dependem de uma relação dialógica entre o “nós” e “eles”. As identidades não são biologicamente estabelecidas ou necessariamente fixas, elas podem se constituir rapidamente e se desfazer da mesma forma, tudo depende da dinâmica das relações sociais. Pelas nossas falas construímos simbolicamente a nós e aos outros, num espaço em que a subjetividade (em seu mais vasto sentido) ocupa um lugar importante na construção da alteridade. A construção do “outro” aos nossos olhos, ou, como o percebemos socialmente, é informada por um conjunto de valores que nos constituem (“raça<sup>1</sup>”, etnia, origem social, gênero, instrução etc.) e que também constituem aos “outros”.

1 Dado que o conceito de raça não possui realidade natural ou biológica iremos utilizá-lo aqui entre aspas, visto que seu sentido nas disputas, nos embates e na vida social tem um caráter marcadamente político.

A ideia de uma identidade única e imutável contradiz a multiplicidade constitutiva da subjetividade dos indivíduos. Um indivíduo pode ter múltiplas e diferentes identidades, ligadas a aspectos étnicos, religiosos, regionais, de gênero, de classe etc. Sob a designação homogeneizante “nordestino”, por exemplo, tem-se homens e mulheres, brancos e não brancos, pobres e ricos, jovens e velhos, etc. Uma pessoa nascida no nordeste brasileiro, assim como em qualquer outro lugar, associa-se, nesses termos, à diferentes identidades.

## IMPORTANTE

*Penso que se assim for feito haverá uma quebra na continuidade do texto. Minha sugestão é de que permaneça na configuração original, visto que todos os créditos foram conferidos ao autor e à obra.*

*A título de ilustração, reproduzimos um estudo de caso apresentado no livro “A identidade cultural na pós-modernidade, do sociólogo jamaicano Stuart Hall.*

“Em 1991, o então presidente americano, Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras. No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiaram Thomas porque ele era conservador em termos da legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apoiam políticas liberais em questões de raça) apoiariam Thomas porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava “jogando o jogo das identidades”. Durante “audiências” em torno da indicação, no Senado, o juiz Thomaz foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra, Anita Hill, uma ex-colega de Thomaz. As audiências causaram um escândalo público e polarizaram a sociedade americana. Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo. Os homens brancos estavam divididos, dependendo, não apenas de sua política, mas da forma como eles se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres conservadoras brancas apoiavam Thomas, não apenas com base em sua inclinação política, mas também por causa de sua oposição ao feminismo. As feministas brancas que frequentemente tinham posições mais progressistas na questão da raça, se opunham a Thomas tendo como base a questão sexual. E, uma vez que o juiz Thomas era um membro da elite judiciária e Anita Hill, na época do alegado incidente, uma funcionária subalterna, estavam em jogo, nesses argumentos, também questões de classe social. A questão da culpa ou da inocência do juiz Thomas não está em discussão aqui; o que está em discussão é o “jogo de identidades” e suas consequências políticas. Consideremos os seguintes elementos:

- As identidades eram contraditórias. Elas se cruzavam ou se “deslocavam” mutuamente.
- As contradições atuavam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto “dentro” da cabeça de cada indivíduo.

- Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas.
- De forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas dessa forma por identificações rivais e deslocantes – advindas, especialmente, da erosão da “identidade mestra” da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos.
- Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito com constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença”.(HALL 2002: 21)

A fragmentação das identidades mencionada no livro de Stuart Hall se contrapõe à ideia de uma identidade única, que nasceria com o indivíduo e o acompanharia até o fim de sua vida. A exemplificação proposta por Hall nos dá base para problematizarmos a simplicidade da ideia de uma identidade mestra e abrangente que incorpora e submete as distintas identidades desenvolvidas e desconstruídas pelos sujeitos ao longo da sua existência social.

## SAIBA MAIS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. In: <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/bauman-zygmunt-identidade.pdf>

## PARA REFLETIR

- *Em que consiste a identidade?*
- *Como se constitui e mantém uma identidade?*
- *As identidades são fixas e acompanham o indivíduo ao longo de sua vida? Sim? Não? Por que?*
- *As identidades são obrigatórias?*
- *Que relação se pode estabelecer entre identidade e subjetividade?*
- *Como se dá o processo de identificação do sujeito com algo, alguém (indivíduo, grupo ou coletividade) ou alguma coisa?*

## Considerações Finais

Até aqui você pode observar, em linhas gerais, algumas reflexões que nos permitem uma aproximação do conceito de identidade; pode notar, também, a complexidade da temática. É importante considerar, nesse momento inicial do curso, que as identidades possuem, discursivamente, um caráter essencial, que perdura no tempo e que a identificação é uma dimensão inalienável das identidades. Veremos, a seguir, que essa percepção da identidade como algo fixo e imutável, que não sofre as influências do tempo e da cultura tem sido amplamente revista nas Ciências Humanas e Sociais.

## Referência

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.



## Unidade 2 – Concepções de identidade nas Ciências Humanas e Sociais

### Objetivos:

- Apresentar, em linhas gerais, algumas das principais concepções de identidade nos estudos contemporâneos;
- Construir, coletivamente, uma definição do conceito de identidade.

### 1. Introdução

Como se pode observar na unidade anterior, a reflexão sobre as identidades nas Ciências Humanas e Sociais hoje tendem a considerar as dimensões multifacetadas e, por vezes, contraditórias da identidade dos sujeitos. Essa compreensão resulta de um longo processo histórico e só é possível se considerarmos a própria trajetória das mudanças sociais e dos estudos a respeito da temática. O que se apresenta nessa unidade é um breve resumo das grandes orientações que influenciaram os estudos sobre as identidades nas sociedades ocidentais.

### 2. Concepções de identidade nas Ciências Humanas e Sociais

Comumente não consideramos a historicidade das coisas que nos circundam, tomando-as como se sempre tivessem existido da forma como as conhecemos. Atualmente, é comum, mesmo nos meios acadêmicos, a utilização de diferentes expressões que apontam para um entendimento multifacetado das identidades individuais, mas esse entendimento nem sempre é contextualizado e nem sempre se considera quais dinâmicas sociais o tornaram possível. Do mesmo modo que na unidade anterior, utilizaremos as reflexões de Stuart Hall para resumir o percurso do pensamento social a respeito das identidades. Hall aponta para três distintas concepções de identidade (2002:10):

- a) sujeito do Iluminismo;
- b) sujeito sociológico e
- c) sujeito pós-moderno.

“

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (...) A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura dos mundos que ele/ela habitava (...) De acordo com essa visão (...), a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. (...) O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. (...) o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. (HALL 2010: 10-12)

”

Essas três concepções de identidade, aqui definidas de forma rápida, resumem as grandes linhas de orientação da questão, e auxiliarão a melhor refletir acerca de aspectos centrais e definidores que frequentemente informarão as discussões do curso .

## Considerações Finais

As concepções de identidade aqui apresentadas são representativas de importantes orientações no pensamento social, podendo se afirmar que, atualmente, coexistem em um mesmo ou diferentes contextos.

## Referência

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.



## Unidade 3 – Crise de identidade?

### Objetivos:

- Caracterizar a crítica à essencialização nas constituições identitárias;
- Apontar para as principais transformações sociais que permitiram, socialmente, mudanças na concepção de identidades, anteriormente entendidas como fixas;
- Ilustrar o caráter híbrido, múltiplo e, por vezes, contraditório das identidades;
- Promover, a partir das experiências individuais, uma reflexão acerca da multiplicidade de orientações que definem as identidades.

### 1. Introdução

Identities essenciais e fixas relacionadas a gênero, sexualidade, etnia, “raça”, nacionalidade e classe tem sido colocadas em questão, particularmente a partir das experiências sociais – fortemente afetadas pelas transformações da segunda metade do século passado, especialmente através do aprofundamento da globalização.



Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL09: 2002)



A ideia de movimento nas práticas sociais de algo que está descentrado, deslocado da experiência socialmente percebida como norma pode ser entendida como explicadora das “crises de identidade”. Perspectivas identitárias fixas, integrais, unificadas, que apontavam para um núcleo estável do sujeito ou do “eu” – sempre igual ao longo do tempo e da história – tem sido amplamente criticadas em diferentes áreas do conhecimento, apontando para uma direção “antiessencialista das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e da política da localização” (HALL 2000: 103). Situar o contexto histórico dessas mudanças permitirá um entendimento melhor da trajetória das questões ligadas à identidade, assim como, o lugar que hoje ocupam no pensamento social.

### 2. Crise de identidade?

Observamos na seção anterior o lugar importante, dentro e fora do universo acadêmico, que hoje é ocupado pelas reflexões sobre identidade. Essas reflexões aproximam e fazem interagir instâncias de ordem individual, coletiva e grupal, sempre afetadas pelas questões identitárias, apontando para o fato de que a identidade é uma dimensão inalienável da experiência humana; sua extensão e sua complexidade não devem diminuir o interesse a seu respeito. O

conceito, de múltiplos significados, é determinante de várias questões importantes das relações dos indivíduos entre si, com os grupos e com a sociedade, dentre as quais se pode citar, por exemplo, o pertencimento, a inclusão e a exclusão, a etnicidade e a nacionalidade, sendo entendido como um dispositivo interpretativo de diferentes aspectos das experiências sociais.

Compartilhar uma identidade com alguém significa ter vínculos de identificação, em um ou em vários níveis: “racial”, étnico, religioso, local, regional, nacional, sexual, etc. Esses vínculos delimitam e circunscrevem nossas inserções no mundo e nossas experiências, particularizando as mesmas, informando, a um só tempo, quem somos ou desejamos ser e nossas expectativas “comuns”, bem como o repertório, as práticas e as representações que temos dos outros. Como observa Paul Gilroy, “A identidade nos ajuda a compreender a formação daquele pronome perigoso: “nós”, e a levar em conta os padrões de inclusão e exclusão que ela cria mesmo sem querer” (2007: 125).

Pela identidade nos aproximamos ou nos distanciamos das coisas e das pessoas, estabelecemos limites, fronteiras, espaços de pertencimento e exclusão; pela identidade estabelecemos o que temos em comum e o que nos diferencia dos outros. O pertencimento a um grupo ou comunidade distingue e estabelece fronteiras, por vezes físicas, como no caso das nações, instâncias heterogêneas e múltiplas organizadas em torno de elementos entendidos como unificadores, como a origem de seus habitantes, a língua e o território.

A identidade da nação comporta elementos naturais, de fato, mas outros que só existem nominal e discursivamente, na medida em que apontam para uma unidade desejada, para valores comuns almejados – no passado, no presente e no futuro – mas que não correspondem às experiências sociais na medida em que ocultam ou mascaram as diferenças. A crença em uma identidade absoluta e radicalmente compartilhada está na base de diferentes divisões e fundamentalismos.

O poder desta identidade absoluta é inegável, visto sua capacidade de mobilizar para si, em torno dos valores que propugna, um conjunto de indivíduos. A identidade está presente em nosso cotidiano ao possibilitar unir, pela luta política, um conjunto de indivíduos que se batem por ideais comuns, à radicalização política, que leva desde a segregação à eliminação física do outro, do diferente, como no caso do Nazismo e do Fascismo e de outros movimentos ultranacionalistas.

“

Quando a identidade se refere a uma marca indelével, ou a um código de alguma forma inscrito nos corpos de seus portadores, a alteridade só pode ser uma ameaça. A identidade é assim um destino latente. Vista ou não vista, estando na superfície do corpo ou enterrada profundamente em suas células, a identidade aparta para sempre um grupo em relação a outros que sejam desprovidos dos traços particulares escolhidos que se tornam a base para a tipologia e a avaliação comparativa. Não sendo mais um locus para a firmação da subjetividade ou da autonomia, a identidade se transforma. Sua movimentação revela um desejo profundo de solidariedade mecânica, serialidade e hipersimilaridade. O escopo da ação individual diminui até desaparecer. (GILROY 2007: 130)

”



Tem-se aqui, levada ao limite, a ideia de uma identidade fixa. Em muitos casos, garantidora e não garantidora do direito à vida, pois serve como fundamento para a justificação da existência de si e da eliminação física do outro, tal como nos massacres étnicos, em detrimento do extermínio do outro, do diferente, do não puro, como no caso da “Solução Final” alemã, que previa a eliminação física de todos os judeus, extirpando o que se entendia como “não harmonioso”, “não ajustado”, “não estético”, enfim, “não puro”. Tendemos a negligenciar o fato de que a formação das identidades fixas tem uma história; Comumente se associa as mudanças de identidades fixas para uma visão mais plural e mais ampla das identidades à passagem do mundo moderno para o que se convencionou designar de mundo “pós-moderno”. Muito se disse, desde pelo menos os anos 1980, acerca da “crise da modernidade”. Entender essa crise implica um entendimento prévio da própria ideia de modernidade. Para conceituar “modernidade”, podemos fazer referências ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência (GIDDENS 1991:13).

A crítica e superação de um determinado modelo “moderno”, ou mesmo as próprias sociedades que sucederam este período conheceram designações como “pós-modernas” e “pós-modernistas” com uma imensa gama de definições e interpretações. Para além das diferentes classificações, essa crítica centra-se em valores e visões de mundo geográfica e temporalmente delimitados, como, por exemplo, ideias de desenvolvimento humano e social estabelecidas no período moderno na Europa. No final da década de 1980, teóricos como Francis Fukuyama preconizavam, à sombra dos escombros do Muro de Berlim, o fim da história, das ideologias e o triunfo da democracia liberal, cuja legitimidade como sistema de governo poderia constituir o “ponto final da evolução ideológica da humanidade” (FUKUYAMA 1992: 11).

Na esteira oportuna de (re) leituras da Revolução Francesa, por ocasião de seu bicentenário, e crise dos regimes socialistas do leste europeu, esses discursos sobre a chamada “crise da modernidade” ganharam fôlego, ligando, sobretudo, as bases do que se vivia e contestava ao fim de um modelo, cuja origem remontava ao pensamento iluminista. Caracterizado pela crença no racionalismo e otimismo, em relação à ciência e à técnica, advinda do Renascimento do XVI e do Racionalismo do XVII, o ideário do Iluminismo constituiu as bases das diferentes ciências nos séculos seguintes. Em meio a processos de secularização de algumas sociedades europeias, em especial a francesa, a razão iluminista elegeu como alvos de uma crítica contundente o Estado Absolutista e o Cristianismo. Da religião à razão, da transcendência à imanência, essa passagem é sempre associada às ideias de civilização e progresso, que instaurarão binômios (como natural e não natural, ciência e espírito, conteúdo e forma) que se cristalizarão nas sociedades ocidentais até serem contestadas de modo mais sistemático.

A concepção desenvolvimentista e evolucionista de homem e mundo, forjada pelo ideário iluminista, irá nortear as nascentes filosofias da história do XVIII, concebidas a partir de ideias que preconizavam o devir da matéria, a evolução das espécies e o progresso dos seres humanos (BOURDÉ & MARTIN, 1990: 44).

Imbuídas de um marcado pensamento teleológico, segundo o qual as coisas se desenvolviam em direção a um fim, essas filosofias irão postular a orientação da evolução humana, com vistas para o desenvolvimento de estados sucessórios e ascendentes e a concretização de etapas definitivas ao findar desse mesmo desenvolvimento. Preocupados em demonstrar a evolução da humanidade, por meio de grandes metanarrativas explicadoras das experiências huma-

nas, autores como Auguste Comte (1798-1857) e Karl Marx (1818-1883) irão teorizar, em uma perspectiva de linearidade, notadamente no primeiro, etapas sociais do desenvolvimento humano, seja pelos estados teóricos e a física social de um ou pela sucessão dos modos de produção do outro.

O pensamento teleológico (que concebia a orientação da história para um fim) deste período irá fundamentar as bases da tradição intelectual moderna, posteriormente criticadas. O século XX, com todos seus avanços científicos, só fará explicitar o fracasso do ideário iluminista, mostrando a utilização nefasta da ciência que, a título de salvação da humanidade, muitas vezes põs, e ainda põe em risco essa mesma humanidade. O ideal salvador e de progresso contínuo se fez acompanhar das grandes guerras mundiais, a ameaça atômica, os imperialismos, os colonialismos, as ditaduras, os conflitos étnicos, religiosos, econômicos e sexuais das sociedades não resolvidos, problemas ecológicos potencializados, desemprego, violência, acirramento de desigualdades, miséria etc. As benesses do progresso quando democratizadas, salvaram a muitos, quando não, a poucos, consolidando uma cruelíssima política elitista, excludente. Representando a não concretização de um projeto moderno “iluminista”, que levaria os homens inelutavelmente à civilização por meio do progresso. O mundo contemporâneo é o locus das incertezas e indefinições, reflexo da não linearidade anteriormente prevista e da pressão cumulativa de eventos históricos (FLAX 1991: 218).

Corroendo as bases em que se configurou a modernidade, atualmente, as ciências atualmente põem em questão o estatuto de verdade da epistemologia iluminista, assim como, também, seus modelos racionalizadores. Na esteira de autores como Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Michel Foucault (1926-1984), a subjetividade e a relativização assumiram lugares cada vez mais consolidados na história do pensamento. No ambiente historiográfico, essa crise é percebida pela agonia de modelos ditos “positivistas” de se fazer história e pelo ceticismo em relação às grandes metanarrativas que explicariam as experiências humanas.

Uma crítica contundente se erigirá contra a busca das origens e todos os essencialismos. A concepção iluminista, como algo existente e por ser apreendido, e seus corolários, perde espaço para entendimentos menos pretensiosos que, de uma perspectiva social e culturalista, percebem indivíduos e práticas como construções discursivas. Paralelo à falência de velhos modelos normatizadores e essencialistas do humano se dará a constituição de uma história mais democrática, incluyente, revisionista de valores entendidos como universais, mas que respondiam a interesses e questões únicas e exclusivas de homens brancos, europeus, burgueses, cristãos, colonialistas, que mais não fizeram do que reificar suas próprias experiências. A sociedade contemporânea é bem representativa do esgotamento da modernidade, da desconfiança das verdades absolutas e das grandes generalizações dos discursos totalizantes. É nesse contexto, de ampla revisão teórica dos fundamentos da modernidade, que se insere a revisão das questões de identidade. Por essa via, é possível entender por que movimentos sociais baseados na ideia de identidade (movimento feminista, movimento negro, movimento indígena, GLBT etc.) vão ganhar, paulatinamente, visibilidade na cena política. Tanto na política quanto na produção do conhecimento, a desconfiança com a totalidade que conceitos como classes, estado, etc. passam a orientar as construções analíticas e políticas. A chamada “crise das identidades” tem seus fundamentos na crítica a um modelo moderno de identidade fixa e imutável e é feita em grande medida a partir do pós-modernismo. Harley observa que “quanto ao sentido do termo, talvez só haja concordância em afirmar que o ‘pós-modernismo’ representa alguma espécie de reação ao ‘modernismo’ ou de afastamento dele” (HARVEY 1989:19).

Situar este entendimento conceitual é relevante para a contextualização das discussões sobre as identidades.

“É a partir da Filosofia, com a publicação do livro *A condição pós-moderna*, de Jean-François Lyotard, em Paris em 1979, que a expressão “pós-moderno” ganha força no âmbito das Ciências Humanas. Para Lyotard, “pós-moderna” é a condição do saber nas sociedades mais desenvolvidas, designando a expressão o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX. Baseado em A. Touraine, defende a hipótese de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na era dita pós-industrial e as culturas na era dita pós-moderna. Essas mudanças trazem em seu bojo novos paradigmas de compreensão dos homens, das culturas e do mundo, e se configuram de maneira similar nos diversos espaços do conhecimento. A natureza do saber não sai intacta nessa transformação geral. Nessa lógica, dois aspectos podem ser entendidos como definidores da chamada “condição pós-moderna” ambos críticos da racionalidade iluminista:

1. a “incredulidade em relação às metanarrativas;
2. a “morte dos centros”. Ao primeiro se liga o descrédito dos grandes discursos e metanarrativas explicadores das experiências humanas e do mundo; ao segundo, a desconfiança em face de todos essencialismo definidores e dos sujeitos universais que os acompanham.”(-FUNARI & SILVA 2007: 21)

A esse segundo aspecto se liga a não essencialização das identidades, não mais “os homens”, “as mulheres”, “os negros”, os “gays” com características fixas e previamente estabelecidas e definidas pelo gênero, pela cor ou pela orientação sexual, mas, “os homens”, “as mulheres”, “os negros”, os “gays”, na pluralidade de suas experiências e em identidades que se aproximam e se distanciam na relação com os indivíduos dentro desses grupos e entre eles. Desnaturalizar uma identidade é entendê-la como algo não essencial, algo que não fixa, na origem, o destino das pessoas para toda a vida, atribuindo-lhe uma condição intransponível.

A definição de uma identidade fixada pelo sexo ajuda a ilustrar a relação entre essencialização e naturalização. À identidade determinada biologicamente em diferentes culturas, se contrapõe àquela que é construída socialmente. Para Jane Flax, as diferenças biológicas são norteadoras de nossa concepção binária de sexualidade.

“

Assim, parece haver um complexo de relações que tem associado, dado significados: pênis ou clitóris, vagina e seios (leia-se distintivamente corpos masculinos ou femininos), sexualidade (leia-se reprodução – nascimento de bebês), percepção do eu como um gênero característico, diferenciado – ou (e somente) uma pessoa masculina ou feminina (leia-se relações de gênero como uma categoria ‘natural’ e excludente). Isto é, acreditamos que só há dois tipos de seres humanos, e cada um de nós só pode ser um deles. (FLAX 1991: XX)

”

A crítica ao determinismo biológico caracteriza, hoje, os estudos de gênero. A compreensão das relações de gênero passa, então, pela rejeição do caráter fixo e permanente das oposições binárias e pela historicização e desconstrução dos termos da diferença sexual (SCOTT 2000: 84).

Esta constatação é de significativa relevância na medida em que rompe não só com o determinismo biológico como, também, com a própria ordem cultural modeladora do “ser homem” ou “ser mulher” nas sociedades, ao reconhecer nesta condição um estatuto histórico e culturalmente construído, desnaturalizando as identidades sexuais. Como observa a filósofa francesa Simone de Beauvoir, “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

## SAIBA MAIS

ORTIZ, Renato. *Identidades culturais no contexto da globalização. Entrevista.* Disponível em: <file:///C:/Users/Note/Downloads/36922-43460-1-PB.pdf>

## Considerações Finais

As novas identidades que surgem em contraposição às fixas, configurando um ambiente de “crise de identidades”, se ligam à esfera de crítica à modernidade, como podemos observar, estando associadas à mudanças globais, “incluindo questões sobre história, mudança social e movimentos políticos” (Woodward, 2000:20). O colapso de velhas estruturas, as experiências em um mundo globalizado, as mudanças na economia e na política global atingem de forma impactante as identidades, fixas ou não.

## Referências

FLAX, Jane. Pós-moderno e relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloísa (org.). *Pós-modernidade e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. pp. 217-250.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da História e o último homem*. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo A., SILVA, Glaydson J. da. *Teoria da História*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

GIDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GILROY, Paul. *Entre campos nações, culturas e o fascínio da raça*: Tradução de Célia Marinho Azevedo et al. São Paulo: Annablume, 2007. pp.07-72

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: 1989, Edições Loyola.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação e Realidade*, 20, 2, 1995, pp. 71-99.

Woodward, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução*: In: SILVA, Thomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*: Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006

# Unidade 4 – Identidades nacionais

## Objetivos:

- Refletir acerca da existência e inexistência de uma identidade nacional;
- Discutir o caráter de naturalidade e artificialidade desta identidade.

## 1. Introdução

A crença na existência de uma identidade individual, constituída por aspectos e valores que caracterizam e identificam os indivíduos, conferindo-lhes uma singularidade, não nos parece objeto de problematização; o mesmo não se dá quando falamos em identidades que caracterizam e identificam grupos, coletividades e, mesmo, o povo de um país, ou nação. Nesta unidade problematizaremos a ideia de uma identidade nacional e alguns de seus limites e problemas.

## 2. Identidades nacionais

As identidades nacionais são criações modernas, pelo fato de que as próprias nações também o são; elas se constituíram e se estabeleceram, sobretudo, ao longo do século XIX. Quando pensamos em países como Alemanha ou Itália, por exemplo, comumente não consideramos o fato de que sua existência, com a conformação que hoje conhecemos, nem sempre foi assim, daí soar estranho quando se diz “os alemães”, ou “os italianos” para se referir a esses povos nesse período, visto que a unificação política e administrativa que viria a dar lugar a esses povos só ocorreria no final do XIX, no caso da Alemanha (1871), e início do XX, no caso da Itália (1929).

Antes da unificação o que se conhecia era um conjunto de reinos. Os povos desses reinos, doravante unidos, passaram a ser chamados de alemães e italianos. Essa designação nacional que englobava a todos os povos, agora unidos oficial e discursivamente, não contemplava as especificidades de todos os grupos que os constituíam. A ideia nominal de uma “raça”, uma língua, uma cultura que fosse comum a todos não era mais que uma manifestação discursiva que não correspondia à realidade social, visto que mascarava todas as diferenças dos distintos povos que foram unidos.

As identidades nacionais se associam aos nacionalismos do século XIX e se ligam à ideia de cultivar, por meio da educação, diferentes “mitologias nacionais” acerca da origem das nações, postulando para grupos multiétnicos com histórias diferentes, línguas diferentes e culturas diferentes a existência de uma mesma história e línguas e culturas comuns, com um passado harmonioso comum e um futuro grandioso também comuns. Como se pode observar, a ideia de nação aponta para a existência de uma história nacional comum. As identidades nacionais nascem, sobretudo, da necessidade de fazer unir o que estava historicamente separado, como territórios que foram agrupados a países aos quais não pertenciam. Desse modo, diferenças linguísticas, culturais, religiosas são ocultadas em um discurso de unidade que atende à necessidade de criação de um “ser nacional”, com valores comuns no passado, no presente e que tem, também, anseios de um mesmo futuro. A unidade funciona como uma espécie de vínculo



que une a todos. A identidade é, nesse sentido, um elo que une, historicamente, o que nem sempre foi unido. A identificação se daria, sobretudo, pela comunhão de valores.

## IMPORTANTE

*O filósofo francês Ernest Renan (1823-1892), em uma conferência de 1882 – “O que é uma nação?” –, que se tornaria uma referência clássica nos estudos sobre as questões nacionais definia nação como sendo: “(...) uma alma, um princípio espiritual. Duas coisas que para dizer a verdade não formam mais que uma constituem esta alma, este princípio espiritual. Uma está no passado, a outra no presente. Uma é a posse em comum de um rico legado de lembranças; outra é o sentimento atual, o desejo de viver em conjunto, a vontade de continuar a fazer valer a herança que receberam esses indivíduos.” (RENAN 2006: 99)*

Há uma dimensão artificial que constitui a identidade das nações. O “legado de lembranças” e histórias comuns, nas quais seus membros devem se reconhecer e se identificar, e que promovem o sentimento de “pertencimento” à nação por parte de seus diferentes componentes, se guarda alguma pertinência, em muitos casos, guarda, também, uma dimensão significativa de artificialidade. Pense-se, por exemplo, nos diferentes estados de uma federação, com suas diferentes histórias. Uma unidade histórica na qual os habitantes de todos eles se reconhecessem requer, por vezes, uma dimensão fictícia, imaginária, criada em torno de ancestrais, símbolos, idiomas e valores apresentados como comuns a todos. A história como campo do conhecimento científico e as mitologias nacionais são importantes meios utilizados como forma de promover essa ideia de unidade.

Identidades étnicas, políticas, religiosas, sociais, culturais, sexuais etc., são (re)elaboradas e redefinidas pelas relações que se estabelecem com a memória e não constroem, necessariamente, vínculos de verdade com a história. Presente na formação das identidades étnicas dos mais diferentes países, os mitos de origem dos países europeus vão guardar a especificidade de terem tomado forma e se difundido em torno dos estados nacionais, lançando mão de velhas estruturas abstratas, já perpetuadas desde a antiguidade, em uma dinâmica que lida com instâncias do mito, da memória e da história. Dos três componentes ativos dessa dinâmica (mito, memória e história), por sua natureza dúbia que o prende ao mundo real e imaginado, é sobre o mito, mais precisamente os mitos nacionais fundadores, que repousam as nações. É essa característica híbrida que torna o mito mobilizador de ações, visto representar uma soma de lembranças coletivas comuns a todos; mito e invenção são instâncias essenciais à construção das identidades nacionais. Pode-se entender o mito aqui como uma espécie de meio pelo qual os grupos elaboram sua estabilidade e longevidade. Por meio dos mitos, as identidades nacionais são constituídas em um universo de empréstimos simbólicos e sentidos construídos em muitas tentativas de unificação das histórias nacionais com vistas a se construir e estabelecer (discursivamente) “passados apropriados” (indivíduos, grupos, coletividades, sociedades). A expressão invenção das tradições, cunhada por Eric Hobsbawm, a isso se aplica com perfei-

ção. Para ele, toda tradição inventada, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal (1984: 14).

Ao perpetuarem algumas recriações como se sempre tivessem existido na memória nacional, os grupos sociais têm sempre por objetivo estabelecer uma continuidade em relação ao passado histórico, tanto étnica como, também, de algumas instituições. A ideia de valores transmitidos liga-se, assim, à evocação de uma certa ancestralidade, de uma antiguidade da nação e de seus valores, perpetuada nas imagens da vida nacional com o objetivo de forjar identidades, pelo uso da ideia de permanência.

“

Naturalmente, muitas instituições políticas, movimentos ideológicos e grupos, inclusive o nacionalismo – sem antecessores - tornaram necessária a invenção de uma continuidade histórica, por exemplo, através da criação de um passado antigo que extrapola a continuidade histórica real, seja pela lenda (...) ou pela invenção. (HOBSBAWM 1984:14)

”

Nesses termos, nação é um conceito que só se pode sustentar em torno de um passado adequado e de um futuro crível, de uma história e de um destino comuns.

“

As nações são entidades historicamente novas fingindo terem existido durante muito tempo. É inevitável que a versão nacionalista de sua História consista de anacronismo, omissão, descontextualização e, em casos extremos, mentiras. Em um grau menor, isso é verdade para todas as formas de História de identidade, antigas ou recentes. (HOBSBAWM 1998: 285)

”

Uma unidade de língua e cultura, enfim, uma unidade nacional, circunscreve a identidade coletiva a todos que partilham nominalmente dos mesmos ancestrais, conduzindo a uma certa ideia de comunidade, uma comunidade “imaginada” a partir de laços orgânicos comuns, que comumente confere direitos a quem é portador de determinada identidade, excluindo aqueles que não o são. (ANDERSON 1989).

## IMPORTANTE

*Como interpreta Benedict Anderson (1989), as nações são, antes de tudo, entidades constituídas pela história e pela memória, embaçadas em processos de identificação coletiva, tipos ideais de grupos abstratos.*

É na lembrança coletiva que referenciais passados, comumente atendendo a interesses do tempo presente, vão atuar, justamente, para terem história e memória, um substrato comum, o passado – mas não um passado qualquer, um passado glorioso. Um passado prestigioso, para a escrita de uma história prestigiosa, o que auxilia a mobilizar pessoas em torno da ideia de uma cultura comum que une a todos.

## Considerações Finais

As identidades nacionais e seu status de naturalidade ou artificialidade constituem importantes aspectos no estudo das coletividades. Pauta de diferentes estudos, uma consequência imediata evidenciada aos observadores mais argutos tem sido o enfoque na necessidade de uma problematização maior em torno do discurso de unidade da nação, em prol da valorização da pluralidade das culturas. Essa inflexão nas tradições interpretativas traz como corolário o imperativo de refletir acerca da suposta desintegração das “identidades nacionais” e, também, das relações que se estabelecem entre o global e o local. Construído em torno de referenciais tomados como absolutos, como por exemplo, língua, território, cultura e raça, atualmente o conceito de “identidade nacional” não se sustenta mais sem uma reflexão teórica maior a seu respeito; sua ligação à ideia de “tradições inventadas” (Eric Hobsbawm) e “comunidades imaginadas” (Benedict Anderson), importantes balizas no pensamento sobre as identidades também não. A globalização econômica e a fragmentação cultural que marcam o mundo contemporâneo estabelecem o afastamento de modelos impostos pelos ideários dos Estados-nação, num contexto em que o discurso nacional tem de se recolocar face ao reconhecimento da diversidade dos indivíduos e grupos e do lugar atualmente ocupado pela subjetividade no âmbito das ciências.

## Referências

ANDERSON, Benedict. Nação e consciência nacional. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo: Ática, 1989.

HOBBSAWM, Eric. A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric J., RANGER, Terence (Orgs). A invenção das tradições. Tradução de Celina Cardim de Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. pp.xx

RENAN, Ernest. O que é uma nação? Conferência realizada na Sorbonne em 11 de março de 1882. Tradução de Glaydson José da Silva. Revista Aulas, Revista Aulas. Dossiê subjetividades. Org. Adilton Luís Martins. V. 01. nº 02 Campinas, IFCH, 2006. pp. 87-102.

# Unidade 5 – Identidade brasileira

## Objetivo:

- Promover uma discussão acerca da existência ou inexistência de uma identidade nacional brasileira

## 1. Introdução

Nesta unidade problematizaremos a ideia de identidade nacional, particularmente, a identidade nacional brasileira. As questões aqui apresentadas permitirão, a partir de uma análise de diferentes experiências individuais e do olhar dos cursistas para a realidade social, uma compreensão inicial mais elaborada de questões que serão tratadas nas unidades posteriores.

## 2. Identidade brasileira

Uma identidade nacional pressupõe a existência de um jeito de “ser nacional”. Há uma especificidade em ser brasileiro? O que é ser brasileiro? Haveria uma identidade nacional brasileira? Sem dificuldades podemos arrolar um conjunto de aspectos que caracterizam o Brasil como uma nação, como a sua delimitação geográfica e a sua autonomia nas esferas política, econômica e jurídica. Os problemas surgem quando tentamos identificar os brasileiros com características que lhes seriam próprias, definidoras de uma identidade comum a todos e consensual entre eles. Uma primeira e importante questão a se colocar seria a de como, num país marcado por desigualdades sociais, mas, também por inúmeras diferenças (étnicas, regionais, culturais), essa ideia de unidade identitária seria possível. Para muitos, aspectos etnoculturais comuns, presentes na língua, nas religiões, na culinária, nas formas de organização social, por exemplo, definiriam um “jeito brasileiro” de ser, portador de uma singularidade que definiria uma cultura brasileira, uma cultura nacional. Que lugar ocuparia a multiplicidade das identidades e a diferença nesta configuração nacional é questão que importa para uma boa reflexão acerca do tema.



### PARA REFLETIR

*Há uma especificidade em ser brasileiro? O que é ser brasileiro? Haveria uma identidade nacional brasileira? Como articular instâncias locais e regionais, com instâncias do macro, nacionais, quando o que está em questão é a identidade nacional? Será que a inventada, imaginada ou criada identidade nacional nada mais é que a combinação, articulação ou unificação das diversas identidades singulares (individuais, coletivas, grupais) experimentadas a seu modo?*

## Considerações Finais

Ouvimos cotidianamente expressões como: os brasileiros são cordiais, ou, o Brasil é o país do futebol ou do samba. Ser cordial ou gostar de futebol e samba definiriam, por esse entendimento, um jeito de ser dos brasileiros, comum a todos. Nessa unidade buscamos problematizar a multiplicidade das identidades, mas, também, apontar para o fato de que grandes generalizações, por vezes, correspondem às experiências que são de grupos ou coletivas.

## Referências

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994.

# Unidade 6 – Democracia racial

## Objetivos:

- Historicizar e problematizar a ideia de democracia racial;
- Promover, a partir de um estudo de caso (identidade nacional brasileira), uma reflexão acerca das experiências individuais dos cursistas com o conteúdo da unidade;

## 1. Introdução

Do período imperial à Primeira República conhece-se no Brasil uma nacionalidade ostensivamente polarizada, marcada pela enorme distância entre brancos e pretos, civilizados e matutos (...) Foi apenas a partir de 1930, principalmente com o Estado Novo (1937–1945) e a Segunda República (1945–1964), que o Brasil ganhou definitivamente um “povo”, ou seja, inventou para si uma tradição e uma origem (GUIMARÃES 2006: 123). Entendido a partir de então como uma civilização miscigenada, produto do cruzamento de diferentes culturas, a grande questão para o Brasil nesse período é como tornar-se moderno. A resposta a esta questão implicava discutir o que e a quem incluir na modernidade. Quais traços da cultura deveriam ser entendidos como brasileiros? Quem formaria a nação? Diferentes movimentos nas artes e nas ciências sociais buscaram refletir sobre isso e na esfera econômica o incentivo à indústria e à urbanização, a partir da década de 1930, marcam o desejo desenvolvimentista do país. Data deste período, o fim da emigração sistemática, que havia substituído o trabalho escravo desde meados do século XIX. Nem a presença maciça da população negra e nem aquela dos europeus isoladamente garantiam às elites locais uma identidade nacional. Neste contexto, a ideia de democracia racial aparece como uma espécie de solução para os conflitos, atuando no fabrico de um verdadeiro sentimento de nacionalidade. A problemática da identidade nacional passa, a partir de então, a ocupar um lugar importante na história da cultura brasileira.

## 2. Democracia racial

No caso do Brasil, o processo de industrialização e desenvolvimento urbano a partir da década de 1930 fez emergir uma discussão acerca do povo brasileiro e de seu lugar na história, em suma, de sua identidade.

“

Enquanto alguns identificavam as razões do atraso econômico do país no predomínio de uma população mestiça, outros apontavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação aos outros países, como meio de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental. Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do país. - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – História e Geografia (1ª a 4ª série) p. 21

”



A constituição de uma nova identidade nacional articula identidades individuais, grupais e coletivas. A crença na existência de uma identidade nacional brasileira pressupõe a existência de uma identidade brasileira, que omite diferenças regionais, culturais ou sociais, não atentando para a heterogeneidade do povo brasileiro; a ideia de democracia racial contribui fortemente para ocultar essas diferenças e criar uma narrativa unificadora de nação, cujo conteúdo “serviu para fortalecer a ideia de uma história nacional caracterizada pela ausência de conflitos, porque, afinal, não somos e nem fomos um povo guerreiro (a própria Independência foi pacífica, assim como a libertação dos escravos) e, internamente, vivemos sem problemas decorrentes de racismo, preconceitos étnicos ou ainda, discriminações, exclusões. Em sua face mais perversa, essa mesma teoria serviu para dissimular as desigualdades sociais e econômicas, e para justificar a situação de miséria de grande parte da população: um povo mestiço, que carrega os males de uma fusão de grupos selvagens indolentes (índios que não queriam ser escravos e se rebelavam contra esse trabalho tão digno para a grandeza da pátria) e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejos de vencer na vida! A preguiça e a indolência, frutos dessa mestiçagem democrática, eram, ou ainda são, os responsáveis pela pobreza da maioria da população”. (BITTENCOURT 2010: 199)

Os debates da segunda metade do século XIX no Brasil são muito informados por discussões que ocorriam na Europa acerca da evolução histórica dos povos. As ideias de inferioridade e superioridade, de primitivo e de complexo presidem as diferentes teorias sobre o progresso das civilizações e constituem o fundo político e analítico através do qual se desdobrará a ideologia das três “raças” fundadoras da nação e constituidoras da identidade nacional do brasileiro. A pedra angular destes debates é a crença na superioridade natural da civilização europeia em relação às demais.

“

A “importação” de uma teoria dessa natureza não deixa de colocar problemas para os intelectuais brasileiros. Como pensar a realidade de uma nação emergente no interior desse quadro? Aceitar as teorias evolucionistas implicava analisar-se a evolução brasileira sob as luzes das interpretações de uma história natural da humanidade; o estágio civilizatório do país se encontrava assim de imediato definido como ‘inferior’ em relação à etapa alcançada pelos países europeus. Torna-se necessário, por isso, explicar o ‘atraso’ brasileiro e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir como povo, isto é, como nação. (...) A especificidade nacional, isto é, o hiato entre teoria e sociedade, só pode ser compreendido quando combinado a outros conceitos que permitem considerar o porquê do ‘atraso’ do país. Se o evolucionismo torna possível a compreensão mais geral das sociedades humanas, é necessário porém completa-lo com outros argumentos que possibilitem o entendimento da especificidade social. O pensamento brasileiro da época vai encontrar tais argumentos em duas noções particulares: o meio e a raça. (...) meio e raça se constituíam em categorias do conhecimento que definiam o quadro interpretativo da realidade brasileira. A compreensão da natureza dos acidentes geográficos esclarecia assim os próprios fenômenos econômicos e políticos do país. Chegava-se, desta forma, a considerar o meio como o principal fator que teria influenciado a legislação industrial e o sistema de impostos, ou ainda que teria sido elemento determinante na criação de uma economia escravagista. Combinada aos efeitos da raça, a interpretação se completa. A neurastenia do mulato do litoral se contrapõe, assim, à rigidez do mulato do interior (Euclides da Cunha); a apatia do mameluco amazonense revela os traços de um clima tropical que tornaria incapaz de atos previdentes e racionais (Nina Rodrigues). A história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato. (ORTIZ 1994: 15-16)

”

Meio e “raça” são, deste modo, elementos determinantes da construção da identidade brasileira para os intelectuais deste período. Se, por um lado, se vincula os defeitos e vicissitudes ao meio ambiente, por outro, o caráter miscigenado da população informa as reflexões sobre a “identidade do brasileiro”. Índios, negros e imigrantes europeus ora são incorporados, ora são incluídos nas teorias que buscavam definir uma identidade brasileira, constituída por índios, brancos e negros, na qual os brancos ocupavam sempre uma posição de superioridade em relação aos demais. Aos olhos da elite, a cultura de índios e negros, era entendida como um entrave ao desenvolvimento da cultura brasileira, que deveria buscar equiparar-se à cultura europeia. Ao mesmo tempo, a mestiçagem possibilitava a “aclimatação” da civilização europeia nos trópicos. O mestiço simbolizava para a intelectualidade deste período, o cruzamento de “raças” desiguais, que trazia em si as vicissitudes das “raças” inferiores (apatia, imprevidência, desequilíbrio moral e intelectual), legadas biologicamente (ORTIZ 1994: 21), conferindo ao elemento mestiço um caráter de inferioridade. Os elementos das “raças inferiores” só se dissipariam futuramente, ao longo de um processo de branqueamento da sociedade brasileira, o que fazia da identidade nacional um projeto para o futuro. Mas, o que torna especialmente estimulante é pensar como a mestiçagem passa de obstáculo ao desenvolvimento e à emancipação civilizatória para condição de traço, contribuição nacional notável ao desenvolvimento e história da humanidade.

Do caráter inferior do mestiço à sua própria concepção como elemento constituinte da identidade nacional, na lógica da ideologia da democracia racial, há um percurso de ideias, que começam a se esboçar no final do século XIX. A abolição é um fator importante, visto que os negros, a partir de então, ao se incorporarem de forma mais efetiva à dinâmica à constituição da população brasileira, sendo integrados, a partir de então, às reflexões sobre a identidade brasileira. Data da virada do século XIX para o XX as percepções sociais de que o Brasil é produto de três “raças” formadoras: brancos, negros e índios.

Para Antonio Sérgio Guimarães,

“

a solução brasileira ao problema da integração dos ex-escravos negros e de descendentes dos povos indígenas à sociedade nacional passou, primeiro, por negar a existência de diferenças biológicas (capacidades inatas), políticas (direitos), culturais (etnicidade) e sociais (segregação ou preconceito) entre esses e os descendentes de europeus, com ou sem misturas, e, em segundo lugar, por incorporar todas essas diferenças originais numa única matriz sincrética e híbrida, tanto em termos biológicos, quanto culturais, sociais e políticos. É o que se convencionou chamar de democracia racial. (2001: 22)

”

Para Renato Ortiz, o mito das três “raças” pode ser datado

“

no momento em que a sociedade brasileira sofre transformações profundas, passando de uma economia escravista para outra de tipo capitalista, de uma organização monárquica para republicana, e que se busca, por exemplo, resolver o problema da mão-de-obra incentivando-se a imigração europeia. (1994: 39)

”



A chamada Revolução de 1930 marca a presença do Estado como organizador do desenvolvimento social. As transformações sociais, o novo status da ciência mundial e a modernidade conduzem à novas formas de organização social e modelos de interpretação das sociedades. Nesse período, as teorias raciológicas cedem espaço às ideologias que lidam mais com o conceito de cultura do que o de “raça”, destituindo das “raças” características anteriormente entendidas como biologicamente inerentes, e conferindo à mestiçagem um caráter de positividade. A ideologia da mestiçagem, do mito das três “raças” passa, a partir de então, a ser socialmente explicadora da cultura. “O que era mestiço torna-se nacional” (Ortiz 1994: 41)

Até meados da década de 1990 duas grandes orientações dos estudos sobre a história da escravidão orientaram o entendimento sobre a questão racial no Brasil: uma delas baseava-se na obra de Gilberto Freyre e sua visão de uma escravidão mais amena que em outros países e a outra era representada por Florestan Fernandes, denunciadora do caráter violento da escravidão.

“

Essas duas posturas interpretativas, a dos estudos de Gilberto Freyre e os da “Escola Sociológica de São Paulo” – representada por Florestan Fernandes e seus pesquisadores, inserem-se no debate sobre o caráter “brando” ou “cruel” da escravidão no Brasil. (...) Quanto à primeira linha interpretativa sobre a escravidão, em diversos livros e artigos publicados entre os anos 1930 e 1970, o sociólogo pernambucano, ao estudar o desenvolvimento da temática de um “novo mundo nos trópicos”, constrói a visão de um Brasil como uma terra [quase] livre de preconceito racial, e que poderia servir de espelho para o restante do mundo resolver seus problemas raciais. Para Freyre (1936, p. 56), a formação da sociedade brasileira tem sido um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. Porém, sobrepondo-se a todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. Freyre encontra as origens desse “novo mundo” na experiência colonial brasileira, e, em especial, na sua experiência supostamente benigna com a escravidão. (...) O produto final dessa interpretação do passado colonial brasileiro, elaborada por Freyre, foi a constituição de uma das mais harmoniosas junções da cultura com a natureza e uma cultura com a outra que a América jamais vira. (...) A ideia da escravidão amena, suave e humana no Brasil colonial está tão forte no discurso de Freyre (1971, p. 68), que este, em *Novo Mundo nos Trópicos*, chega a afirmar que à vista de todas essas evidências não há como duvidar de quanto o escravo nos engenhos do Brasil era, de modo geral, bem tratado, e a sua sorte realmente menos miserável do que a dos trabalhadores europeus que, na Europa Ocidental da primeira metade do século XIX, não tinham o nome de escravos. (...)

”

Por outro lado,

“

A “Escola de Sociologia e Política de São Paulo” ou “Escola Sociológica de São Paulo” – designação atribuída por Charles Wagley a Florestan Fernandes e sua equipe de pesquisadores – que teve intensa produção intelectual nos anos 1960 e 1970, passou a pensar o Brasil com os conceitos de “classe social” e “luta de classes” e “vão se opor à visão idílica do Brasil colonial produzida por Freyre”. Esse grupo de pesquisadores corresponde à segunda linha interpretativa da historiografia brasileira sobre a escravidão (...) Fernandes e seus colaboradores produziram muitos livros e artigos, a partir dos anos 1960, atacando diretamente o mito da “democracia racial” e mostrando a realidade da desigualdade e da discriminação racial no Brasil. (RIBEIRO: 2013: 281-286)

”

## IMPORTANTE

*Para uma compreensão mais elaborada dessas duas grandes orientações e das vertentes historiográficas que lhes sucedem recomendamos a leitura do texto “Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de História (Brasil segunda metade do século XX), do historiador Renilson Rosa Ribeiro, disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/viewFile/4117/pdf>*

## SAIBA MAIS

*FERNANDES, Florestan. O mito da “democracia racial”. In: \_\_\_\_A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Editora Globo. pp. 304-326*

*FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala : Formação da Família Brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1992.*

*FREYRE, Gilberto. Novo mundo nos trópicos. São Paulo: Editora Nacional, 1971.*

## Considerações Finais

É muito comum, ainda hoje, a ideia de que vivemos em uma democracia racial. Essa crença desconsidera a experiência nefasta do racismo em nossa sociedade, negligenciando conflitos raciais que marcam duramente as relações sociais. Apontar para a historicidade dessa expressão e problematizá-la nessa unidade (questionando o lugar-comum de seu entendimento) atendeu ao intuito de propiciar uma reflexão crítica e elaborada da questão.

## Referências

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). História na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003, p p. 185-204.

GUIMARÃES Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. .Tempo soc. v.18 n.2 São Paulo nov. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=pt&nrm=iso)

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de História (Brasil segunda metade do século XX), ETD, Campinas, SP v.15 n.2 p.281-299 maio./ago.2013



# Unidade 7 – Diferença e identidade e direito à diferença

## Objetivos:

- Estabelecer relações entre igualdade e diferença e entre identidade e diferença
- Apontar para as relações de poder como construtoras da igualdade e da diferença
- Analisar o multiculturalismo à luz das relações de poder
- Discutir o reconhecimento da diferença
- Discutir o direito à diferença

## 1. Introdução

O direito à igualdade, se incontestável do ponto de vista dos direitos humanos e das leis convive, atualmente, com o direito à diferença. Somos diferentes e almejamos ter nosso direito de sê-lo reconhecido por todos. Contudo, tanto o pensamento igualitarista quanto aquele que se bate pelo direito à diferença nos reservam armadilhas se não os problematizarmos. Se, por um lado, a igualdade universalista é um risco, justamente por desconsiderar as diferenças sociais e culturais, por outro, a crença no direito à diferença pode se fundamentar na premissa de que os seres humanos são naturalmente desiguais e podem ser tratados de forma desigual.

“

Ao que se sabe, e a historiografia recente sobre os totalitarismos europeus do século XX tem ido nessa direção, os judeus não foram tratados daquela inconcebível forma pelo fato de serem considerados iguais a todos os seres humanos, abstraídos de “todas as outras qualidades e relações específicas”. Ao contrário. Foi precisamente pelo ódio à sua especificidade de “judeus” – à sua diferença. Foi por heterofobia, por fobia à sua alteridade irreduzível. E uma vez reconhecido o fato bruto da alteridade, da diferença incomensurável, foi por desvalorização da diferença reconhecida, cuja existência neste mesmo ato é reafirmada para ser negada, expelida, exterminada. (PIERUCCI 2008: 22)

”

Muitos discursos de respeito à diferença são fundamentadores da segregação e, mesmo, do racismo, fazendo da desigualdade de fato uma desigualdade de direito, comumente assentada na ideia de uma desigualdade natural. Mas, é importante ter-se em conta que, apesar da mobilização da ideia de diferença nesse tipo de discurso levar à consequências humanisticamente inaceitáveis, ela não é única. Na própria agenda de diferentes organizações sociais e grupos políticos vemos hoje expressões como “direito à diferença” e “respeito às diferenças”. Igualdade e diferença não são conceitos que possam ser tratados em absoluto, sem que se considere um e outro, do mesmo modo que identidade e diferença também não. Tratar das relações entre igualdade e diferença e oferecer subsídios para que se problematize essas relações é o objetivo desta unidade.

## 2. Diferença, identidade e direito à diferença

Vive-se no mundo contemporâneo uma profusão de diferentes culturas, de diferentes identidades; muitas dessas surgem e desaparecem em uma velocidade singular, apontando, por vezes, para seu caráter efêmero e circunstancial. Muitas outras logram maior perenidade, evidenciando o reconhecimento e o estabelecimento da diversidade cultural. De modo paradoxal, essa mesma diversidade parece conviver com um desejo, por vezes, de sermos culturalmente iguais, de nos identificarmos com as mesmas coisas. Não se pode negar o fato de que a televisão, por exemplo, exerce significativa influência na vida das pessoas. Pelo reconhecimento de si no outro ou pelo desejo de identificação, quantas pessoas não se apresentam parecidas nos modos de viver, agir, se vestir etc. com personagens das tramas de ficção, como as novelas. Quantas vezes o figurino de um(a) protagonista não é incorporado por milhares de pessoas que passam a se vestir de forma igual ou similar. Faça o exercício de observar o quão parecidas são as pessoas em seu modo de vestir indo a um shopping e olhando ao seu redor.

De uma perspectiva maior e mais global, os meios de comunicação transpuseram todas as barreiras e, hoje, a velocidade das informações faz de exemplos que antes seriam regional ou circunstancialmente isolados casos que transcendem países e culturas, apontando para uma espécie de homogeneidade cultural. Eis o paradoxo! A convivência da diversidade cultural e da diferença com a homogeneização cultural. Analisar essa contraposição tendo-se em conta o multiculturalismo e suas ligações intrínsecas com as relações de poder parece-nos uma estratégia interessante.

Para Tomaz Tadeu da Silva, o multiculturalismo:

“transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra. Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua humanidade. Essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas. Nestas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder. A referência do multiculturalismo liberal a uma humanidade comum é rejeitada por fazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente, a uma característica fora da sociedade e da história. Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como “humano”. A perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida, por sua vez, entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção que se poderia chamar de “materialista”. Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica cultural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não

se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como “não diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente”. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”) é porque há poder. (...) Uma perspectiva mais “materialista”, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão na sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde”

Essa passagem do livro “Documentos de Identidade” nos auxilia a perceber, em parte, os principais percursos do pensamento multiculturalista e suas principais orientações e críticas. As perspectivas críticas indicadas apontam para um entendimento, hoje, muito mais elaborado do multiculturalismo, ligando, por um lado, à produção da diferença em meio às relações de poder e, por outro, às estruturas institucionais e econômicas. Em sua perspectiva humanista, o multiculturalismo, ainda que com premissas relevantes para a luta política dos grupos minoritários (entendidos como diferentes), a partir do momento em que lhes reconhece direitos, não pode ser desvinculado das ideias de tolerância e respeito. Essas ideias, se aplicadas à interpretação das culturas e à análise da diferença carecem de uma problematização maior a seu respeito, o que implica levá-las ao limite de sua interpretação. O significado de tolerância tal qual o conhecemos remonta, pelo menos, ao século XVII, e estava ligado à ideia de suportar algo ou alguém diferente de nossa cultura ou de nós mesmos. Voltaire ilustra, no Dicionário filosófico, sua utilização: “Quando os romanos foram mestres da mais bela parte do mundo, sabemos que eles toleraram todas as religiões”. Tolerar alguém em sua diferença implica aceitar esse alguém em seus termos, como é. O sentimento de tolerância confere, àquele que tolera, um lugar privilegiado na relação com o outro, um lugar estabelecido por uma relação de poder, que evidencia, em geral, a “grandeza” do que tolera face à diferença do outro.

“Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância” Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção.”(SILVA 2005: 86)

A tolerância e o respeito são conceitos sempre aplicados ao trato com a diferença.

“

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes na origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertencimentos culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, é como se diz em inglês o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (PIERUCCI 2008: 07)

”



## PARA REFLETIR

*É possível engajar-se politicamente numa luta de direito à diferença sem abrir mão da igualdade? As diferenças são naturais ou são produzidas? Por que?*

## Considerações Finais

Pudemos observar nesta seção questões importantes no que se refere à ideia de diferença, particularmente aquelas relacionadas à sua produção social e cultural. Ter ciência de que essa construção é mediada por relações de poder e, também, informada pela relação dos indivíduos com as estruturas institucionais e econômicas aporta maior complexidade ao entendimento das diferenças. Esse entendimento nos leva a uma outra compreensão de ideias como a de respeito e tolerância.

## Referências

PIERUCCI, Antonio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



# Unidade 8 – Racismo, preconceito e discriminação racial

## Objetivos:

- Apresentar aspectos importantes e definidores da noção de racismo nas Ciências Humanas e Sociais;
- Diferenciar racismo, preconceito e discriminação racial.

## 1. Introdução

A emergência dos chamados novos movimentos sociais no cenário político, especialmente a partir da segunda metade do século XX, provocou inquietações sociais, políticas e analíticas à medida que introduziram novas demandas, reivindicações, emblemas, símbolos e ideologias ao conjunto dos movimentos políticos. A emergência desses novos agentes políticos descor-tinaram diversas formas de opressão especialmente contra mulheres, negros, homossexuais, indígenas, imigrantes, etc. que haviam permanecido obscurecidos, negligenciados ou, simplesmente, silenciados pelas forças políticas dominantes: Estado, partidos políticos, movimentos populares, sindicatos, centrais sindicais etc. Ora, tal evidência representou em boa medida a constatação segundo a qual as lutas reivindicativas, por exemplo, dos partidos políticos e das organizações sindicais, deveriam ampliar seu leque de preocupações para inserir em seus programas as lutas políticas identitárias que esses grupos oprimidos experimentavam no seu cotidiano, processo que significou a necessidade de politizar as reivindicações identitárias e, ao mesmo tempo, esvaziar a representação dominante acerca dessas demandas.

É nesse cenário, portanto, que termos como sexismo, racismo, xenofobia e xenofobismo, homofobia e homofobismo etc. passam, com maior frequência, a estar cada vez mais presente no debate teórico e político contemporâneo.

Esses questionamentos significavam colocar na ordem do dia uma série de problemas, conceitos e agentes políticos que, até então, continuavam silenciados ou negligenciados pela forma tradicional de se pensar e fazer política. Nesse contexto, conceitos como diferença, reconhecimento, identidade, etnicidade, democracia, multiculturalismo, etc. passavam a informar mais e mais os embates políticos e teóricos na atualidade.

Uma posição que tem assumido grande destaque na teoria social contemporânea, diz respeito às lutas por reconhecimento. Essa concepção tem sublinhado que as demandas e as lutas dos grupos, ao contrário de reivindicações meramente materiais, aspiram, na verdade, ao reconhecimento da sua identidade de grupo, de seus traços, características e heranças culturais.

## 2. Racismo, preconceito e discriminação racial

As lutas por reconhecimento têm questionado as bases normativas da sociabilidade atual à medida que sublinham que os padrões culturais podem engendrar formas de opressão, desigualdades e sofrimentos, precisamente por não reconhecerem as particularidades culturais.

Para Taylor (1993), por exemplo, a política do reconhecimento implica em acentuar os nexos entre identidade e reconhecimento, pois, para ele, uma luta baseada nesta última categoria é uma luta pela diferença.

Neste sentido, na relação entre brancos e negros, sublinha Taylor (1993), estabeleceu-se uma imagem depreciada da população negra projetada pelos brancos durante vários anos, que alguns negros não deixaram de adotar. Dessa forma, autodepreciação se constitui em um dos principais, eficazes e poderosos instrumentos de sua própria opressão. Por isso, o falso reconhecimento não apenas evidencia a ausência de respeito merecido, mas pode, igualmente, causar uma ferida dolorosa, que provoca em suas vítimas efetivas uma aversão mutiladora contra si mesmas. Portanto, conclui Taylor, “o devido reconhecimento não é somente uma cortesia que devemos ao outro: é uma necessidade humana vital” (TAYLOR, 1993, p. 45).

No mesmo contexto teórico, mas com outra finalidade política, a filósofa americana Nancy Fraser analisa o que denomina coletividades ambivalentes (são aquelas que sofrem opressões ou injustiças simultaneamente de natureza econômica e cultural. Um exemplo de coletividade ambivalente analisado por Fraser (2001) encontra-se na luta contra o racismo. “Raça”, assim como classe, é uma categoria essencial da economia política. Nesse sentido, “raça” estrutura a divisão do trabalho na sociedade capitalista. De fato, “raça” legitima a divisão no interior do trabalho assalariado entre profissões mal pagas, sujas, desqualificadas e desprestigiadas, ocupadas quase sempre por “pessoas de cor” (negros, indígenas etc.) e profissões técnicas, científicas, liberais, etc. bem pagas e dotadas de reconhecimento e prestígio social, dominadas primordialmente por brancos.

A divisão do trabalho na atualidade, diz Fraser, como herança histórica do colonialismo e da escravidão, cria e reproduz classificações raciais para legitimar as formas de exploração e apropriação cruel que se abatem, especialmente, sobre os negros (FRASER 2001). Na forma atual do capitalismo, a “raça” aparece como um importante marcador que informa a maneira como os indivíduos e coletividades têm acesso ao mercado de trabalho, cujo resultado é a transformação de amplos contingentes da “população de cor” em “subproletariados degradados e supérfluos” (FRASER 2001: 263). Além do mais, o produto social de tudo isso é a reprodução de uma estrutura político-econômica que cria mecanismos de exploração, marginalização e exclusão sistemáticas que se fundamentam na “raça”.

O desenvolvimento do debate teórico e político exposto brevemente acima nos coloca o desafio de elaborar uma definição de racismo, preconceito e discriminação dialogando as teorias do reconhecimento. Neste sentido, não parece fora de propósito conceber o racismo como uma prática social sob a qual o agente racista não reconhece a dignidade e estima social do objeto de sua ação, cuja finalidade é atingir a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima dos indivíduos e coletividades não reconhecidas. Além disso, o racismo pode ser uma forma de reconhecimento positivo entre coletividades: grupos racistas constroem sua identidade pela denegação do reconhecimento. A luta por reconhecimento engendrada pelos ativistas

sociais antirracistas visa combater as práticas e as representações que afetam o autorrespeito e a autoestima de indivíduos e coletividades que têm o reconhecimento denegado. Por isso, o racismo carrega consigo a desigualdade entre identidades, em outros termos, é a “negação da identidade igualitária”, cujos desdobramentos “relegam os indivíduos racialmente inferiorizados a um status de cidadão de segunda classe, apesar da igualdade de direitos e de atribuição formalmente reconhecidas pelo Estado” (d’ADESKY, 2001, p. 32). Isto implica, em um só movimento, reconhecer a dignidade identitária individual e coletiva daqueles que são alvos de práticas cotidianas de injustiça social.

## IMPORTANTE

*Preconceito racial é o reconhecimento de condutas morais, atributos intelectuais, estéticos, físicos e psíquicos como propriedades de “raça”, independente da experiência social que se tenha com os supostos integrantes de tal ou qual grupo e independente da inexistência da noção de “raça” como realidade biológica. É uma atribuição por antecipação, e como tal pode assumir diversas formas: estética, escrita, oral, privada e pública. Discriminação racial, por seu turno, refere-se ao comportamento e ações efetivas, reconhecidas como legítimas, a partir da ideologia racial.*

## SAIBA MAIS

*FERNANDES, Florestan. Significado do protesto negro. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.*

*FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: 3. ed. Editora Ática, 1978*

*FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. Revista USP, São Paulo, nº 28, 1995-1996. p.122-135*

*GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975*

*GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTELY, Lynn (org.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000*

*GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.*

## Referências

D'Adesky, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília (DF): Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 245-282.

SILVA, Jair Batista da. Racismo e sindicalismo – reconhecimento, redistribuição e ação política das centrais sindicais acerca do racismo no Brasil (1983-2002). 2008. 374p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas (SP).

TAYLOR, Charles. El multiculturalismo y “la política Del reconocimiento: ensaio de Charles Taylor. Traducción Mônica Utrilla de Neira. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.



# Unidade 9 – A particularidade do racismo no Brasil

## Objetivo:

- Discutir a particularidade do racismo no Brasil.

## 1. Introdução

A discussão acerca da noção de “raça” e o conceito de racismo é extensa e complexa. Por isso, não se pretende realizar aqui uma exposição exaustiva desta problemática, mas tão somente apresentar um quadro multifacetado destas definições, concepções, ideias, formulações etc. para que se possa compreender sua manifestação na realidade brasileira

## 2. A particularidade do racismo no Brasil

Hasenbalg (1979), interessado em investigar a estratificação e os mecanismos sociais que reproduzem as desigualdades raciais, ressalta que a “raça” como categoria socialmente constituída atua como critério classificatório à medida que regula a ocupação dos agentes na estrutura de classes e na estratificação social (HASENBALG, 1979: 20-21). Por conseguinte, a “raça” manifesta, na realidade, a eficiência da ideologia racial que distribui, de forma subalterna, os indivíduos na divisão do trabalho e, ao mesmo tempo, cria os mecanismos sociais adequados para manter os integrantes do grupo racial submetidos à lógica predominante na sociedade, determinando desta forma as suas posições na estrutura sociais como “lugares apropriados” (HASENBALG, 1979: 83). Em outras palavras, o que o autor sugere é o seguinte: a sociedade, ao reproduzir as posições e a forma de distribuição dos indivíduos na estrutura social, particularmente, por meio da divisão hierárquica do trabalho, cria os lugares adequados que brancos e não-brancos devem ocupar. Procurando se contrapor às pesquisas que sublinharam a “raça” como um elemento de adscrição e de ausência de mobilidade e o que esta noção implica na constituição de uma estrutura sócio-racial ou uma estratificação racial distinta e sobreposta à estratificação econômica, Hasenbalg (1979) tentará articular a relação entre “raça”, estrutura de classe e estratificação social. Para isto, construirá um particular entendimento desta noção:

“

A raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente. (HASENBALG, 1979, p. 118).

”

Para este autor, a “raça” como atributo fenotípico é uma característica particular que a difere das outras variáveis da estratificação. Precisamente porque a “raça” como traço individual não pode ser transformada; apenas, os efeitos derivados da adscrição racial podem ser sim modificados, pois para transformar ou neutralizar esses efeitos é necessário modificar também outras variáveis (HASENBALG: 1979). Além disso, a dinâmica do sistema de produção cria e a recria as posições a serem ocupadas na estrutura de classes, porém, o racismo atua como um fator significativo de distribuição dos agentes nos lugares deste sistema. Isto equivale a dizer que o processo de distribuição dos agentes é condicionado menos pela dinâmica das relações de classe e mais pelo processo de adscrição racial. Numa palavra, é a “raça” e não a classe que, para o autor, define a posição do indivíduo na estrutura de classe. Neste particular, como parece evidente, este autor ocupa uma oposição contrária à defendida por Otávio Ianni.

Precisamente, o racismo é pensado aqui como uma prática social criada pelo grupo branco dominante para manter os privilégios que goza através da expropriação e submissão do grupo dominado, os negros: “o racismo como conjunto de práticas do grupo branco dominante, dirigidas à preservação do privilégio de que usufrui por meio da exploração e controle do grupo submetido” (HASENBALG e SILVA 1988: 119).

Isto permitiu a Hasenbalg (1979) estabelecer a relação entre a fragmentação da identidade racial e a cooptação social dos segmentos não-brancos da população. Empregando a ideia de continuum de cor, ele sublinha que as oportunidades de mobilidade ascendente estão associadas às diferenças entre matizes de cor, por um lado, e que uma parte dos membros mais claros entre mestiços e mulatos (negros) podem ser absorvidos nos níveis médios e superiores do sistema sem, representar perigo ao monopólio e ao prestígio da “classe dominante branca” (HASENBALG 1979: 236). A decorrência política desta situação é a fragmentação da identidade dos não-brancos e a cooptação realizada pelo grupo dominante, cujo desdobramento é a constituição de projetos individuais de ascensão entre os não-brancos, esvaziando, portanto, desejos e ações políticas e econômicas do grupo subordinado.

Assim, o continuum de cor proporciona vantagens aos mulatos e dilui a solidariedade entre as organizações políticas negras. Isto ocorre porque:

“

A distância social entre a elite de cor e a massa de negros, mais o engajamento da maioria dos negros em esforços que visam simplesmente a assegurar a sobrevivência, tornam difícil a uma liderança em potencial encontrar um público para movimentos de demanda organizados. (HASENBALG 1979: 237).

”

Combinado a este processo, afirma Hasenbalg (1979), os não-brancos e suas lideranças viam-se confrontados com duas poderosas armas ideológicas: o ideal de branqueamento e a democracia racial. O primeiro – o ideal de branqueamento – permitiu e permite às classes dominantes creditar ideologicamente à apatia e à negligência dos negros os motivos do atraso econômico brasileiro. O ideal de branqueamento para as elites possuía ainda, assim, mais duas importantes características: primeiro, representava uma racionalização ao avanço do processo de mestiçagem; segundo significava, também, o pessimismo racial do final do século XIX. No entanto, a crença principal entre os setores dominantes se baseava no pressuposto segundo o qual a superioridade branca e a redução, e posterior desaparecimento do negro solucionariam

o dilema racial no Brasil. Associado com tal crença e reforçando-a, a ideologia do branqueamento acreditava na homogeneização racial, ou seja, julgava possível eliminar as divisões raciais para construção ideológica do país como paraíso racial.

No entanto, como toda ideologia, o branqueamento adquire real significado quando se avaliam seus efeitos políticos, especialmente sobre os segmentos subalternos não-brancos da população. Primeiro, a aceitação pelos não-brancos em processo de ascensão da ideologia do branqueamento implica rejeitar o grupo negro de referência e representá-lo de modo negativo, precisamente porque aqueles segmentos desejam os valores e normas do segmento branco e dominante da população, visto que é neste segmento que se concentram os parâmetros, os símbolos de aceitação social e reconhecimento que os não-brancos desejam. Segundo, isto promove a divisão interna entre os não-brancos enfraquecendo a ação política. Terceiro, mas não menos importante, isso fornece o fundamento para práticas preconceituosas de mulatos contra negros (HASENBALG 1979).

Essa ideologia do branqueamento da população teria ainda como motivação o processo de imigração europeia e os casamentos inter-raciais. Isto porque as pessoas de cor mais escura tendem a escolher parceiros mais claros, devido à difundida crença no grau de recompensa advindo do nível de brancura dos indivíduos, assim “o sistema induz os não-brancos a casarem-se com as pessoas mais claras, de modo a maximizar as chances de mobilidade ascendente da sua prole” (HASENBALG 1979: 240 – Grifo do autor).

Outra poderosa arma ideológica é o mito da democracia racial. As condições históricas antecedentes, como paternalismo e clientelismo, presentes na transição do escravismo para o sistema de trabalho livre favorecem o aparecimento do mito da democracia racial. Como mito, ele possui a força e a capacidade de integração, ao preço, obviamente, de desmobilizar os negros e de tornar aceitáveis as desigualdades raciais. Nesse sentido, a democracia racial pode ser vista como símbolo integrador (HASENBALG 1979).

Sobre essa questão é incontornável a distinção estabelecida por Nogueira (1998). Ao estudar as “relações raciais” em um município do interior paulista, Itapetininga. Nogueira estabelece a particularidade do racismo à brasileira daquele encontrado nos EUA. Entre brasileiros, afirma, o preconceito tende a distribuir os indivíduos, uns em relação aos outros, em um continuum de cor que situa em um pólo o negróide e no outro extremo o caucasóide. Por isso, “na vida social, os caracteres negróides, em geral implicam preterição de seu portador, quando em competição em igualdade de outras condições com indivíduos brancos ou de aparência menos negróide” (NOGUEIRA 1998:239). Disso decorre que o preconceito criado e recriado é, na verdade, mais acentuadamente de cor ou marca racial do que de origem. O primeiro é a forma predominante no Brasil, já o segundo é o mecanismo preponderante nos Estados Unidos. Precisamente porque o preconceito de cor

“

ou de marca racial, em contradistinção ao preconceito racial de origem, implica a idéia de preterição e, portanto, por definição, a possibilidade de serem os seus efeitos atenuados, contrabalançados ou agravados pela presença ou ausência de outros característicos pessoais ou sociais. A variação do preconceito de marca em função do número e evidência das marcas raciais faz com que o ajustamento dos indivíduos ao preconceito seja antes individual que grupal, tornando precária a solidariedade entre os componentes do grupo (NOGUEIRA, 1998, p. 239).

”

Apesar de efetivamente distinto do preconceito de classe, o preconceito de marca tende a ser confundido com ele devido à reunião dos portadores de certas marcas “raciais” em específicas camadas da sociedade. Nesse sentido, o acesso às oportunidades sociais, especialmente àquelas de maior prestígio e reconhecimento social, são monopolizadas pelo grupo racial dominante.

Além disso, o preconceito de marca age sobre seus objetos não só externamente, mas também internamente atingindo a autorrepresentação e a autoavaliação que o indivíduo tem de si. Não deixam de ser curiosos os termos empregados por Nogueira, pois no quadro da teoria do reconhecimento, a situação de reconhecimento denegado tende a afetar a estima social, a confiança e a representação que o indivíduo tem de si mesmo, provocando uma luta contra essa injusta situação (NOGUEIRA 1998).

O preconceito de origem, por seu turno, implica a exclusão ou segregação dos indivíduos pertencentes ao grupo racial discriminado, visto que nessas sociedades, discriminador e discriminado hostilizam-se mutuamente “como unidades sociais distintas”. Pois, na interação entre eles, “de um lado, há opressão, de outro, ressentimento e desconfiança. O preconceito de origem tende a se tornar obsessivo tanto para o que o exerce como para vítima. Gera ódio e antagonismo recíproco” (NOGUEIRA 1998: 243).

As diferenças entre essas duas formas de preconceito, de marca e de origem, decorrem, no primeiro tipo, da ausência de hostilidade, antipatia, exclusão, repulsa e segregação incondicionais entre os integrantes do grupo preconceituoso e as vítimas do preconceito, que “não chega a perturbar o raciocínio e a obscurecer o julgamento das qualidades dos componentes do grupo dominado, pelo menos não, na medida em que o faz o preconceito de origem”(NOGUEIRA 1998:245).

As ambiguidades do racismo, dos preconceitos e das discriminações raciais ficam patentes nos diversos sistemas de classificação racial existentes entre nós.

No caso particular do Brasil, o racismo engendrou um sistema de classificação das pessoas e coletividades prescinde de regras formais de determinação, precisamente porque as classes dominantes, ao promoverem o branqueamento pela via da miscigenação, tornaram desnecessária a segregação racial institucionalizada. Isto, por sua vez, tornava, e torna, irrelevante o estabelecimento de regras de ascendência mínima. Regras que são relevantes para definir o grupo de pertencimento racial, como ocorreu, especialmente, nos Estados Unidos e África do Sul. Todavia, como no Brasil não havia, e não há, tradição de controle da origem, isto pode ter tornado desnecessário para a classe dominante estabelecer sistemas formais, através de regras jurídicas, de ascendência mínima. A consequência disso foi a constituição de um sistema de classificação mais flexível, sutil e complexo.

Entretanto, cabe evidenciar como funciona este sistema de classificação no Brasil: “A classificação racial brasileira é baseada na aparência e geralmente com base em categorias que são utilizadas de forma inconsistente” (TELLES 2003: 105).



## PARA REFLETIR

*Será que o sistema nativo é baseado, de fato, apenas na aparência? Isto significa que aqueles indivíduos socialmente representados como mais próximos da aparência branca estarão imunes às formas de preconceito e discriminação, estão isentos das práticas de reconhecimento denegado? Será que nosso sistema de classificação não estaria informando com sua complexidade e flexibilidade os lugares sociais que os espectros de cores representam, em outras palavras, o continuum de cores não quer informar o lugar social do sujeito?*

De acordo com alguns analistas, a aparência mais próxima dos brancos, se não elimina, ao menos minimiza o impacto dos preconceitos: “pode-se dizer que, no Brasil, somente aqueles com pele realmente preta sofrem todos os preconceitos e discriminações reservadas aos negros africanos” (GUIMARÃES1995: 56 – Grifo dos autores).

A classificação brasileira, de acordo com Telles (2003), que varia de branco a negro divide-se em três sistemas, a saber:

1. o sistema empregado nos censos, especialmente aquele usado pelo IBGE, utiliza um continuum que vai de branco a negro. Como se sabe, os resultados e classificações empregadas pelos censos dão forma a uma determinada concepção de “raça” reproduzida no país, fato que parece ser verdadeiro particularmente no Brasil. Isto porque os resultados do censo servem de ponto de partida para se estabelecer e institucionalizar distinções sociais que a compreensão popular tem sobre “raça”;
2. o sistema popular que emprega diversos termos classificatórios, sobretudo a categoria moreno. O sistema de classificação popular caracteriza-se, por seu turno, pela grande, mas não ilimitada quantidade de termos empregados para definir “raças” e cores. Assim, tal sistema caracteriza-se pela ambiguidade, traço que se manifesta, especialmente, no uso de termos como cabo-verde, loiro(a), marrom, “pormalat”, branquinha(o), negão (a), moreno(a) e correlatos;
3. o sistema adotado pelo movimento negro. Finalmente, o sistema empregado pelo movimento negro que vem se tornando hegemônico, precisamente porque adotado pela mídia, acadêmicos e agentes públicos, utiliza apenas as categorias de branco e negro (TELLES 2003).

Por exemplo, o modo binário representa os indivíduos a partir das categorias de branco e negro. Este é modo empregado especialmente pelo Movimento Negro, pelas camadas médias intelectualizadas e pelos acadêmicos: de fato, “observa-se que a designação ‘negros’, ‘pardos’ e ‘mulatos’ refere-se ao tratamento dispensado ao item cor, pelo IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas]. Para nós do Movimento Negro Unificado, os negros e seus descendentes (se constituem) em uma só raça e um único povo” (MNU, 1988, p. 24 – Grifo dos autores). Essa é uma defesa aberta da bipolaridade classificatória e, de modo subjacente, da noção de “raça”, pois negros, mulatos e pardos são vistos como uma única “raça”. Tal posição visa, na verdade, politizar e combater o racismo, o preconceito e a discriminação através de uma estratégia seguida pelo movimento negro americano, caminho esse que, como mostrei acima, vem recebendo duras críticas daqueles que condenam a recuperação da noção de “raça”.

No entanto, os segmentos populares também empregam a bipolaridade. Enquanto a bipolaridade popular seria manejada de forma situacional, isto é, dependendo das experiências vividas quotidianamente pelos agentes, a forma empregada pelo movimento negro seria de caráter impositivo e militante. Isto porque procura se sobrepor ao modo popular de representação. Ao lado do modo binário, existiria o modo múltiplo ou popular, fartamente empregado pela população, que utilizaria termos como “moreno (a)”, “moreno (a) claro”, “pardo”, “crioulo”, “neguinho (a)”, “loiro (a)”, “preto (a)”. O modo múltiplo não seria um sistema, de acordo com Fry (1995-1996), por carecer justamente de sistematicidade.

Todavia, sublinha DaMatta (1987), o sistema de classificação brasileiro define-se pela construção de sutilezas, matizes e nuances. Pois, “raça” combina-se com outros critérios para indicar a posição social da pessoa. Portanto, se há articulação entre critérios físicos (lidos culturalmente, claro), sociais e culturais para definir a classificação social do indivíduo, então, o modo múltiplo parece informar a maneira que as classificações são realizadas no cotidiano:

“

Já no nosso sistema, o ponto-chave é a admissão de nuances e gradações. A ‘raça’ (ou a cor da pele, o tipo de cabelos, de lábios, do próprio corpo como um todo etc.) não é o elemento exclusivo da classificação social da pessoa. Existem outros critérios que podem nuançar e modificar essa classificação pelas características físicas (que são definidas culturalmente). Assim, por exemplo, o dinheiro ou o poder político permitem classificar um preto como mulato, ou até mesmo como branco. Como se o peso de um elemento (como o poder econômico) pudesse apagar o outro fator (DAMATTA, 1987, p. 81).

”

Existe, ainda assim, um terceiro modo de classificação, talvez uma forma híbrida das duas anteriores, que informa o censo brasileiro, que, por sua vez, representa uma ampliação do modo polar – visto que não emprega apenas as categorias de “branco” e “negro”, mas categorias como “preto”, “branco”, “pardo”, “amarelo” ou outras -, mas que configura uma redução do modo popular. Precisamente, porque no modo híbrido, o número de termos classificatórios é significativamente menor. No entanto, uma importante transformação vem ocorrendo, “nota-se um deslizamento das categorias ‘negro’ e ‘mulato’ para ‘preto’ e ‘pardo’” (FRY 1995-1996: 131)

Esse modo híbrido de classificação, particularmente empregado pelo IBGE, tal como a forma popular, não implica em classificações baseadas na fixidez das categorias, ou seja, os indivíduos não são “classificados em relação à bipolaridade dos sinais exteriores e da ascendência” (d’ADESKY 2001: 135).

O modo múltiplo possibilita, ainda, para alguns autores, que os indivíduos sejam diversamente classificados, dependendo de uma situação para outra. Além disso, possibilitaria a desracionalização da identidade individual. Assim, o modo múltiplo é, de acordo com Fry (1995-1996), de menor ambiguidade e racismo que o modo bipolar criado a partir da realidade norte americana. Apesar de reconhecer que ambos os modos sejam baseados em traços de descendência, o que lhes confere caráter racista, o modo múltiplo é, contudo, mais aberto, precisamente porque possibilita distintas formas raciais de constituição identitária do indivíduo por meio da descendência. O modo bipolar – quer americano, quer militante –, por outro lado, legitima a crença purista e racista, segundo a qual é necessário apenas uma gota de “sangue negro” para

macular a suposta “pureza branca” e se criar, idilicamente, “um mundo de ‘raças’ essencializadas” (FRY 1995-1996: 133).

Entretanto, se a aposta para solução das práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias contra a população negra na sociedade brasileira for o conflito, então o modo bipolar de classificação deve aparecer como necessário para orientar as ações e estratégias políticas dos agentes em suas lutas. E é isto que parece fundamentar as chamadas políticas de discriminação positiva, como a política de cotas para negros nas universidades (FRY 1995-1996).

Com outros propósitos, como lembra Munanga (2004), a posição social do mestiço, na classificação presente no Brasil, em nada lembra o sistema encontrado nos Estados Unidos e na África do Sul. Na experiência brasileira, a classificação estaria baseada na cor, ou seja, na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como naqueles países. Pois, “dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se classificar ou ser reclassificado na categoria ‘branca’” (MUNANGA 2004: 131). Mas isso não é tudo, o mestiço no sistema de classificação racial é o ponto de encontro da tríade branco-negro-índio, lócus para o qual converge e diverge o tipo estruturante da nacionalidade. Decorre daí, afirma Munanga, o mito da democracia racial: “fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço (MUNANGA 2004:131).

A mestiçagem, afirma Munanga (2004), que significa os cruzamentos entre populações, cruzamentos esses que são de natureza biológica e social, deve conduzir o pesquisador a se deter não somente nos elementos biológicos do processo, mas nos fatos sociais, psicológicos, econômicos, culturais e políticos-ideológicos. Pois, a mestiçagem como ideologia e o mestiço como sua figura informam a caráter ambíguo do racismo no Brasil:

“

O mestiço simboliza plenamente essa ambigüidade, cuja conseqüência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, pertencer e não pertencer’. Essa indefinição social (...) conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço quanto a sua opção da identidade negra. A sua opção fica hipoteticamente adiada, pois espera, um dia, ser ‘branco’, pela miscigenação e/ou ascensão social (MUNANGA 2004: 140).

”

A conclusão retirada desse diagnóstico aponta a mestiçagem como um obstáculo, isto é, como um limite político-ideológico que impede a emergência de identidades particulares. Por isso, no Brasil, a construção de identidades políticas culturais encontram enormes dificuldades, precisamente devido à ideologia da mestiçagem, da mistura, pois as “cercas e as fronteiras entres as identidades vacilam, as imagens e os deuses se tocam, se assimilam” (MUNANGA 2004: 136). Ademais, como lembra Barth (1998), o que define a identidade étnica ou cultural de um grupo são suas fronteiras étnicas: “a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange”, logo, “se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão” (BARTH 1998: 195). Por conseguinte, a mestiçagem – à medida que embaralha as fronteiras, elemento essencial para a formação das identidades –

serve como elemento político para desarmar a construção de uma identidade negra, enfraquecendo politicamente, portanto, a luta por reconhecimento.

## SAIBA MAIS

ANDREWS, George Reed. *O protesto político negro em São Paulo – 1888-1988. Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, nº 21, dez./1991. p. 27-48.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Para além das “relações raciais”: por uma história do racismo. In: Crítica contemporânea. SILVA, Josué Pereira da; SANTOS, Myriam Sepúlveda dos & RODRIGUES, Iram Jácome (org.s). São Paulo: Annablume/FAPESP, 2002. p. 129-148.*

BASTIDE, Roger & FERNANDES, Florestan (orgs.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: Anhembi, 1955.*

CAMARA, Antônio da Silva; SILVA, Jair Batista da. *Considerações sobre o racismo. In: DIAS, Edmundo Fernandes. ADUNICAMP: 30 anos – Universidade e Sociedade. Campinas (SP): ADUNICAMP, 2007. p. 134-169.*

DAMASCENO, Caetana Maria. *“Em casa de enforcado não se fala em corda”: notas sobre a construção da “boa” aparência no Brasil. GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTELY, Lynn (orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000. p.165-199.*

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.*

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: 3. ed. Editora Ática, 1978.*

FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília (DF): Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 245-282.*

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob a economia patriarcal. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.*

GIACOMINI, Sônia Maria. *Beleza mulata e beleza negra. Estudos Feministas (CIEC/ECO/UFRJ), Rio de Janeiro, Número Especial, 2º sem./1994. p.217-227.*

GUILLAUMIN, Colette. *“Enquanto tivermos mulheres para nos darem filhos”: a respeito da raça e do sexo. Estudos Feministas (CIEC/ECO/UFRJ), Rio de Janeiro, Número Especial, 2º sem./1994. p. 228-233.*



## SAIBA MAIS

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo e CASTRO, Nadya Araújo. *Desigualdades raciais no mercado e nos locais de trabalho. Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, nº 24, jul./1993. p. 23-60.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2004.

MAUÉS, Maria Angélica Motta. *Da 'branca senhora' ao 'negro herói': a trajetória de um discurso racial. Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, nº 21, dez./1991. p. 119-129.

NOGUEIRA, João Carlos. *A discriminação racial no trabalho sob a perspectiva sindical*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação*. São Paulo: EDUSP/Estação Liberdade, 1996. p. 211-221.

## Considerações Finais

“Raça” e racismo são conceitos amplos e complexos e que, apesar de se definirem, de modo geral, com aplicabilidades para diferentes realidades, guardam especificidades para realidades distintas. Nesta unidade tratou-se de apontar para o que entendemos como algumas especificidades do caso brasileiro, ligadas ao estabelecimento e à estratificação do racismo e seus mecanismos de reprodução de desigualdades.

## Referências

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: *Teorias da etnicidade*. Tradução Élcio FERNANDES. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p.185-227.

D'Adesky, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia cultural*. Rio de Janeiro, 1987.

FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, nº 28, 1995-1996. p.122-135.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. ‘Raça’, racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, nº 27, abr./1995. p. 45-63.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução Patrícia Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. Estrutura social, mobilidade e raça. São Paulo: Edições Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº 25, dez./1993. p. 141-159.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. São Paulo: Autêntica, 2004. 152 p. (Coleção Cultura e identidade brasileira.)

NASCIMENTO, Abdias do. O negro revoltado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias do & NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1937-1997. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo &

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca – as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EDUSP, 1998.

TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica. Tradução Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: RelumeDumará. 2003.



## Unidade 10 - Racismo e política

### Objetivo

- Tratar das relações entre racismo e inserções do movimento negro na política.

### 1. Introdução

A relação entre racismo e política não tem sido alvo de grande preocupação de investigação entre os cientistas sociais em comparação com outras dimensões que essa problemática suscita. Assim, enquanto as desigualdades raciais no acesso à educação, ao mercado de trabalho, especialmente o ingresso nos postos de comando e prestígio nas empresas e instituições, bem como as formas de preconceito e discriminação cotidianas etc. têm merecido atenção dos pesquisadores, a referida relação não tem despertado o interesse dos especialistas, especialmente entre os cientistas políticos, conforme afirmam diversos autores (HASENBALG e SILVA 1993; PRANDI 1996; OLIVEIRA 2002). Isto se reflete no pequeno número de publicações e na atenção recente que esta problemática vem recebendo.

Por esse motivo, abordaremos a relação entre racismo e política com enfoque na trajetória do movimento negro.

A emergência de um movimento negro é algo relativamente recente no Brasil, especialmente, quando confrontado com o protesto negro da década de 1930, particularmente aquele desenvolvido em São Paulo, e mais ainda se considerar a luta contra a escravidão como manifestação desse protesto político negro (ANDREWS, 1991).

### 2. Racismo e política

O fim da escravidão aparece para uma nova vertente historiográfica como uma conquista dos escravos – e, portanto, como manifestação do movimento negro – devido à impossibilidade política de realizá-la a partir de um parlamento dominado pelos interesses dos proprietários de escravos. Ademais, combinado com a reforma eleitoral de 1881 que, patrocinada pelos proprietários, reduziu de uma só vez o eleitorado de um milhão para 150 mil votantes (homens adultos, alfabetizados), com a finalidade de manter o controle sobre um universo de eleitores em expansão, isso resultou no efetivo domínio dos fazendeiros sobre a política brasileira (ANDREWS 1991). Por esse motivo, a luta abolicionista deveria surgir por fora do sistema político formal, o que de fato acabou acontecendo. Daí porque os abolicionistas mais radicais circularem pelas fazendas, no Rio de Janeiro e em São Paulo, estimulando os escravos a abandonar as plantações e se dirigirem aos centros urbanos, onde seriam acolhidos por abolicionistas que lhes forneceriam refúgio e proteção. Aliado a este movimento, afirma Andrews (1991), o presidente do Clube Militar solicitou, em 1887, a retirada das Forças Armadas da responsabilidade pela captura dos escravos fugitivos, “missão que os oficiais rejeitavam por considerarem-na tanto imoral quanto impossível de executar” (ANDREWS 1991:29; ver ainda, IANNI: 2004a).

Este fato representou o último impedimento significativo à fuga de escravos. Além disso, a “posição crítica” da monarquia em relação à escravidão provocou, especialmente entre os fazendeiros de café, em São Paulo, uma importante transformação na sua posição em relação à abolição. Cerca de quarenta mil escravos - isto representava mais de um terço da população escrava da província - foram libertados pelos seus proprietários nos doze meses anteriores à abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888. Como destaca Andrews, a escravidão é extinta porque já não era mais possível organizar a produção a partir do trabalho compulsório, precisamente devido à indisciplina e à desorganização do trabalho escravo, “uma desorganização produzida, é claro, pelos próprios escravos” (ANDREWS 1991:29-30).

Portanto, a extinção da escravidão não foi obra apenas dos senhores ou da imposição dos interesses da Inglaterra, mas foi também resultado da ação dos negros, quer fossem escravos ou livres, assim, “apesar de os fazendeiros tentarem reivindicar o crédito pela abolição, observadores contemporâneos e subseqüentes reconhecem-na como ‘uma vitória do povo e, poderíamos acrescentar – uma conquista dos negros livres e escravos’” (ANDREWS 1991: 30). Há que se assinalar também as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que afetavam a sociedade brasileira na segunda metade do século XIX. Por exemplo, na cafeicultura, a fazenda se transforma em empresa, cujo resultado é uma reconfiguração dos fatores e da organização agrícola alterando sua feição anterior e dotando-a de um sentido capitalista que requer novas atitudes e comportamentos por parte do fazendeiro que se refaz, assim, em empresário nessa nova dinâmica, ocorre ainda que “o escravo se transforma em trabalhador livre, a mão-de-obra em força de trabalho” (IANNI 2004a: 20), ou seja, realiza-se o processo que engendra também a transformação do escravo em operário.

Com isto não se pretende afirmar que a atuação dos negros naquele momento tenha sido o fator determinante dos eventos e eles tenham ocupado o centro da ação abolicionista, como bem lembra Fernandes (1978):

“

a revolução abolicionista, apesar de seu sentido e conteúdo humanitários, fermentou, amadureceu e eclodiu como um processo histórico de condenação do ‘antigo regime’ em termos de interesses econômicos, valores sociais e ideais políticos da ‘raça dominante’. A participação do negro no processo revolucionário chegou a ser atuante, intensa e decisiva, principalmente a partir da fase em que a luta contra a escravidão assumiu feição especificamente abolicionista. Mas, pela própria natureza de sua condição, não passava de uma espécie de aríete, usado como massa de percussão pelos brancos que combatiam o ‘antigo regime’ (FERNANDES 1978: 16).

”

Posteriormente, a ação política dos negros, nos anos trinta, terá na Frente Negra Brasileira (FNB) um importante instrumento de organização. A Frente Negra Brasileira foi criada, em 16 de setembro de 1931, após a queda da Primeira República, com a Revolução de 30; e foi fechada em 1937, com a constituição da ditadura do Estado Novo por Getúlio Vargas (NASCI-MENTO 2000; IANNI 2004a; MNU 1988). Assim, após uma série de mobilizações e manifestações com um bom número de presentes, por exemplo, a FNB chegou a organizar mais de 200 mil negros; segundo seus participantes (MNU 1988), na cidade de São Paulo, existia um braço armado do movimento treinado militarmente: “só na capital do estado de São Paulo possuía

inúmeros núcleos de arregimentação de militantes. Era nos núcleos que alguns de seus militantes eram adestrados militarmente para depois serem incorporados à Milícia Frentenegrina – nome do seu braço armado” (MNU 1988: 69). Suas principais lideranças criaram ainda um partido político definido em termo étnicos que imediatamente se organizou em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Rio Grande do Sul (ANDREWS 1991)

A tentativa de superação destas contradições direciona o movimento negro nas décadas de 40 e 50, a destacar a unidade como estratégia de fortalecimento do movimento e no plano da ação, a adoção de iniciativas acentuadamente culturais. Neste contexto, organizações unitárias são propostas como a Associação dos Negros Brasileiros (ANB), que, no entanto, não consegue se materializar; surge ainda a Associação Cultural do Negro (ACN) e a União Negra Brasileira (MAUÉS 1991; MNU 1988). Durante a década de 1940, duas organizações se destacam: o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e o Teatro Experimental do Negro (TEN), ambos fundados com a participação do líder negro Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro. O Comitê Democrático foi fundado, em 1945, para lutar pela anistia dos presos políticos e, ao mesmo tempo, efetivamente implantar a democracia no país, especialmente a democracia racial. Além disso, o Comitê Democrático pretendia introduzir as reivindicações dos negros na Constituição Brasileira que se redigia no congresso. Contudo, nenhuma das reivindicações do Comitê Democrático e de outras organizações que lutavam pela redemocratização do país foram atendidas na nova Carta.

A presença de negros na força de trabalho trará consequências políticas imediatas, pois, “Ao reduzir as antigas barreiras à participação negra na economia industrial, diminuiu consideravelmente o ressentimento entre a população de origem africana. Em segundo lugar, ao filiar os trabalhadores negros ao movimento operário controlado pelo Estado, integrou os afro-brasileiros no sistema político do país de uma forma nova e sem precedentes” (ANDREWS, 1991, p. 35).

Todavia, é necessário destacar, para matizar o reconhecimento otimista da passagem acima, que esta integração se realizou – como sempre fizeram as classes dominantes com a maioria da população e com os negros, em particular –, de modo subalterno. Esta integração passava, também, pela sedução dos trabalhadores negros aptos a votar (o direito ao voto se limitava aos alfabetizados; desta forma, os analfabetos estavam impedidos de votar, assim mesmo, os sindicatos, por exemplo, burlavam, frequentemente, tal proibição). O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Social Progressista (PSP), além do movimento sindical, procuravam o apoio dos negros nas eleições (ANDREWS 1991)

Entretanto, experiências como a do Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, buscavam incrementar, a partir do teatro, uma nova identidade para o negro. Neste sentido, esta experiência não se reduz apenas à cultura. A redefinição da identidade negra significava reconhecer a “existência de uma elite negra pensante e dirigente – uma *intelligentzia* negra, como era referida” (MAUÉS 1991: 123 – Grifo dos autores). Especialmente em uma época – como afirma seu criador, Nascimento (2000) –, em que o negro entrava nos teatros para, principalmente, realizar serviços de limpeza. Deste modo, o TEN foi criado “para contestar essa discriminação, formar atores e dramaturgos afro-brasileiros e resgatar uma tradição cultural cujo valor foi sempre negado ou relegado ao ridículo pelos nossos padrões culturais: a herança africana na sua expressão brasileira” (NASCIMENTO 2000: 206). Nesta perspectiva, como lembra Fraser (2001), a luta levada a cabo pelo TEN tinha dupla significação: buscava lutar contra o reconhecimento denegado através da ação na estrutura cultural-valorativa, e,

ao mesmo tempo, atuar na esfera político-econômica – por exemplo, através da participação no processo eleitoral de 49/50.

Durante a década de 1960, o movimento e o protesto negro sentiram, tal como o conjunto dos movimentos sociais e políticos, o impacto provocado pela repressão imposta pela ditadura militar. Neste cenário, os ativistas e organizações negras tiveram que atuar em semiclandestinidad ou clandestinidade, tal como as organizações de esquerda. Estas, como se sabe pela pesquisa histórica mais recente, possuíam um pequeno número de militantes negros em seu interior, particularmente aqueles vinculados ao movimento negro. Por isso, o refluxo do movimento negro deve ser visto como resultado da ação repressiva que se abateu sobre o conjunto das forças de oposição à Ditadura Militar.

Contudo, durante a década de 1970, ocorre uma significativa mudança com o ressurgimento do movimento negro moderno. A mudança se manifesta na radicalidade da proposta e no caráter contestador do movimento (HASENBALG e SILVA: 1993). De fato, o movimento negro contemporâneo altera substancialmente sua agenda política: busca construir um sentido de pertencimento e o reconhecimento da dignidade dos brasileiros negros de origem africana (d'ADESKY 2001). Para isso, processa-se uma revalorização de símbolos, valores e sinais estéticos associados à negritude. Tratava-se de recuperar, através do reconhecimento, a estima social dos negros vistos como socialmente inferiores. Por esse motivo, o objetivo do movimento, nesse momento, é agregar uma coletividade que tendia a se espalhar e buscar controlar “um destino freado pela inferiorização a que é submetido o negro, principalmente, sua não-participação nos órgãos do poder central” (d'ADESKY 2001: 63).

Mas, porque o movimento ressurgiu com estas características? Primeiro, pela emergência de um segmento da população negra educada e em processo de ascensão; segundo, que decorre da situação anterior, os negros viam – apesar de mais educados e experimentando alguma ascensão social –, bloqueados os canais para galgar posições mais valorizadas socialmente devido aos atos racistas: “os negros com curso secundário e superior procurando empregos não-manuais e em profissões liberais na afluyente economia de São Paulo viam-se relegados às posições menos desejáveis ou mesmo rejeitados de todo” (ANDREWS 1991: 36). Além disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 1976 mostrou “de maneira conclusiva a existência de desigualdades raciais em todos os níveis da força de trabalho, e desigualdades particularmente graves na área dos empregos não manuais em profissões liberais” (ANDREWS 1991:37 – Grifo dos autores).

Esta experiência, aliada à conjuntura internacional de luta por direitos civis nos Estados Unidos, além dos processos de libertação nacionais na África, provoca mudanças ideológicas significativas no movimento negro, potencializando, com isto, uma ação mais radicalizada e contestadora (HASENBLAG e SILVA 1993; ANDREWS 1991; MAUÉS 1991). Ademais, novas lideranças com formação universitária começaram a organizar um novo movimento, reagindo, assim, à situação de exclusão econômica e política que vivenciavam durante a Ditadura Militar. É nesse contexto, então, que surge o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, na cidade de São Paulo, com duas características que o diferenciava das experiências anteriores: era acentuadamente mais militante, talvez reflexo da sua influência estrangeira, e radicalmente de esquerda, ao menos na sua maior parte (ANDREWS 1991). A primeira aparição pública do MNU foi, na realidade, em uma manifestação contra a discriminação e o preconceito: precisamente, o Clube Tiête de São Paulo não queria permitir a participação de quatro atletas

em sua equipe de voleibol juvenil, pelo fato deles serem negros, outro protesto direcionava-se contra a “morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família, torturado até a morte pela polícia no distrito 44° distrito de Guaianazes (SP)”, em 1978 (MNU 1988: 77).

Esta maior radicalidade e contestação tem sido atribuída à frustração aos projetos de ascensão social que – especialmente naqueles segmentos da população negra melhor situados no mercado de trabalho e com alta formação escolar – viam bloqueadas, ou seja, viam impedidos os caminhos para o status de classe média, porque se achavam merecedores de tal prestígio devido ao nível de escolaridade e qualificação que possuíam. Por isso, não deixa de ser sintomático – do lugar social e da radicalidade potencial do movimento – e surpreendente o maior apoio político e social recebido quando da fundação do MNU:

“

O apoio e a solidariedade mais representativos à criação de um movimento negro em nível nacional viria, sem dúvida, dos detentos de São Paulo. Se o Movimento Negro Unificado nascia como reação a atos de violência, inclusive com morte, a voz daqueles detentos, negros em sua maioria e que conviviam cotidianamente com a violência institucionalizada do estado brasileiro, deveria ser ouvida (MNU 1988: 08).

”

Este cenário e as transformações políticas e ideológicas internas ao movimento provocam uma ruptura com a ideia assimilacionista presente na FNB, durante a década de 1930, bem como enseja o rompimento com o ideário preconizado pelo movimento nas décadas de 40 e 50. Assim, o branco integrado à classe trabalhadora e seus valores deixam de ser o modelo almejado pelas lideranças negras. Em seu lugar emerge a valorização de atributos do nacionalismo cultural mobilizados para constituir uma identidade valorizada para o negro no Brasil. Nesta perspectiva, “se processa a crítica às visões de mundo eurocêntricas, a recusa do ideal do embaquecimento, um “retorno às raízes”, uma adesão à negritude e uma valorização da África de origem” (HASENBALG e SILVA 1993,p. 149 – Grifo dos autores). Desta forma, o movimento se dá conta, portanto, que, para combater de modo mais eficaz o racismo, é preciso entender o problema em toda sua complexidade, o que inclui a construção de sua própria identidade e de sua história (MUNANGA 1996).

Por isso, a estratégia será a afirmação de valores africanos, um retorno às raízes, isto é, assumir e valorizar a negritude. Esses elementos animarão tanto a retórica quanto a ação desta militância negra a partir da criação do MNU. Isso implica exaltar uma estética da negritude composta de vestuário, penteados, adornos, além da valorização dos elementos que compõem a cultura africana: música, dança, jogos, hábitos alimentares e a adoção de nomes africanos para as crianças (MAUÉS 1991).

Todavia, mesmo levando em conta as diferenças históricas significativas, a ação desenvolvida pela Frente Negra Brasileira parece ter tido mais sucesso para difundir sua mensagem no meio negro do que o movimento negro moderno. Três têm sido as razões explicativas para isto. Primeira, a crescente diferenciação no interior da população negra, devido às significativas transformações que se processaram no Brasil nos últimos anos: “as divisões de classe no interior da população negra têm colocado um obstáculo importante à mobilização política segundo uma linha racial” (ANDREWS 1991:39); a segunda razão de teor mais político-ideológico

afirma que o projeto do movimento nos anos trinta almejava uma transformação no interior da ordem, perspectiva que não se confrontava com os valores e a ideologia racial, o discurso do moderno movimento negro define-se justamente pelo radical confronto com os valores raciais dominantes, especialmente aqueles que preconizam a harmonia e a ausência de conflitos entre os grupos raciais (HASENBALG e SILVA: 1993).

A terceira razão, refere-se ao sistema político, especialmente como este sistema age para limitar o potencial de contestação das ações coletivas, o que nesta questão implica a articulação entre poder e dominação baseada na prática racista. Assim, o movimento negro viu seu protesto ser contido a partir de quatro ações interligadas: primeira, as iniciativas do Estado ao promover a migração e a constituição de mercado de trabalho livre, que no passado favoreceu o trabalhador branco nacional ou estrangeiro em detrimento da força de trabalho negra; a segunda ação, a ideologia do embranquecimento que, combinada à concepção de racismo e desigualdade entre negros e brancos como continuum de cores, tem como consequência a fragmentação da identidade coletiva e a busca de saídas individuais para obtenção de reconhecimento social; terceira, a força da ideologia da democracia racial que provoca o encobrimento das desigualdades entre as coletividades atingidas pelo racismo, mesmo fornecendo elementos culturais de integração; a quarta ação, a situação material de grande parte da população negra, marcada pela pobreza, analfabetismo, baixa escolaridade, etc. o que limita a possibilidade de mobilização política (HASENBALG e SILVA: 1993).

Todavia, o moderno movimento, surgido a partir da década de 1970, à medida que pretendia uma nova identidade para o negro, por meio do reconhecimento de sua identidade individual e coletiva, encontrou, ao menos, três caminhos para alcançar esse objetivo: a primeira através da cultura – vale destacar a importância da luta cultural e política levada a cabo pelos blocos afros, afoxés, escolas de samba etc. -, a segunda mediante ações de caráter religioso, a terceira através de ações políticas. O primeiro caminho representava a revalorização dos costumes, hábitos e heranças de origem africana e o combate à folclorização dessa tradição. O segundo, a revalorização das manifestações religiosas das comunidades negras, que preconiza o terreiro como espaço de resistência. O terceiro caminho organiza-se a partir de ações políticas e contra-ideologia: “ela estimula a tomada de consciência de uma identidade particular, a dos afro-brasileiros, considerada diferente e não necessariamente oposta a uma identidade nacional mais global” (d’ADESKY 2001: 160). No fundo, cada uma a seu modo, todas essas correntes surgidas da insatisfação pelo reconhecimento denegado, buscam ver o negro reconhecido como igual, reconhecido como ser humano e portador de valor e mérito determinados na sociedade abrangente, pois, desejam, numa palavra, ter reconhecida sua dignidade individual e coletiva como seres portadores de direitos e não mais como indivíduos portadores de reconhecimento denegado antecipadamente, como o racismo, o preconceito e a discriminação impõem (d’ADESKY 2001).

Apesar da perda de influência e importância política, o MNU conseguiu alcançar sucesso onde as experiências anteriores haviam fracassado, sobretudo em pautar as questões referentes às discriminações e desigualdades praticadas no cotidiano no cenário político e mercado de trabalho, promovendo, com isso, a discussão na sociedade sobre a melhor forma de atacar esta problemática. No plano ideológico, talvez o principal triunfo do movimento negro tenha sido o desmonte da ideologia do branqueamento, da ideologia da democracia racial no Brasil e seu uso em benefício da classe dominante (ANDREWS 1991; d’ADESKY 2001), precisamente porque demonstra o lugar social destinado aos negros em termos educacionais, oportunidades

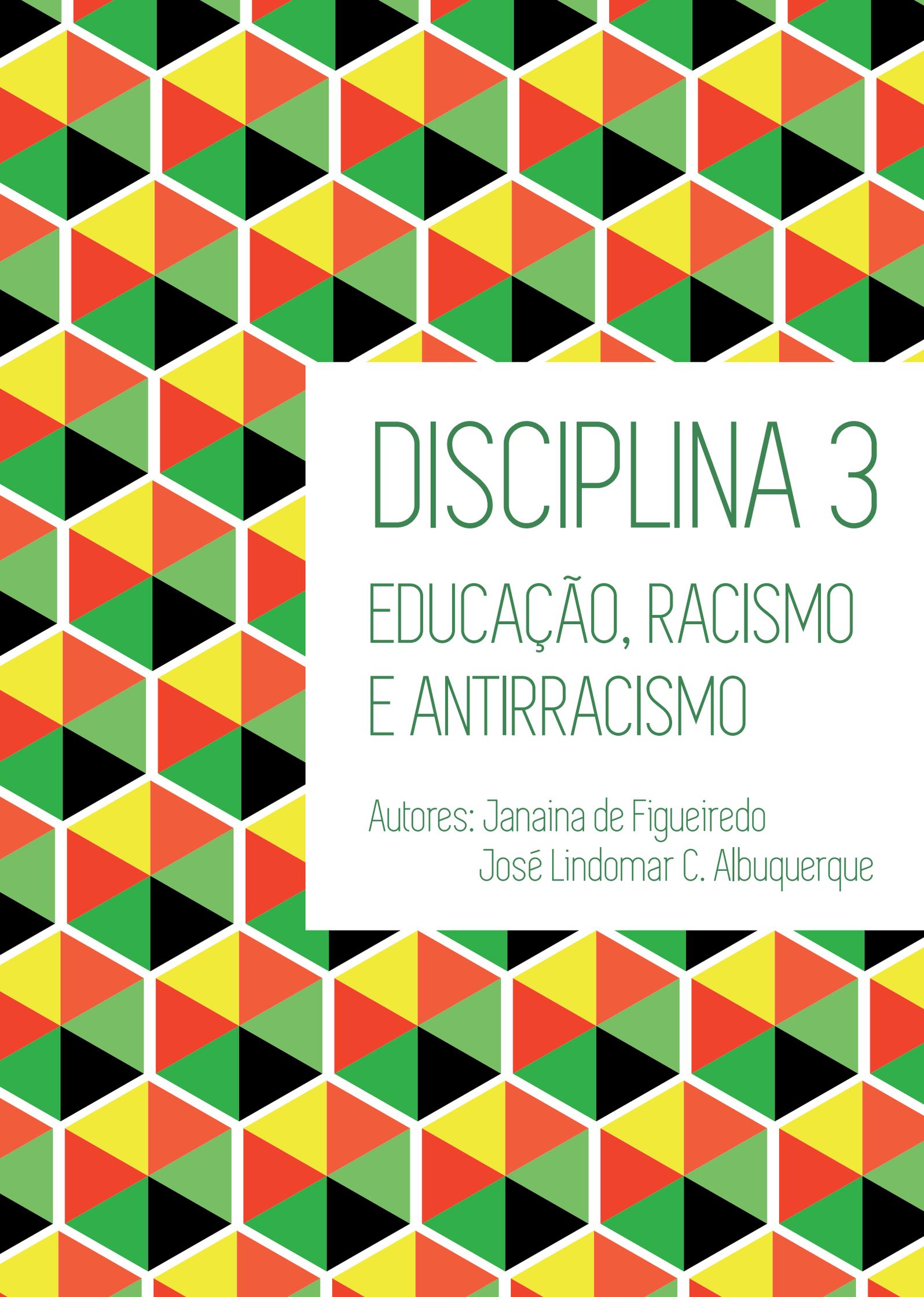
de trabalho, lazer, em relação ao nível de renda. Por isso, “as lideranças do MNU fazem uma drástica contestação da ordem vigente e do lugar que nela é reservado ao negro” (MAUÉS 1991: 125).

## Considerações Finais

A abordagem das relações entre racismo e política nesta unidade, com enfoque na trajetória do movimento negro, buscou ligar o próprio fim da escravidão à atuação de negros escravizados e livres. Ação esta que se desdobrou, posteriormente, na luta política por direitos, na criação de movimentos organizados.

## Referências

- ANDREWS, George Reed. O protesto político negro em São Paulo – 1888-1988. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº 21, dez. /1991. p. 27-48.
- D’Adesky, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: 3. ed. Editora Ática, 1978.
- HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº 25, dez./1993. p. 141-159.
- IANNI, Octavio. Raças e classes sociais no Brasil. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004 [1987].
- MAUÉS, Maria Angélica Motta. Da ‘branca senhora’ ao ‘negro herói’: a trajetória de um discurso racial. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº 21, dez./1991. p. 119-129.
- MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação. São Paulo: EDUSP/Estação Liberdade, 1996. p. 79-94.
- NASCIMENTO, Abdias do & NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1937-1997. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTELY, Lynn (org.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000. p. 203-235.
- OLIVEIRA, Cloves Luiz Pereira. O negro e o poder no Brasil: uma proposta de agenda de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, nº 36, 2002. p. 49-67.
- PRANDI, Reginaldo. Raça e voto na eleição presidencial de 1994. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº 30, dez./1996. p. 61-78.



# DISCIPLINA 3

## EDUCAÇÃO, RACISMO E ANTIRRACISMO

Autores: Janaina de Figueiredo  
José Lindomar C. Albuquerque

## Introdução

A disciplina Educação, racismo e antirracismo visa, por um lado, discutir e problematizar as ideologias e as práticas sociais racistas existentes no âmbito da sociedade brasileira e, particularmente, a maneira como se manifestam no cotidiano das práticas pedagógicas em sala de aula. Por outro lado, a disciplina se propõe a abordar as lutas antirracistas protagonizadas por intelectuais críticos, pelos movimentos negros e por setores do Estado brasileiro por meio da efetivação de políticas de ações afirmativas e da aprovação, regulamentação e implementação da lei 10.639/03. A disciplina ainda se propõe a apresentar algumas experiências escolares históricas e contemporâneas de combate ao racismo e o debate propositivo em torno de uma educação para as relações étnico-raciais.

Como parte componente do Módulo I: aspectos gerais da educação e das relações étnico-raciais, os temas aqui tratados mantêm um diálogo e intersecção importante com os assuntos abordados na disciplina Identidade, diferença e racismo. Estas duas disciplinas formam o núcleo conceitual do primeiro módulo. Os conceitos fundamentais abordados – raça, racismo, preconceito, discriminação, identidade, diferença, diversidade etc. – se constituem em um repertório conceitual fundamental para as discussões em outras disciplinas do curso e na prática pedagógica dos cursistas. Muitos destes conceitos serão retomados e aprofundados em outras disciplinas mais específicas durante a especialização.

A disciplina apresenta também o marco político, educacional e jurídico de aprovação e implementação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica. A lei, os parâmetros curriculares e as resoluções posteriores associadas à regulamentação da lei servem de parâmetro para pensarmos os limites, desafios e propostas pedagógicas inovadoras que possibilitem outros modos de pensar os saberes africanos e afro-brasileiros, combatendo permanentemente o racismo e o eurocentrismo no processo de formação dos professores, no material didático e nas práticas pedagógicas.

A disciplina está dividida em dez unidades e em dois momentos de aprendizagem necessariamente interligados. Nas cinco primeiras unidades abordaremos questões gerais relacionadas às desigualdades raciais no Brasil, os conceitos de raça e racismo, a maneira como se manifesta o racismo brasileiro, o que significa a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial e as lutas antirracistas dos movimentos negros.

Nas unidades seguintes centraremos nossa discussão no universo escolar, destacando as experiências escolares antirracistas associadas aos movimentos negros, as manifestações de racismo no cotidiano escolar, os antecedentes da lei 10.639/03 e os efeitos de sua implementação nas escolas durante a última década, as experiências positivas de escolas antirracistas anteriores e posteriores a implementação da lei e a proposta de uma educação para as relações étnico-raciais no marco de uma discussão crítica sobre o multiculturalismo.

Desejamos a tod@s uma ótima leitura e que os temas aqui tratados possibilitem debates, discussões e aprendizagens ao longo da disciplina.

# Unidade 1 - As oportunidades educacionais para negros e brancos

**Objetivos:** Apresentar aos estudantes algumas desigualdades sociais e educacionais entre negros e brancos no Brasil contemporâneo como ponto de partida para a nossa reflexão sobre racismo.

Olá cursist@s!

Vamos começar a nossa conversa falando um pouco com você, caro (a) cursista, sobre as desigualdades raciais na área da educação que ainda existem em nosso país. Como você já sabe, o Brasil é um país com profundas desigualdades sociais. Os dados estatísticos produzidos nas últimas décadas no Brasil comprovam que as desigualdades brasileiras não são somente de classe social, mas também de raça, gênero, regional etc. Os dados quantitativos dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia IBGE, da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do próprio Ministério de Educação mostram que, quando se destaca a comparação entre pessoas de diferentes raças nestes levantamentos estatísticos, percebemos que os negros ocupam geralmente posições inferiores aos brancos, mesmo pertencendo a uma mesma classe social.

## 1. Negros e brancos têm as mesmas oportunidades educacionais no Brasil?

### 1.1 As desigualdades sociais e raciais

Antes de entrarmos em nossa discussão sobre acesso à educação no Brasil para brancos e negros, podemos discutir um pouco sobre o que significa as desigualdades sociais e raciais no Brasil. As sociedades modernas, inclusive o nosso país, se estruturaram por meio de uma contradição básica: uma ordem jurídica que prega que todos somos iguais perante a lei e uma ordem econômica e social em que as desigualdades e diferenças de renda, instrução, origem, cor da pele, gênero, status, entre outros marcadores de diferença, configuram várias formas de desigualdades sociais. A igualdade de oportunidades, um dos credos do pensamento político liberal, é uma ficção normativa que entra em choque com a experiência cotidiana das pessoas marcadas por diversas barreiras sociais e simbólicas que funcionam como mecanismos de produção de desigualdades em diferentes espaços sociais: escola, mercado de trabalho, representação política, etc.

As desigualdades sociais são bastante evidentes e contrastivas na sociedade brasileira. Não é difícil perceber o abismo que separa pobres e ricos. Basta olharmos para estatísticas sobre propriedade e renda da população brasileira nos últimos censos ou a maneira como ocorre

a ocupação e apropriação do espaço urbano em áreas centrais e periféricas. Mas nem todos concordam que existam desigualdades raciais no Brasil. Para alguns, os negros são discriminados por serem a maioria pobre e não por causa de sua cor da pele ou determinados traços faciais e tipo de cabelo. Além disso, afirmam que uma pessoa pode nascer pobre e negra, mas com esforço pessoal e muita dedicação aos estudos e ao trabalho pode ascender socialmente e quebrar as várias barreiras sociais, alcançando sucesso pessoal e superando preconceitos. Você concorda com este tipo de afirmação?

Um branco e um negro ou uma mulher negra e outra branca com a mesma condição social têm as mesmas oportunidades educacionais e trabalhistas na sociedade brasileira? A ascensão social de alguns negros, individualmente, muda a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil?

Todos os principais levantamentos estatísticos das últimas décadas, que incluíram a categoria “raça/cor”, demonstram a existência de desigualdades raciais no Brasil, especialmente nos anos médios de escolaridade, inserção no mercado de trabalho, diferenças de rendimentos e tipos de ocupação. Os negros e pardos (categoria do IBGE) continuam tendo menor taxa de escolarização, quando comparado com os brancos, trabalham mais em ocupações com menos status social, ganham salários médios menores e poucos ocupam cargos de chefia.

Na pesquisa realizada em 1999 na Região Metropolitana de São Paulo, por exemplo, a taxa de desemprego entre os negros era de 20,9% enquanto entre os brancos era de 13,8%. Aquela pesquisa também revelou que no período somente 1,9% dos negros ocupados em São Paulo eram empregadores, enquanto 7,2% dos brancos estavam nesta posição. Por outro lado, mais da metade das mulheres negras (56,3%) eram empregadas domésticas ou mensalistas (HERINGER, 2002, p. 62). Em 2013, o rendimento médio dos trabalhadores das seis maiores regiões metropolitanas era de 1.908,30 reais. Se separarmos por raça, os brancos ganhavam em média 2.334,67 reais, enquanto os negros e pardos somente 1.374,86 reais (LAESER, 2013).

Um famoso mecanismo de discriminação no mercado de trabalho é o requisito da “boa aparência” em muitos empregos, sobretudo femininos destinados a atendimentos públicos. Muitas vezes a “boa aparência” significa ter a pele clara e o cabelo liso. Os relatos são os mais variados de mulheres negras que foram preteridas em entrevistas de emprego por causa do tipo de cabelo, cor da pele ou/e formato facial.



## PARA REFLETIR

*Você concorda que o Brasil tem profundas desigualdades raciais no sistema educacional? Por quê?*

## 1.2 As desigualdades raciais na escolarização

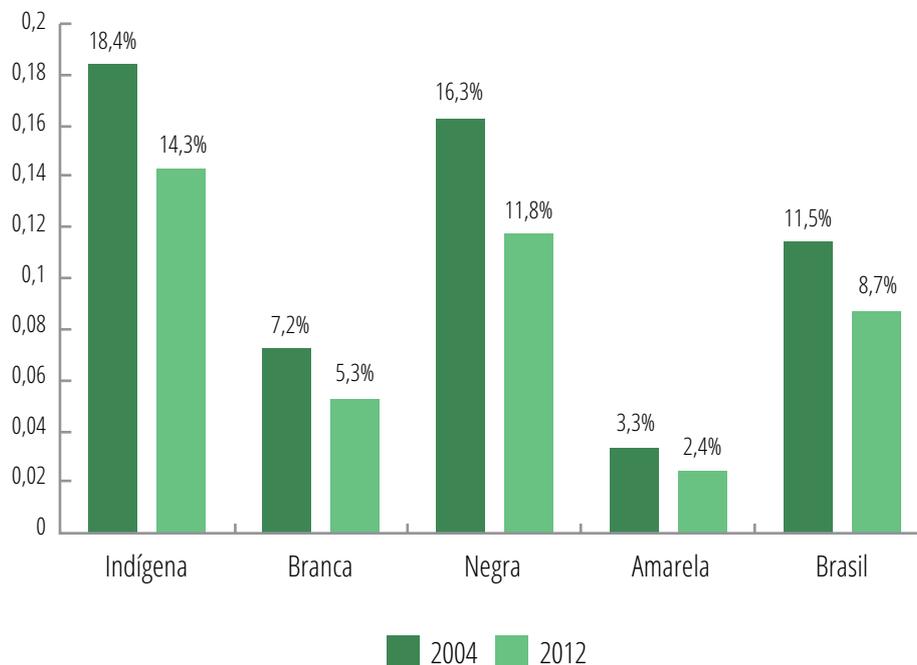
Os números dos censos e das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNADs), no âmbito da educação, também revelam as disparidades entre brancos e negros no tocante ao analfabetismo, aos anos de estudo na educação básica e acesso ao ensino superior. Embora haja uma tendência geral nas últimas décadas de diminuição do analfabetismo e de aumento

da escolarização da população brasileira, o recorte “raça/cor” nos levantamentos censitários revela que os maiores índices de analfabetismo e menores anos de estudos no sistema educacional se concentram na população negra/parda, quando comparada com a população que se declara branca.

Entre 1988 e 2008, por exemplo, houve uma diminuição nas taxas de analfabetismo da população brasileira maior de 15 anos, de 18,9% para 10%. Enquanto que a taxa de analfabetismo entre os negros e pardos reduziu de 28,9% em 1988 para 13,2% em 2008, entre os brancos a redução foi de 12,1% para 6,2% no mesmo período (LAESER, 2013). Estes simples dados revelam que a taxa de analfabetismo entre os negros e pardos em 2008 (13,2%) ainda era maior do que a taxa entre os brancos em 1988 (12,1%).

O gráfico abaixo compara as taxas de analfabetismo em anos mais recentes, entre 2004 e 2012, por raça/cor conforme dados da PNAD/IBGE. Observamos que as taxas de analfabetismo entre os brancos oscilaram de 7,2% em 2004 para 5,3% em 2012 e entre os negros/pardos diminuíram mais acentuadamente de 16,3% em 2004 para 11,8% em 2012. Mas, da mesma forma, a taxa de analfabetismo entre os negros/pardos em 2012 ainda é superior à taxa entre os brancos em 2004. Em termos proporcionais, o gráfico ainda demonstra que a população indígena enfrenta as maiores taxas de analfabetismo no Brasil, com 14,3% em 2012. Por outro lado, os asiáticos (amarelos na classificação do IBGE) obtiveram as menores taxas, somente 2,4% em 2012 (BRASIL, 2014:44).

### Analfabetismo por raça/cor - 2004 e 2012

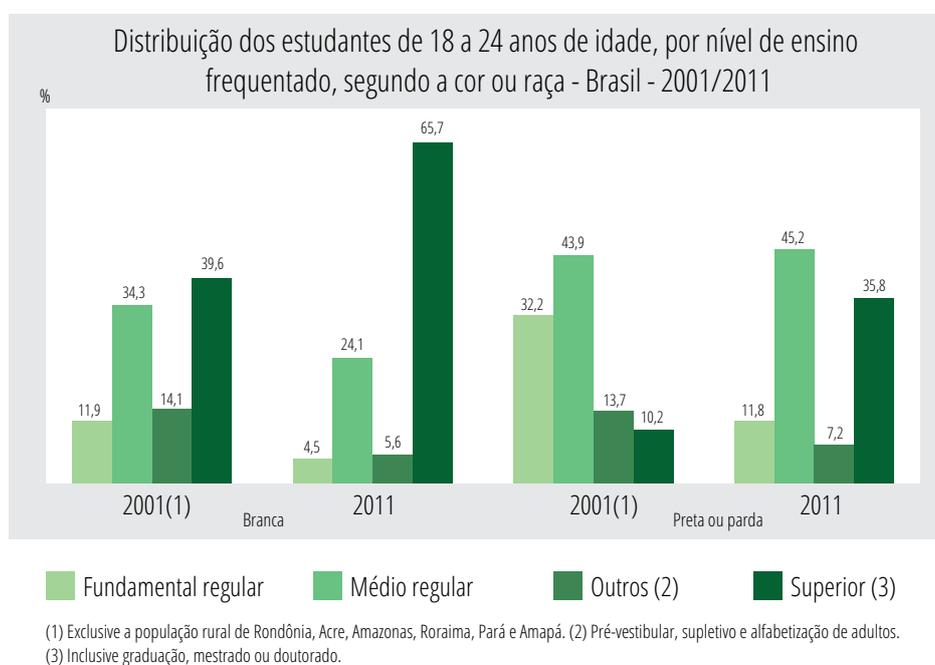


Fonte: Brasil, 2014: 44.

Os jovens negros continuam tendo menos acesso à universidade que os jovens brancos, apesar da redução da grande disparidade existente entre estes dois grupos na última década, gra-

ças principalmente às políticas de ações afirmativas e ao Programa Universidade para Todos (PROUNI). Em 1992 somente 1,5% dos jovens negros entre 18 e 24 anos estavam na universidade, enquanto 7,2% dos jovens brancos da mesma faixa etária eram universitários. Em 2009, esse percentual subiu para 8,3% entre os jovens negros e 21,3% entre os jovens brancos. Um aumento mais de cinco vezes entre os negros e cerca de três vezes entre os brancos, diminuindo um pouco a disparidade sobre a presença de jovens negros e brancos na universidade (CHARÃO, 2014).

O gráfico seguinte compara os níveis de ensino frequentado por jovens entre 18 e 24 anos negros/pardos e brancos a partir de dados da PNAD de 2001 e 2011. Os dados revelam que os jovens brancos nessa faixa etária frequentam principalmente a universidade, 39,6% em 2001 e expressivos 65,7% em 2011, enquanto os negros e pardos frequentam, em sua maioria, o ensino médio, cerca de 43,9% em 2001 e 45,2% em 2011. Embora tenha havido um significativo aumento da presença dos jovens negros/pardos no ensino superior, de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011, a taxa dos estudantes universitários negros em 2011 (35,8%) ainda é menor do que a taxa dos estudantes universitários brancos uma década antes (39,6%).



Fonte: Brasil, 2012:116.

As pesquisas quantitativas que explicitam a variável “raça ou cor” revelam as profundas desigualdades raciais existentes em várias esferas da sociedade brasileira, inclusive em nosso sistema educacional. A constatação dos números é o primeiro passo no processo de desvendamento dessas desigualdades raciais. O passo seguinte é interpretar estes dados a partir de uma visão histórica sobre a formação social brasileira centrada nos afrodescendentes, bem como utilizar estes números como instrumento político na luta contra os discursos que afirmam que não há discriminação racial na sociedade brasileira e a favor de políticas públicas que promo-

vam a igualdade racial.

## PARA REFLETIR

*Essas desigualdades e formas de discriminações são produzidas por vários mecanismos: menor grau de escolaridade dos negros que geralmente se traduz em empregos com salários mais baixos e barreiras sociais que indicam os “lugares de brancos” e “lugares de negros”. Você conhece muitos juízes negros? Os empresários são em sua maioria negros? Quantos presidentes negros o Brasil já teve? Quantas deputadas negras existem no congresso brasileiro atual? Quantos estudantes negros existem em um curso de medicina na USP ou na UNIFESP? Mas é provável que você já tenha visto muitas empregadas domésticas negras ou porteiros e garis negros.*

## SAIBA MAIS

*Livro: PAIXAO, Marcelo; ROSETTO, Irene et al. Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil. 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.*

*Site: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br)*

*Música: Seu moço, Anna Ratto.*

*Filme: Raça: um filme sobre igualdade, doc. De Zoel Zito.*

*Lugar: Museu Afro-brasileiro*

## 2. Considerações finais

Uma educação que visa combater as marcas cotidianas e institucionais do racismo na sociedade brasileira precisa explicitar esses dados das desigualdades raciais no Brasil no campo da educação e em outras áreas. Como já afirmamos, os dados estatísticos revelam profundas desigualdades raciais no país, mas também podem ser usados pelos movimentos sociais negros como um mecanismo que comprova as desigualdades e legitimam reivindicações e políticas públicas específicas por direitos, serviços e bens destinadas à promoção da igualdade racial. Esse é o ponto de partida para a discussão crítica destes mecanismos sutis de discriminação que os números revelam e para organização de políticas públicas concretas que visem acabar com estas formas de desigualdades raciais.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. Caderno de monitoramento do PPA 2012-2015. Retrato das políticas sociais na PNAD 2012. Brasília, 2014.

CHARÃO, Cristina. O longo combate às desigualdades raciais. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Igualdade Racial. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_content&view=article&id=711](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711), acesso em 11 de novembro de 2014.

LAESER. Tempo em curso. Ano V, Vol. 5, n. 11, novembro de 2013.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: Síntese dos indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Cadernos Saúde Pública, Rio de Janeiro, n. 18, , PP. 56-65, 2002.

PAIXAO, Marcelo; ROSETTO, Irene et al. Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil. 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

## Unidade 2 - Racismo: algumas definições

**Objetivos:** Discutir o significado de raça e racismo no mundo moderno; apresentar as diferenças específicas entre os termos preconceito e discriminação racial.

Olá cursist@s!

Caro(a) cursista, você já parou para pensar sobre o significado do racismo? Ele existiu em todas as sociedades e tempos históricos? O que é ser negro ou indígena em uma sociedade racista? Como o racismo se manifesta em nossa vida cotidiana? Você já foi vítima de racismo ou já cometeu preconceito racial em relação à outra(s) pessoa(s)? Vamos tentar conversar um pouco com você sobre o que é o racismo, as formas em que ele se manifesta e o significado de algumas palavras relacionadas ao racismo: raça, preconceito racial e discriminação racial.

### 1. O que é o racismo?

#### 1.1 Raça e racismo

A palavra raça vem do latim *ratio*, significando categoria, espécie. No contexto medieval o termo era usado como sinônimo de descendência, linhagem, grupo de pessoas que tinha um ancestral e/ou algumas características físicas comuns. As ciências naturais utilizaram inicialmente o termo no âmbito da zoologia e botânica para classificar as espécies vegetais e animais (MUNANGA, 2004).

A raça, como um atributo biológico que diferencia e hierarquiza os seres humanos, é um termo moderno. Tudo indica que essa classificação valorativa somente surgiu no século XVIII, contexto do iluminismo europeu, e serviu de referência para as teorias raciais que se consolidaram no século XIX em alguns países europeus e que circularam por outros continentes e países, inclusive pelo Brasil.

O racismo é, por sua vez, uma ideologia que fundamenta a existência de raças biológicas diferentes e hierarquizadas entre superiores (brancas, arianas) e inferiores (semitas, negras, indígenas). Como afirma Ruth Benedict, no livro *Raça: ciência e política*, foi “a ideologia racista que criou as ‘raças’ e não o contrário” (MACAGNO, 2014: 51). O racismo é uma forma de expressão do imperialismo, colonialismo e nacionalismo. Consolida-se no processo de expansão e exploração europeia de outros continentes onde os povos colonizados (africanos, ameríndios, asiáticos, entre outros) ou discriminados em territórios nacionais europeus, como os judeus, passam a ser vistos como pertencentes a raças inferiores e indesejadas.

Se o racismo, associado a este conceito biológico de raça, é moderno, as formas de dominação e subordinação entre povos são bastante antigas e os exemplos históricos são variados. A relação entre povos que se veem como superiores e melhores, enxergando os outros como inferiores, é um fenômeno recorrente nas sociedades humanas (LÉVI-STRAUSS, 1976). Os gregos e os romanos no mundo antigo, por exemplo, se viam como cidadãos republicanos e percebiam os outros povos vizinhos como bárbaros e estrangeiros. Trata-se do fenômeno bastante geral



do etnocentrismo, ou seja, os grupos étnicos geralmente veem os seus valores culturais, suas formas de conhecimento e de organização social como centrais e certos e rechaçam os valores, saberes, crenças dos outros povos, vistos por estes como falsos, inferiores e que devem ser combatidos em situações de contato e de conflito interétnicas. Para Lorenzo Macagno, “o etnocentrismo como operação simbólica universal é o gênero, enquanto o racismo, como acontecimento histórico particular – ‘moderno’ – é a espécie” (MACAGNO, 2014: 62).

O racismo pode se aproximar de determinadas narrativas religiosas e produzir versões específicas de alguns relatos bíblicos, acionando as hierarquias entre povos e servindo de justificativa “branca” para a escravidão e servidão de outros povos. A narrativa sobre o povoamento do mundo após o dilúvio pelos filhos de Noé – Jafé, Sem e Cam - alimentou a ideologia racista dos *Afrikâners*<sup>1</sup> na África do Sul e se converteu em uma justificativa religiosa para o apartheid<sup>2</sup> (MACAGNO, 2014:61). Cam, o filho de Noé que o viu nu, foi condenado pelo pai a ser servo dos outros irmãos. Esse teria sido o filho responsável pelo povoamento da África, logo os africanos estariam condenados a ser escravizados pelos europeus, herdeiros de Jafé.

### PARA REFLETIR

*O sistema de segregação racial estabelecido na África do Sul em 1948 atingiu também o sistema educacional, especialmente a partir do Bantu Education Act de 1952. A justificativa do Primeiro Ministro daquele país para esta lei, que estabelecia uma educação diferenciada - “mais básica e vinte vezes mais barata para os negros do que para os brancos”-, também recorria a determinadas interpretações bíblicas: “não é dito na Bíblia que tais pessoas (os negros) são somente cortadores de lenha e carregadores de água? Então para que desejariam ter estudos?”<sup>3</sup>*

As ideologias e práticas racistas podem estabelecer afinidades e heranças em relação às crenças religiosas. Para Castoriadis, o judaísmo do Antigo Testamento, por exemplo, desenvolveu uma concepção de “povo eleito por Deus” e isso alimentou e alimenta intolerâncias e exclusões em relação a outros povos, como no caso dos judeus sionistas<sup>4</sup> em relação aos palestinos. Entretanto, as religiões monoteístas geralmente permitem a conversão do “outro”, enquanto que o racismo se singulariza por não ser possível essa “conversão” (CASTORIADIS, 1987). Em suas formas mais extremas, o racismo se caracteriza pela defesa do extermínio das “raças diferentes e inferiores”, como no caso do holocausto<sup>5</sup>.

1 Também chamados de boers, são calvinistas descendentes de europeus (especialmente de holandeses, alemães e franceses e ingleses) que se estabeleceram como colonos brancos na África do Sul desde o século XVII e estabeleceram vários conflitos raciais com as populações nativas.

2 Apartheid ou separação foi o sistema político adotado pelos afrikâners na África do Sul entre 1948 e 1994, onde foi estabelecido oficialmente um conjunto de leis e atos visando separar os territórios específicos dos “brancos” e dos “negros”, sendo estes últimos subordinados e alijados de todas as instâncias de poder.

3 Documentário: Apartheid, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QsWB16FW7Zc>, acesso em 15/05/2015.

4 O sionismo ou nacionalismo judaico é contrário à ideia de “assimilação”, prega a manutenção da identidade judaica “pura” e é favorável a ocupação dos territórios palestinos.

5 O holocausto foi o genocídio de cerca de seis milhões de judeus pelo regime nazista de Adolf Hitler no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

O conceito científico de “raça” busca se distanciar dessas justificativas religiosas, tentando demonstrar a hierarquia natural, biológica entre as “raças” por meio de instrumentos de observação, experimentação e mensura. Entretanto, determinadas representações sociais sobre a inferioridade do negro (a simbologia negativa do preto em determinadas religiões) e sobre a superioridade do branco (alma, anjos, etc.) alimentaram as ideologias racistas.

A produção social e biológica em torno do conceito de raça é produto da modernidade. O processo de colonização da América produziu uma divisão racial do trabalho (os índios e negros no trabalho escravo e os brancos no trabalho livre) por meio de determinadas classificações homogêneas do outro. As alteridades inferiorizadas e escravizadas pelos “brancos” – “índios” e “negros” – foram produzidas por meio da acentuação de diferenças fenotípicas e do desaparecimento de todas as diferenças culturais de uma quantidade imensa de povos nestes dois continentes - América (astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, guaranis, entre outros.) e África (achantes, iorubás, zulus, congos, nagôs, angolas, jejes, bacongos, entre outros). “Índios” e “negros” são, portanto, formas de classificação contrastivas dos colonizadores “brancos” (QUIJANO, 2005).

Há uma identificação biológica das grandes diferenças (cor da pele, formato do rosto e dos olhos, estatura, etc.) capazes de serem situadas em uma escala evolutiva (“primitivos”, “selvagens”, “bárbaros”, “civilizados”) onde o topo é ocupado pelo homem, branco e europeu. “Índios’ e ‘negros’, daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores”. (QUIJANO, 2005: 127). As teorias raciais do século XIX são especialmente uma tradução científica dessas formas de dominação da experiência colonial moderna desde o século XVI.

As teorias raciais do século XIX e início do século XX são constitutivas do racismo científico. Várias áreas do conhecimento (antropologia, criminologia, entre outras) buscaram demonstrar e explicar as hierarquias das raças por meio de medida dos crânios, do formato do nariz etc., tentando estabelecer relações entre o aspecto físico, psicológico, moral e cultural desses grupos sociais classificados como raças. Paul Broca (1824-1880), fundador da Sociedade Antropológica de Paris, definiu assim as diferenças biológicas entre negros e brancos:

“

O rosto prognático (projetado para frente), a cor de pele mais ou menos negra, o cabelo crespo e a inferioridade intelectual e social estão frequentemente associados, enquanto a pele mais ou menos branca, o cabelo liso e o rosto ortognático (reto) constituem os atributos normais dos grupos mais elevados na escala humana. Um grupo de pele negra, cabelo crespo e rosto prognático jamais foi capaz de ascender à civilização (BROCA apud RODRIGUES, 2009, p. 85).

”





Imagens das medidas dos rostos e crânios que visam aproximar os negros dos macacos e colocar o branco no topo da escala evolutiva.

Fonte: Racismo científico. Disponível em: <http://racismo-cientifico.weebly.com/teoacutericos-seacuteculo-xvii-xix.html>, acesso em 12/05/2015.

Essas teorias tiveram efeitos sociais nas práticas antissemitas (contra os judeus) que se alastraram pela Europa, nas classificações dos negros como “macacos” no próprio contexto americano, como durante a Guerra do Paraguai (1865-70), e também alimentou as formas de discriminação e extermínio dos outros (judeus, eslavos, ciganos) durante o regime nazista (1933-45).

Você deve estar se perguntando, o racismo é então produto da colonização e da própria ciência moderna? Em boa parte sim, mas o racismo vai adquirindo outros formatos ao longo do tempo e se enraíza em nossas práticas institucionais. É possível pensar em um racismo institucional, isto é, um mecanismo social de exclusão seletiva de grupos e indivíduos classificados racialmente e que ocupam posições de poder subordinadas em diferentes instituições sociais. Estas pessoas são geralmente excluídas de determinados lugares tradicionalmente ocupados pelas “elites brancas”: cursos de medicina, carreira de juiz, formação em engenharia, etc.

As diversas instituições no Brasil criam mecanismos implícitos e explícitos para favorecer o acesso dos brancos e dificultar ou proibir a presença dos negros e pardos em determinados espaços sociais. A própria exigência da “boa aparência” como requisito básico para determinados empregos pode ser visto como um destes mecanismos de seleção do racismo institucional.

As desigualdades raciais existentes na educação básica e no ensino universitário estão associadas geralmente a formas de racismo institucional. A escola aparece oficialmente como um lugar de acesso universal, sem discriminação de classe, raça, gênero ou religião. Porém, os alunos negros geralmente estão excluídos das melhores escolas e universidades, lugares de prestígio das elites brancas. Além disso, as taxas de evasão escolar e repetência dos alunos afrodescendentes também podem ter causas que remetem a formas de discriminação sutis que ocorrem no cotidiano das salas de aula e dos intervalos escolares.

O Estado é uma instituição paradoxal que pode simultaneamente produzir e combater o racismo. Quando pensamos nas forças repressivas do Estado brasileiro (especialmente exército e polícias militares) podemos constatar claramente a existência de um racismo de Estado,

por meio de inúmeros relatos sobre as ações policiais em relação aos negros e pela própria quantidade dos jovens negros que são assassinados pela polícia brasileira. Segundo a pesquisa Desigualdade racial e segurança pública em São Paulo, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), cerca de 61% dos homicídios praticados por policiais em São Paulo atingem a população negra. Por conseguinte, são assassinados três vezes mais negros do que brancos pela ação direta da polícia paulista, de acordo com os dados oficiais de 2011 (SINHORETTO, 2014). Por outro lado, outros órgãos do Estado brasileiro, como a própria Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, promovem ações de combate ao racismo em diversas instituições estatais e sociais.

O racismo institucional pode ainda adquirir formas mais indiretas, que geralmente não são vistas como racismo. Por exemplo, a constatação da forte presença de estudantes brancos nos colégios privados dos bairros centrais e os negros e pardos em colégios públicos nas zonas periféricas das cidades brasileiras.

Neste caso, os pais das crianças e jovens brancos podem justificar que essa separação não é intencional. Eles estão somente querendo dar a melhor educação possível para os seus filhos (WIEVIORKA, 2007). Essas práticas sociais, por mais que sejam justificadas de outra forma, produzem separações e hierarquias entre brancos e negros. Importante pensar que as instituições não são entes abstratos. Elas são formadas por pessoas que produzem e reproduzem inúmeros mecanismos de diferenciação e discriminação no interior destes órgãos estatais, empresariais e sociais.

Uma terceira forma de racismo que gostaríamos de acentuar está relacionada à dimensão cultural. Podemos denominá-lo de “novo racismo”, “racismo cultural” ou “racismo simbólico” – a denominação varia entre autores e países. Ele está centrado em diferenças culturais vistas como essenciais, permanentes, definitivas. Os povos ou etnias são vistos como tendo suas culturas próprias e “puras” que não devem ser misturadas com culturas inferiores e atrasadas. Há um deslocamento da “raça” para a “cultura”, mas a cultura não é vista como um processo e fluxo permanente de significação. Pelo contrário, ela adquire marcas de origem e pureza. Trata-se de um discurso conservador centrado na defesa da identidade étnica e nacional e no afastamento da perigosa diferença étnica e religiosa que pode contaminar o “nosso” território de pertença. O racismo europeu contra os imigrantes muçulmanos, africanos, latinos na Europa contemporânea pode ser visto como um bom exemplo desse tipo de racismo.

## 2. Preconceito e discriminação racial

Essas formas de racismo se manifestam por meio de preconceitos, discriminações e segregações. O preconceito é essencialmente um pré-julgamento que fazemos dos outros, por ignorância ou por não mantermos afinidades valorativas em relação à determinada pessoa ou grupo social, ou ainda por uma atitude intencional de afastamento e menosprezo pelo outro. Trata-se de uma atitude prévia muitas vezes construída a partir de estereótipos e generalizações diante da alteridade - o “negro”, o “nordestino”, o “pobre”, o “imigrante” de outro país, entre outros.

O preconceito pode ser visto como uma atitude produzida a partir de estigmas, rótulos construídos coletivamente em determinadas configurações de poder entre aqueles que se sentem “de dentro” (incluídos) e os que são vistos como “de fora” (excluídos) (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Quando o preconceito produz distinções e hierarquias entre superiores e inferiores, melhores e piores, incluídos e excluídos chamamos de discriminação. A discriminação racial produz e legitima desigualdades raciais por meio de complexas hierarquias simbólicas que podem ser, em parte, compreendidas psicologicamente pelas atitudes de alta ou baixa autoestima dos indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais.

A discriminação, como uma classificação daquele que detém poder, pode gerar a negação de identidades estigmatizadas, silêncios, mas também resistências capazes de inverter a relação de poder. Um exemplo de incorporação do estigma são os afrodescendentes que não gostam de serem negros ou buscam esconder essa classificação racial por meio da ideologia do branqueamento. Já uma forma de resistência que altera relações de poder são os afro-brasileiros que afirmam orgulhosamente a sua negritude.

Quando a discriminação cria espaços sociais de separação cultural, política e jurídica, zonas exclusivas para brancos e negros, chamamos de segregação, como no caso do apartheid da África do Sul e as separações legais que existiam nos Estados Unidos antes das lutas pelos direitos civis nas décadas de 1960 e 1970.

## SAIBA MAIS

*Livro: MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André A. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói, RJ: UFF, 2004.*

*Site <http://www.criola.org.br/>*

*Música: Racismo é burrice, de Gabriel, o pensador.*

*Filme documentário: Apartheid, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QsWB16FW7Zc>*

*Lugar: Museu da Imagem e do Som (MIS).*

### 3. Considerações finais

Os racismos têm, portanto, suas histórias, definições e transformações. Eles se manifestam de forma diferente em distintas sociedades nacionais e em períodos históricos variados. O racismo brasileiro não é igual ao racismo norte-americano ou sul-africano. Por outro lado, nem tudo pode ser chamado de racismo. Ele é uma ideologia de poder que se manifesta por meio de escalas hierárquicas de valores e concepções de mundo traduzidas em marcadores raciais e étnicos. Os negros subordinados que buscam produzir um discurso de contrapoder em relação aos brancos dominantes não são a rigor racistas, estão na verdade buscando mudar a balança de poder, rompendo com assimetrias entre negros e brancos em uma determinada sociedade.

Por fim, a raça parece ser uma determinação biológica, mas na verdade é uma construção social e política. Ela tem uma história, sentidos diferentes nos contextos nacionais e nos períodos

históricos. Discutir a questão racial no campo acadêmico hoje é pensá-la como um campo de luta. Uma peleja entre os intelectuais que afirmam, com base na genética contemporânea, que não há raças humanas e os pesquisadores que veem as raças ou relações raciais como formas de classificações sociais e como campo de luta por afirmação das identidades afrodescendentes, negras, indígenas, entre outras. (GUIMARÃES, 2002).

## Referências bibliográficas

CASTORIADIS, Cornelius. Reflexiones en torno al racismo. ESTUDIOS. Filosofía-historia-letras,1987.Disponível: [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio09/sec\\_3.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio09/sec_3.html), acesso 18/11/2014.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Classes, raças e democracia. São Paulo; Editora 34, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. In: Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

MACAGNO, Lorenzo. Genealogia do racismo. In: O dilema multicultural. Curitiba: GRAPHIA/ Editora da UFPR, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos Penesb (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira). UFF, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15 – 34, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). Colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Elisa. Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues. Revista Múltiplas Leituras, n. 2, vol. 2, 2009, p. 81-107. Disponível em: <file:///C:/educa%C3%A7%C3%A3o%20racismo%20e%20antirracismo/nina%20rodrigues>, acesso em 11 de novembro de 2014.

SINHORETTO, Jacqueline (coord.). Desigualdade Racial e Segurança Pública em São Paulo: Letalidade policial e prisões em flagrante. UFSCAR, 2 de abril de 2014, disponível em: [http://www.ufscar.br/gevac/wp-content/uploads/Sum%C3%A1rio-Executivo\\_FINAL\\_01.04.2014.pdf](http://www.ufscar.br/gevac/wp-content/uploads/Sum%C3%A1rio-Executivo_FINAL_01.04.2014.pdf), acesso em 11 de maio de 2015.

WIEVIORKA, Michel. O racismo, uma introdução. São Paulo: Perspectiva, 2007.



## Unidade 3 – Racismo no Brasil

**Objetivos:** Refletir sobre as manifestações do racismo no Brasil e as formas de combatê-lo.

Olá cursist@s!

Caro(a) cursista, agora que você já sabe um pouco sobre o significado histórico do racismo no mundo moderno, é chegada a hora de pensarmos nas manifestações do racismo no Brasil. Alguns autores chegam, inclusive, a apontar uma certa singularidade do nosso racismo, às vezes chamado de “racismo à brasileira” ou “racismo cordial”. Você se considera uma pessoa racista? Conhece alguma pessoa racista? Já presenciou alguma atitude racista na escola, trabalho, momentos de lazer, lugares de consumo ou outro ambiente social? Se considera por convicção um(a) antirracista que combate toda e qualquer atitude racista de seus colegas, amigos, professores ou pais?

### 1. Existe racismo no Brasil?

#### 1.1 O racismo brasileiro

Em 1995, o Instituto Datafolha fez um amplo levantamento sobre racismo no Brasil e comprovou que 89% dos brasileiros afirmam que existe preconceito de cor contra negros, mas somente 10% confirmam que têm um pouco ou muito preconceito. Entretanto, de forma indireta, 87% dos entrevistados concordam inteiramente ou parcialmente com enunciados preconceituosos em relação aos negros. Em suma, “os brasileiros sabem haver, negam ter, mas demonstram, em sua imensa maioria, preconceito contra negros” (RODRIGUES, 1998, p. 11). Há um racismo velado, não revelado publicamente, mas que se efetiva em palavras e atos especialmente em contextos de inferiorização do outro, situações de conflito, disputas, desconfianças, ameaças hierárquicas e medo de perda de poder em relação ao outro classificado como negro, indígena, imigrante, entre outros.

Criamos historicamente uma autoimagem de uma sociedade mestiça, híbrida de brancos, negros e índios. Bastante diferente de outros imaginários nacionais centrados numa nação branca, como a Inglaterra, França ou Argentina. Somos vistos como majoritariamente mestiços, morenos, mulatos, cafuzos, mamelucos. Essa miscigenação ultrapassou as barreiras de cor ou raça e os brasileiros geralmente se enxergam como sendo menos racistas do que os estadunidenses ou os sul africanos, uma vez que naqueles países não houve uma mestiçagem tão intensa como aqui e foram, inclusive, instituídos regimes legais e políticos de segregação racial. Para Oracy Nogueira, no Brasil predomina o preconceito de marca ou cor da pele e nos Estados Unidos o preconceito de origem, ligado à ascendência hereditária de uma pessoa. O preconceito de marca, centrado na aparência, permite mais a assimilação e a mestiçagem visando o branqueamento, enquanto o preconceito de origem tende a ser mais segregacionista.

No Brasil, se o indivíduo é mestiço claro, independente que os pais e avós sejam negros, ele sofrerá menos preconceito racial. Nos Estados Unidos, a pessoa pode não revelar nenhum traço negróide na aparência, mas se sabe que em sua origem há pessoas negras, ela será considerada negra e sofrerá os mesmos preconceitos (NOGUEIRA, 2006).



## PARA REFLETIR

*Nossa mestiçagem, cordialidade, hospitalidade e informalidade teriam sido antídotos importantes de combate ao racismo? Caro (a) leitor (a), você concorda que o Brasil é um país menos racista que outras nações, tais como os Estados Unidos, França, Inglaterra, Alemanha? Ou o Brasil é um país racista como os outros países? Os brasileiros teriam uma espécie de duplo código de conduta em relação ao racismo? Não se concebem como racistas, mas na prática social são racistas? Qual a origem desse racismo contra o negro? Como se manifesta o racismo na sociedade brasileira?*

O Brasil de hoje é herdeiro de uma sociedade colonial e imperial escravocrata, onde o negro ocupou fundamentalmente a posição de pessoa escravizada. O Brasil em 1888 foi o último país a abolir a escravidão nas Américas. Um abolicionismo incompleto, que não permitiu incluir o negro na ordem social capitalista (BASTIDE; FERNANDES, 2008).

O negro livre se tornou marginalizado no mundo rural e urbano do final do século XIX e início do século XX. Durante grande parte da República brasileira os negros ocuparam especialmente posições sociais subalternas no mundo do trabalho, estavam muitas vezes completamente excluídos de trabalhos formais e continuaram sendo discriminados e criminalizados em suas práticas religiosas, culturais e esportivas. Por exemplo, a capoeira e as religiões afro-brasileiras foram bastante perseguidas, proibidas e condenadas pelas elites brancas e pelo próprio Estado brasileiro durante muito tempo.

A escravidão negra deixou marcas profundas de discriminação em nossa sociedade, inclusive escutamos insultos raciais atuais exigindo que os negros e negras voltem “para a senzala”. Mas será que o racismo contra o negro brasileiro atualmente só existe por causa do “tempo do cativo”? Há pessoas racistas que nem sabem e nem mencionam esse contexto. Elas afirmam que não gostam de “negros”, tem raiva dos “pretos” e que estes são “fedidos”, “sujos” e “preguiçosos”. O racismo opera cotidianamente por meio de piadas, causos, ditos populares etc. Afinal de contas, temos uma variedade de expressões correntes na língua portuguesa recheadas de racismo contra os negros.

Primeiro, já afirmamos, na unidade anterior, que o racismo contra o negro ou o indígena é produto da modernidade. Filho da colonização e da escravidão. Mas, na escravidão antiga na Grécia e Roma também não havia negros escravizados? Não, prezado (a) cursista, a escravidão antiga era sobretudo por dívidas e guerras e os escravos eram recrutados em diferentes povos, tudo indica que não havia nenhuma referência à cor da pele. A associação entre cor negra e escravidão foi produzida no mundo moderno, devido ao modo como os africanos entraram nesse empreendimento colonial. Basta imaginarmos: se os africanos tivessem sido os colonizadores e os europeus os colonizados e escravizados, a história da hierarquia das raças seria bem diferente. Por detrás da biologização das raças existe uma história de vencedores e vencidos, exploradores e explorados, senhores e escravos.

Segundo, não precisa que os indivíduos racistas tenham consciência ou mencionem a escravidão para estabelecermos a relação entre nossa modernidade colonial e escravocrata e o racismo contemporâneo. Nem que os racistas de hoje sejam herdeiros de famílias escravocratas. Aprendemos a ser racistas no convívio com outros racistas. A socialização das gerações racistas ao longo do tempo não é somente um processo consciente, é também inconsciente. Há a formação de uma espécie de comportamento racista por meio de gestos, atos, palavras em determinados círculos sociais de convivência.

Terceiro, a herança da escravidão não explica todo o racismo atual. O preconceito racial vai se transformando ao longo do tempo, o racismo adquire novos contornos, enraizamentos e justificativas, como as formas de racismo institucional analisadas na aula anterior.

## 1.2 Racismo no Brasil: a intersecção entre classe, raça, região e nação.

O racismo contra o negro no Brasil não deve ser pensado como um fenômeno isolado. O racismo brasileiro é um fenômeno complexo que geralmente se articula com a classe, região, gênero, e, em alguns casos, com a nacionalidade. Somente vamos situar aqui algumas possibilidades dessas intersecções. O preconceito de classe é muito forte no Brasil. Há várias situações de insultos e xingamentos públicos de pessoas que se consideram “ricas” ou “da elite” e que desfecham palavras negativas em relação aos pobres: “preguiçosos”, “vagabundos”, “miseráveis”, “metidos”, “bestas”, etc. Essas formas de discriminação social podem se articular com a questão racial, uma vez que muitos pobres são negros e mestiços. A configuração de poder pode ser “ricos brancos” discriminando “pobres negros”.

Mas as discriminações também podem ocorrer entre “brancos pobres” e “negros pobres”, especialmente em situações em que os negros não aceitam mais a dominação branca ou que adquiriram algum status de poder (empregos melhores, maior grau de instrução, maior consciência de sua negritude, etc.). Nas situações em que os negros ascendem socialmente e passam a fazer parte de uma classe média ou das “elites de cor” também se acentuam as formas de discriminação por parte das elites brancas. Estas se sentem visivelmente ameaçadas por estes negros ricos que “não reconhecem mais o seu lugar” nas hierarquias de classe, status e poder.

Em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, às vezes a discriminação pode ser direcionada ao mesmo tempo ao pobre (classe), nordestino (região) e negro (raça) por meio de generalizações em torno do “baiano” ou “paraíba”.

A partir dos anos 1950, houve um acentuado desaparecimento de determinadas expressões negativas em relação ao negro, comuns durante o Império (1822-1889) e a Primeira República (1889-1930), tais como “mulato pernóstico”, “negro boçal”, “negro de alma branca”, e um recrudescimento de um racismo regionalizado - “baiano”, “paraíba” ou “nordestino” -, principalmente em centros industrializados como São Paulo e Rio de Janeiro (GUIMARÃES, 2002).

Essa transformação se dá, sobretudo, devido ao aumento da migração interna de uma população pobre, negra e mestiça que sai do Nordeste e se direciona para o Sudeste e Sul do país (GUIMARÃES, 2002). Além disso, em lugares de forte imigração europeia, negros, indígenas e mestiços costumam sofrer muitas experiências de humilhação e inferiorização, geralmente em torno de padrões estéticos (estatura, formato do rosto, tamanho da cabeça, tipo de cabelo,

etc.) e da autoimagem desses imigrantes e descendentes que se veem como mais “trabalhadores” do que os outros nacionais.

As formas de discriminação podem ainda ocorrer entre os negros. Aqueles que se consideram mais ricos, mais “claros” e detendo maior prestígio social podem incorporar a ideologia do branqueamento e também discriminar, rebaixar e excluir outros negros mais pobres e mais “escuros”.

Há relatos também de estudantes negros que estão vindo dos países africanos de língua portuguesa que dizem que já sofreram discriminação por parte de brancos e negros brasileiros. Aliás, caro(a) leitor(a), a realidade dos imigrantes e dos estudantes haitianos, angolanos, moçambicanos, congolese, ganeses, bolivianos, peruanos, entre outros, na sociedade brasileira contemporânea tem produzido novas práticas de racismo em ambientes de trabalho, consumo, escola e espaços de lazer e sociabilidade. O estudante moçambicano Egor Borges foi vítima de racismo na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), em Araraquara, em 2012, quando picharam na parede mensagens racistas, como “sem cotas para os animais africanos”. Conforme seu relato,

“o Brasil tem características de preconceito e de racismo. Quando a gente chega ao aeroporto já nota isso, muda alguma coisa, o policial já lhe trata diferente dos demais passageiros. Você fica travado, todos vão embora e sua bagagem fica correndo sozinha na esteira. Na faculdade [Unesp] escreveram na parede mensagens racistas. Em Moçambique, de onde eu venho, o preconceito é entre diferentes etnias, diferente do que acontece no Brasil. O racismo dói demais. O mais peculiar é que aqui no Brasil o racismo é oculto, disfarçado, dissimulado. Até o negro brasileiro é racista. Ele se acha melhor que o negro africano. Isso é complexo, pois o negro daqui acha que é superior que o africano, que vem de outro lugar” (Egor Borges apud ARAUJO, 2014).

## 2. A criminalização do racismo e a injúria racial

O racismo é crime no Brasil a partir da lei 7.716, de 1989. A primeira legislação sobre o racismo em nosso país data de 1951, lei Afonso Arinos (1.390). Nesta lei o preconceito de raça ou de cor era considerado uma contravenção penal, uma infração penal de menor teor ofensivo. Como contravenção penal era menor o tempo de reclusão ou o valor das multas para as várias situações em que gerentes, administradores e donos de estabelecimentos comerciais, hoteleiros, educacionais se recusavam a atender, hospedar ou matricular pessoas negras.

Os ativistas negros no contexto da constituinte (1986-1988) e posteriormente conseguiram pressionar para que o preconceito de raça ou de cor fosse considerado um crime e fosse também extensivo para outras situações não contempladas na lei Afonso Arinos. A redação atual do artigo primeiro da lei 7.716 foi modificada pela lei 9.459/97, incluindo além do preconceito de raça ou cor, também a etnia, religião e procedência nacional: “Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”.

Como muitas das queixas feitas posteriormente a vigência da lei 7.716 poderiam ser enquadradas no código penal brasileiro como “crime de injúria ou infâmia”, a lei 9.459/97 considerou que a injúria racial tivesse a mesma punição dos crimes raciais (GUIMARÃES, 2002: 169).

A injúria racial pode ser observada por meio dos insultos raciais relatados pelas vítimas, como faz o pesquisador Antonio Sérgio Guimarães, no artigo o insulto racial: ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. O insulto pode ser caracterizado por meios de palavras, atos, gestos que visa denegrir a imagem de uma pessoa ou grupo social. O insulto racial é uma das formas como se expressa o preconceito e a discriminação racial. Os insultos ocorrem geralmente em ambiente de trabalho, vizinhança, ambientes comerciais, de prestação de serviço e consumo e na rua (trânsito, passeio, etc.).

Os insultos acontecem em situações de conflitos e acirramento de ânimos, especialmente aqueles entre vizinhos, mas também podem ser instauradores de novos conflitos, particularmente em ambientes de trabalho onde os negros ocupam cargos que precisam chamar atenção para cumprimento de determinadas normas coletivas. Por exemplo, um negro como porteiro de um condomínio onde um dos proprietários está ocupando uma vaga indevida de outro morador e o porteiro negro precisa chamar a atenção deste proprietário branco.

O insulto geralmente tem como efeito inferiorizar o outro, associando-o a uma condição de pobreza, anomia social, delinquência, depravação moral, sujeira e animalidade. As palavras usadas em insulto racial são as mais variadas: “preto”, “negro”, “baderneiro”, “vagabunda”, “macumbeira”, “fedida”, “vaca”, “macaco”. Conforme Guimarães, nos limites da pesquisa realizada, as mulheres são as que mais insultam e são insultadas, com ênfase nas palavras de cunho sexual (GUIMARÃES, 2000).



## SAIBA MAIS

*Artigo: GUIMARÃES, Antonio Sérgio de. Insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. Estud. afro-asiát. no.38 Rio de Janeiro Dec. 2000. disponível online: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2000000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200002).*

*Site: Racismo Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=OVcCBHp6lwU>.*

*Música Catequeses do Medo, Rappa.*

*Filme: O fio da memória, de Eduardo Coutinho. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UrIwQT\\_KKp8](https://www.youtube.com/watch?v=UrIwQT_KKp8)*

*Lugar: Museu Casa Brasileira*

### 3. Considerações finais

Caro (a) leitor (a), você já percebeu, durante a leitura, que no Brasil tem racismo e que existem leis para puni-lo. Mas, como se explica isso? A ampla maioria dos brasileiros não se considera racista, criamos leis para combater o racismo e aumentam as denúncias de racismo e de injúria racial nas delegacias especializadas e nas comuns. Além disso, assistimos cada vez mais reportagens televisivas e vídeos nas redes sociais sobre situações de preconceito racial contra os negros, como as cenas recentes em shoppings centers e restaurantes em várias cidades do país.

Somos ou não uma nação racista? Caro(a) cursista, somos uma sociedade multifacetada: criamos uma autoimagem que não somos racistas, no máximo racista é o outro, particularmente os setores dominantes de nossa sociedade - parte dos intelectuais, jornalistas, políticos, religiosos, formadores de opinião produzem e reproduzem os mitos da “democracia racial” e o lado bondoso e hospitaleiro do “homem cordial”. Mas a realidade cotidiana dos negros, favelados, pobres, indígenas, imigrantes elucida o outro lado dessa realidade nacional, derruba estes mitos e denuncia os insultos, discriminações e formas de violência, incluindo a policial. Estes grupos vivenciam cotidianamente preconceitos e discriminações raciais e sociais, que precisam ser rigorosamente punidos.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, Glauco. Vítimas de preconceito, antropólogos, artistas respondem: o Brasil é racista? G1. Globo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/vitimas-de-preconceito-antropologos-artistas-respondem-o-brasil-e-racista.html>, acesso em 15 de novembro de 2014.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo. São Paulo: Global, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. O mito anverso: o insulto racial. In: Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed.34, 2002, p.169-195.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio de. Insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. Estud. afro-asiát. no.38 Rio de Janeiro Dec. 2000. disponível online: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2000000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200002), acesso em 10/10/2014.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006, pp. 287-308.

RODRIGUES, Fernando. Racismo cordial. FOLHA DE S. PAULO/DATAFOLHA. Racismo cordial. A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo Ática, 1998.

# Unidade 4 - Racismo e antirracismo: o que pensaram os nossos intelectuais?

**Objetivos:** Discutir especialmente a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial como ideias fundamentais que legitimam a singularidade do racismo brasileiro.

Olá cursist@s!

Caro(a) leitor(a), vamos continuar a nossa conversa sobre o racismo no Brasil. Como a discussão sobre raça se enraizou em nossas ideias, valores e instituições? Que caminhos e transformações a discussão racial percorreu em solo brasileiro? Que pensadores lutaram contra o racismo científico e o mito da democracia racial? O objetivo dessa aula é pensar a questão racial para alguns intelectuais brasileiros em determinados contextos históricos. Os caminhos do racismo e do combate ao racismo na sociedade brasileira são inseparáveis do lugar dessas concepções e de seus efeitos na realidade brasileira.

## 1. As teorias raciais e a ideologia do branqueamento

As teses raciais circulavam e se enraizaram no Brasil nas faculdades de Direito de Recife e São Paulo, nas faculdades de Medicina da Bahia e Rio de Janeiro, nos Museus Etnográficos, nos Institutos Históricos e Geográficos, e em outras instituições imperiais na segunda metade do século XIX. Intelectuais europeus andaram e divulgaram algumas dessas ideias na corte imperial, como o diplomata francês Conde de Gobineau em seu livro *Ensaio sobre a desigualdade das raças*.

Outros intelectuais brasileiros absorveram, por meio de livros e revistas, as verdades científicas de prestigiosos intelectuais europeus. Um “bando de ideias novas” desembarcaram em solo brasileiro naquele período: positivismo, evolucionismo, darwinismo social e as teorias raciais (SCHWARCZ, 1993).

A problemática racial era bastante relevante na discussão da viabilidade nacional do país. Como já vimos, o racismo científico via como natural a hierarquia das raças e como problemático o cruzamento entre “raças puras” em estágios evolutivos diferentes. O cruzamento geraria seres desequilibrados e estéreis. Há a hipótese que a própria origem da palavra mulato pode estar associada a essas teorias. Para alguns, o termo seria derivado da palavra mula, animal estéril derivado do cruzamento entre o jumento e a égua.

Intelectuais brasileiros, como o médico Nina Rodrigues e o engenheiro e escritor Euclides da Cunha, foram adeptos dessas ideias. Nina Rodrigues via o negro como inferior em relação ao branco e não acreditava na viabilidade de um país mestiço em termos de progresso e civilização. Entre os negros também estabelecia toda uma escala entre os negros mais evoluídos, os nagôs e jejes, e os menos evoluídos, os bantos e angolas (RODRIGUES, 2009).

No livro *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, o autor foi também crítico de uma legislação liberal centrada em princípios igualitários para as diferentes raças e propôs uma legislação com punições variadas conforme o grau de evolução das raças (brancos, negros e indígenas).

Euclides da Cunha, no livro *Os Sertões*, vê os mestiços do litoral brasileiro como “neurastênicos” (fracos do juízo e irritados) e “desequilibrados” devido a maior profusão de contatos e misturas entre diferentes raças em contraste com o tipo mestiço mais definido - o sertanejo - que se isolou durante mais de três séculos no interior do Brasil.

Outra corrente de pensamento, ligada a essas teorias raciais, teve solo fértil na Faculdade de direito de Recife. Também existiram fortes defensores na vida política, como na Assembleia Legislativa da Província de São Paulo no contexto de votação da política de atração de imigrantes. Estamos falando dos adeptos da teoria do branqueamento da raça. O argumento fundamental constatava que o Brasil era um país mestiço e, portanto, inferior devido a essa mistura racial. Como afirmava o crítico literário Silvio Romero, “somos mestiços, se não no sangue, ao menos na alma”. (Silvio Romero apud SCHWARCZ, 1993, p. 11).

Contudo, essa miscigenação não nos condenava ao fracasso coletivo. A mistura programada, especialmente com a introdução de mais elementos brancos na nação brasileira, por meio da imigração, ampliarão os cruzamentos inter-raciais. Pressupunha que a genética do branco era dominante, afinal tratava-se da raça superior, e que em três ou mais gerações haveria naturalmente um processo de branqueamento dos netos e bisnetos. Essa perspectiva foi sintetizada pelo diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro em 1911, João Batista Lacerda: “o Brasil de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (Batista Lacerda apud SCHWARCZ, 1993, p.11).

Um caso exemplar, da maneira como foi posta em prática essa ideologia do branqueamento, são os projetos e as discussões políticas em torno da imigração branca na Assembleia da Província de São Paulo no final do Segundo Império (1840-1889), contexto do movimento abolicionista. Os deputados paulistas se dividiam entre uma minoria que defendia a mão de obra nacional e uma maioria defensora do incentivo governamental para atrair imigrantes brancos vindos da Europa e dos Estados Unidos. Os discursos favoráveis à imigração branca destacavam o empenho ao trabalho, a iniciativa individual capazes de moralizar e civilizar a sociedade brasileira. Mas também a importância dessa imigração para “melhorar a raça” no Brasil. Como afirma o deputado J. de Paula Souza no contexto da aprovação do projeto em 1869: “apoiado, uma profusão de sangue melhor” (ALPS apud AZEVEDO, 2004, p.122).



## PARA REFLETIR

*Você deve estar se perguntando: todos os intelectuais desse período concordavam com estas teses racistas? A discordância era somente entre aqueles que não acreditam na viabilidade de um país mestiço e aqueles que viam no branqueamento uma saída secular? Teve alguma voz destoante naquele período?*



Prezado(a) cursista, esta pergunta me permite lembrar de um autor que foi profundamente contrário a estas correntes de pensamento racista. Trata-se do médico e educador Manoel Bomfim. Em seu livro *América Latina: males de origem*, publicado em 1905, ele associou diretamente essas teses racistas ao imperialismo e colonialismo das “nações saqueadoras” da Europa. Tratava-se de uma ideologia de poder que encobria as razões históricas da exploração das colônias americanas pelas nações ibéricas - Portugal e Espanha. Metaforicamente, os colonizadores são “parasitas” que sugam as riquezas dos colonizados ou “parasitados”. Para Bomfim (1993), não há raças superiores e inferiores, o que existem são povos adiantados e atrasados e o atraso dos países da América Latina, incluindo o Brasil, é derivado da colonização, do conservadorismo das elites locais e da falta de educação do povo. O antídoto do nosso atraso não é o branqueamento, mas a educação popular.

## 2. A democracia racial: ideologia e mito

Essas ideias negativas sobre a mestiçagem brasileira estiveram em evidência até início dos anos 1930. Vivíamos no país um novo contexto histórico: com a Revolução de 1930, o governo de Getúlio Vargas (1930-45) e as políticas nacionalistas de valorização da cultura nacional. A partir de então podemos dizer que há uma mudança substancial do modelo explicativo da raça para uma abordagem culturalista da formação nacional.

Um autor fundamental nessa transição é o sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre, em seu famoso livro *Casa Grande & Senzala*, de 1933. Gilberto Freyre se formou nos Estados Unidos e aprendeu, com o antropólogo Franz Boas, a distinguir raça e cultura, vendo particularmente a importância do hibridismo de diferentes matrizes culturais na formação da sociedade brasileira. A miscigenação racial e cultural passa a ser vista como algo positivo, não é mais defeito, é o que temos de melhor. O Brasil conseguiu produzir “zonas de confraternização” entre senhores e escravos, especialmente no ambiente da escravidão doméstica. Por exemplo, a escrava ama de leite amamentando e cuidando do filho do senhor, os cuidados da mucama com sua sinhá, entre outras.

A sociedade brasileira, para Freyre, é formada com base em duas tendências: uma aristocrática e outra democrática. A aristocrática produz distâncias e desigualdades entre brancos e negros, senhores e escravos, jesuítas e indígenas, doutor e analfabeto. Por outro lado, a tendência democrática produz zonas de contatos e trocas culturais e permite quebrar determinadas barreiras de cor, como o caso da ascensão social de mulatos durante o império. Freyre denominou a relação entre essas duas tendências de equilíbrio de antagonismos.

Embora o autor não use a expressão “democracia racial” em seu livro *Casa Grande & Senzala* - somente vai usar a expressão “democracia étnica e social” a partir dos anos 1940 -, as ideias em torno da mestiçagem, das zonas de confraternização e do equilíbrio de antagonismos se combinam com o que veio a ser conhecido pela expressão “democracia racial”. Para Freyre, a democracia étnica e social não significa igualdade entre as raças e culturas, mas principalmente a possibilidade de convívio harmonioso entre as etnias e de ascensão social especialmente dos mestiços (FREYRE, 2004). Embora a democracia racial não tenha sido inventada por Freyre - ideias de “paraíso racial” remetem aos viajantes do período do império -, sua obra é uma referência central de uma visão harmoniosa da formação brasileira, onde o racismo e os conflitos envolvendo negros, indígenas e brancos são bastante encobertos. As principais

críticas do movimento negro e de intelectuais que combate o mito da democracia racial, como Florestan Fernandes, são endereçadas especialmente a sua obra.

A década de 1950 é um momento importante na discussão do tema das relações raciais no Brasil. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) financia um amplo projeto de estudo sobre o negro em algumas cidades brasileiras, especialmente Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo.

Estamos vivendo o contexto pós-segunda guerra mundial e existia uma memória ainda muito viva do racismo no cenário da Alemanha nazista. Para a UNESCO, o Brasil era imaginado como uma espécie de laboratório de relações raciais harmônicas entre negros e brancos e poderia servir de exemplo para construir um mundo mais fraterno e menos racista. Essa hipótese foi formulada tendo como referência os livros de Gilberto Freyre, mas especialmente as obras de intelectuais norte-americanos e baianos que tinham feito pesquisas recentes sobre as relações raciais na Bahia durante os anos 1940.

Em São Paulo, ficaram responsáveis pelo estudo Roger Bastide e Florestan Fernandes. Estes intelectuais convidaram muitas lideranças do movimento negro para conversar, debater e entrevistar na própria Universidade de São Paulo (USP). Além disso, eles cruzaram dados do censo de 1940 e puderam observar as desigualdades raciais, especialmente referentes aos dados de ocupação e instrução. O que a pesquisa revelou foi uma quantidade imensa de situações de discriminações raciais vivenciadas pelos negros em diferentes classes sociais, bastante distante da hipótese que a UNESCO queria comprovar.

A democracia racial seria, portanto, um mito, uma ideologia que encobre as situações mais cruéis da prática do racismo no cotidiano dos negros. Mas o mito não é algo abstrato e falso, fácil de ser combatido e descartado. O mito opera na realidade das pessoas por meio de uma ambiguidade de valores. A expressão: “nós, brasileiros, dizia-nos um branco, temos preconceito de não ter preconceito” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 155), ou seja, temos um conceito prévio que não somos preconceituosos, revela esse paradoxo.

Muitos brasileiros não admitem discursivamente que são racistas, mas praticam o racismo em palavras, gestos e atos. Na década de 1950 em São Paulo, Roger Bastide e Florestan Fernandes verificam formas diversas de expressão do preconceito racial entre famílias tradicionais e também entre os imigrantes estudados - sírios, portugueses e italianos.

As famílias tradicionais e os imigrantes sírios admitem a presença de negros em suas casas, mas como subordinados e obedientes. As famílias tradicionais paulistas também só admitem a ascensão dos negros se for por meio da ajuda dos brancos e incorporando os valores da sociedade dominante, expresso na famosa frase: “negro com alma de branco”, ou seja, incorporando a ideologia do branqueamento cultural e simbólico.

Estes negros que ascenderam socialmente muitas vezes também reproduzem preconceitos em relação aos negros mais pobres, especialmente no que diz respeito à anomia social e à higiene (“bêbados”, “vagabundos”, “sujos” etc.). Particularmente a “classe média de cor” vivencia as ambiguidades de sua nova posição social. Parte desses novos membros da classe média costuma se distanciar dos parentes pobres e tenta se inserir no mundo das elites brancas. Entretanto, eles sofrem muitas situações de discriminação nos novos ambientes sociais que frequentam: o restaurante, as lojas caras, as festas etc. (BASTIDE; FERNANDES, 2008).

## PARA REFLETIR

*Livro: SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.*

*Site <http://racabrasil.uol.com.br/>*

*Música: Meninas do Brasil, de Moraes Moreira.*

*Filme: Curta-metragem: Vista minha pele.*

*Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m7rLDHeIK3k>*

*Lugar: Museu da Diversidade Sexual - <http://www.museudadiversidade.com.br/>*

### 3. Considerações finais

A tese do branqueamento e da democracia racial são dois aspectos centrais da maneira como se expressou o racismo no Brasil. E daí o nosso racismo velado, disfarçado, onde afirmamos que não somos racistas, mas muitas vezes temos atitudes preconceituosas que não revelamos publicamente.

Isso termina dificultando o próprio combate do racismo nas escolas, pois muitos professores, coordenadores pedagógicos e diretores dizem que na escola não existe racismo, embora a prática educativa cotidiana esteja permeada por atitudes racistas não problematizadas. Importante, para concluir, frisar que se tratam de ideias muito discutidas em determinados momentos de nossa história e que foram incorporadas em nossa prática social, não desapareceram, e ainda tem efeitos na vida diária de muita gente.

## Referências bibliográficas

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo. São Paulo: Global, 2008.

BOMFIM, Manoel. América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

RODRIGUES, Elisa. Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues. Revista Múltiplas Leituras, n. 2, vol. 2, 2009, p. 81-107. Disponível em: <file:///C:/educa%C3%A7%C3%A3o%20racismo%20e%20antirracismo/nina%20rodrigues>.

SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# Unidade 5- O movimento negro no Brasil: suas lutas e conquistas

**Objetivos:** Apresentar os principais momentos de organização política e de lutas antirracistas dos movimentos negros no Brasil; enfatizar as conquistas e desafios do Movimento Negro Unificado.

Olá cursist@s!

Caro (a) cursista, espero que esteja acompanhando bem a nossa discussão sobre racismo no Brasil até aqui. É chegada a hora de pensarmos mais diretamente nas lutas de combate ao racismo, particularmente aquelas enfrentadas pelo movimento negro brasileiro. Você deve estar se perguntando: o que viria a ser o movimento negro? Quando ele se organizou? Ele é o mesmo durante nossa história republicana? O movimento negro sempre combateu o racismo? Quais as principais lutas e conquistas concretas desse movimento?

## 1. Períodos da organização do movimento negro no Brasil

Prezado(a) cursista, vamos, portanto, explicar estas questões iniciais levantadas. O movimento negro atualmente é uma forma de organização e mobilização política da sociedade civil centrada em uma identidade étnico-racial - negro, afrodescendente, afro-brasileiro - e com o objetivo de luta contra a discriminação racial dos negros em diferentes instituições e espaços sociais: escolas, universidades, hospitais, clubes, restaurantes, shoppings centers, hotéis, entre outros lugares. O movimento tem como meta a perspectiva da igualdade e da justiça social entre negros e brancos.

Essa definição é válida particularmente para o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, no contexto de abertura da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), e outros movimentos mais atuais. O MNU é um agente coletivo e político importante na reivindicação e conquista de muitas ações políticas, jurídicas e educacionais que ocorreram nas últimas décadas destinadas à população negra no Brasil. Antes de conversarmos mais sobre este período mais recente, é importante fazer referência às organizações negras que antecederam o MNU.

Os movimentos negros no Brasil tem uma história de discontinuidades e de posturas políticas bastante diferentes. Eles costumam ser divididos, a grosso modo, em quatro períodos principais: 1) República Velha (1889-1930); 2) Revolução de 1930 ao Estado Novo de Getúlio Vargas (1930-1937); 3) Da democratização ao Golpe Militar (1945-1964); 4) Da abertura política (1978/79) ao contexto atual (DOMINGUES, 2007).

Na primeira fase, especialmente entre 1910-1930, as organizações dos “homens de cor”- clubes cívicos, grêmios, sociedades beneficentes etc.-, como geralmente eram nomeadas, eram sobretudo assistenciais, recreativas e/ou culturais. Estas organizações não tinham um caráter partidário, eram locais e muitas delas vinculadas à religião católica. Muitos clubes e grêmios serviam como espaços de sociabilidade e lazer para os “homens de cor” em um contexto de

uma sociedade dominante que demarcava e criava muitos lugares de interdição aos negros, como clubes de futebol, piscinas, restaurantes, etc. De uma maneira ainda pouco expressiva, apareciam já denúncias de racismo e luta contra o preconceito por parte de algumas dessas organizações, principalmente por meio dos jornais escritos pertencentes a esses clubes e grêmios ou independentes (DOMINGUES, 2007).

O segundo período (1930-37) vale destacar particularmente a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, no início do governo de Getúlio Vargas (1930-45). Trata-se de um movimento social centrado na ideia nacionalista de defesa da inserção da “raça negra” no mundo do trabalho, uma vez que os imigrantes estrangeiros eram preferidos no mercado de trabalho, deixando a maioria dos negros e mestiços na condição de desempregados e marginalizados.

A Frente Negra Brasileira visava construir um “novo negro” (“trabalhador”, “ordeiro”, “civilizado”) por meio de valores morais e instrução escolar, afastando-se dos estereótipos relacionados ao negro: “vagabundo”, “sem instrução”, “bêbado”, etc. A inclusão do negro na sociedade nacional ocorreria por meio de uma postura assimilacionista de valores da cultura dominante. A FNB se transformou em partido político em 1936, mas no ano seguinte (1937), com a instauração da ditadura do Estado Novo (1937-45), todos os partidos foram extintos, inclusive a FNB (DOMINGUES, 2007).

No terceiro período (1945-64) merece referência o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado ainda em 1944 por Abdias do Nascimento. O TEN é um movimento político de vanguarda artística focado na defesa da negritude, o negro como protagonista no teatro e na vida política. O negro passa a ser visto como o povo brasileiro. Não se trata de uma minoria, mas de uma maioria explorada e excluída, incluindo os mestiços e pardos sem direitos civis e sociais. Os negros necessitam romper com complexos de inferioridade, assumindo com orgulho sua negritude, e os mestiços precisam combater a “patologia” da ideologia da branquidão e se identificarem também como negros, ampliando a definição de negro (RAMOS, 1957).

Trata-se de um contexto nacional em que a discriminação racial, a medida que ampliava o mercado capitalista competitivo, tornava-se mais acirrada e mais visível. Os preconceitos e estereótipos continuavam a ser direcionados aos negros. A grande parcela da população negra e mestiça continuava vivendo em favelas, cortiços, mucambos (GUIMARÃES, 2002, p. 88). Tratava-se também do contexto político do nacional-desenvolvimentismo e das esperanças da integração do negro na sociedade de classes.

A perspectiva do TEN é uma combinação entre nacionalismo e negritude. As atividades do TEN não se resumiram ao teatro, houve também concurso de beleza, cursos de alfabetização para empregadas domésticas, entre outras atividades. O TEN termina sendo fechado no contexto do golpe militar no Brasil. Alguns de seus membros terminam indo para a aventura do exílio, como no caso de Abdias Nascimento que parte para os Estados Unidos.

Depois desses rápidos antecedentes, caro(a) cursista, voltamos para o contexto do Movimento Negro Unificado, o quarto momento histórico desse breve percurso de luta contra o racismo.

O MNU difere bastante dessas experiências anteriores. Inspira-se na luta dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos e dos conflitos pela emancipação nacional no contexto de independência dos países africanos (Angola, Moçambique, Cabo Verde, África do Sul) nos

anos 1960 e 1970. As ideias de pan-africanismo e de afrocentrismo - uma perspectiva histórica centrada na África e que visa combater o eurocentrismo hegemônico - estão presentes em algumas correntes desse novo movimento negro.

O MNU se apresenta como um movimento de esquerda e mantém relação com outros movimentos sociais (movimento feminista, novo sindicalismo, novos movimentos urbanos, entre outros) no contexto da abertura política no Brasil. É um movimento centrado na discussão de classe e raça.

Manifestação do Movimento Negro Unificado – Rio de Janeiro, 1978.



Fonte: <https://mamapress.wordpress.com/2013/08/03/desmilitarizar-a-policia-e-desmilitarizar-o-brasil/>, acesso em 18/05/2015.

Algumas correntes, como o “quilombismo”, lutam contra o capitalismo e o racismo. Para esta perspectiva, somente numa nova sociedade radicalmente igualitária é possível superar o racismo (GUIMARÃES, 2002). Lideranças do Teatro Experimental do Negro, como Abdias Nascimento, se tornou um protagonista central neste novo momento do movimento negro. Um autor que radicalizou bastante o seu discurso e suas práticas desde a experiência do TEN. Ele se aproximou do marxismo e das lutas dos direitos civis dos negros norte-americanos nos anos de 1960 e 1970 e se tornou um crítico fervoroso do mito da democracia racial.

## 2. Agenda e conquistas políticas do movimento negro

A agenda política do movimento negro desde o final dos anos 1970 e durante os anos 1980 foi bastante variada. Para efeito de nosso curso, gostaria somente de destacar alguns eixos: a política de identidade e reconhecimento dos negros, a inclusão do conhecimento africano e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, a ação política e jurídica de criminalização do racismo, a ação simbólica em torno das datas comemorativas.

No primeiro eixo, a afirmação da negritude e das raízes culturais africanas, bem como a exigência de uma campanha do governo brasileiro que sensibilizasse a população negra (negra e parda) a se declarar “preta” nos censos de 1991 e 2000.

No segundo eixo, vale destaque às iniciativas para inclusão de conteúdos de História da África e do negro brasileiro nos currículos da educação básica, a revisão dos livros didáticos no que diz respeito à retirada de visões estereotipadas dos negros e a substituição por imagens e textos que promovam o orgulho e autoestima dos negros (GUIMARÃES, 2002).

Já, no terceiro, a luta para transformar o racismo em crime durante a Assembleia Constituinte (1986-88) e em 1989, ano de promulgação da lei específica de criminalização do racismo (7.716/89). No quarto eixo, a recusa da data oficial de 13 de maio como dia de celebração da incorporação dos negros à sociedade brasileira e a escolha do 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, como o dia da Consciência Negra, entre outras. Esta separação aqui é unicamente para efeitos didáticos. Na prática essas ações ocorreram simultaneamente e não necessariamente nesta ordem.

No campo da educação, vale um registro de algumas iniciativas municipais e estaduais no sentido da inclusão da história da África nos currículos escolares, como a disciplina “introdução aos estudos africanos” nas escolas públicas de Salvador em 1985.

Essa experiência foi viabilizada a partir de uma parceria entre os movimentos sociais e a universidade, por meio do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO). No Rio de Janeiro e São Paulo outras iniciativas foram formuladas, como os projetos Zumbi dos Palmares (RJ) e Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) (SP/RJ) e o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-brasileiros (GTAAB) no âmbito da Secretaria de Educação (SP). Este grupo foi responsável por desenvolver uma série de atividades junto aos professores das escolas públicas visando rever os currículos e introduzir conteúdos não discriminatórios em relação aos negros (SILVA, 2006).

Nas décadas seguintes, o movimento negro teve envolvido na pressão pela concretização do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares por meio de legislações estaduais (Bahia, Rio de Janeiro e Alagoas) e municipais (leis orgânicas de Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e leis ordinárias de Belém, Aracaju e São Paulo) durante a década de 1990 e nacional (lei 10.639/03) no início dos anos 2000. A discussão detalhada da lei 10.639 será abordada nas próximas aulas.

O movimento negro tem lutado bastante, nas duas últimas décadas, no campo das ações afirmativas visando o acesso dos jovens negros e pobres à universidade. Líderes do movimento negro e intelectuais envolvidos ou solidários a políticas de reparação e inclusão social travaram uma batalha em torno da defesa de ações afirmativas no sistema de ensino brasileiro. Várias universidades públicas brasileiras adotam hoje políticas afirmativas.

O governo tem criado programas e políticas específicas, bem como instituído órgãos governamentais para tratar diretamente da questão racial no Brasil, como a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Algumas lideranças do movimento negro hoje fazem parte destes órgãos do governo e se articulam, de várias maneiras, com outros líderes e ações no âmbito da sociedade civil.



## PARA REFLETIR

*Você deve estar pensando: percebo que muitas ações de combate ao racismo e as desigualdades raciais estão sendo efetivadas nas três últimas décadas. E reconheço a importância do movimento negro nesse processo, bem como as ações dos governos municipais, estaduais e federais na efetivação de determinadas políticas de combate às desigualdades raciais. Mas, de fato, o racismo está diminuindo? A inclusão da História da África tem modificado a visão dos alunos da escola básica sobre o negro e o continente africano? As ações afirmativas têm contribuído para diminuir as disparidades entre negros e brancos em relação ao acesso à educação?*

Caro (a) cursista, suas perguntas exigem novas pesquisas, espero que continue formulando interrogações e buscando respostas a partir das publicações disponíveis sobre o tema. Gostaria que você lembrasse de suas perguntas em nossas próximas aulas, pois agora entraremos diretamente na discussão educacional e nas iniciativas de construção de uma educação antirracista. Espero que algumas de suas inquietações possam ser respondidas até o final de nosso curso.



## SAIBA MAIS

*Artigo científico: DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, n. 23, 2007, p. 100-122.*

*Site: <https://www.facebook.com/MNUMovimentoNegroUnificado>*

*Música: Negro rei, Cidade Negra.*

*Filme documentário: Raça Humana, de Dulce Queiroz (2010).*

*disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=wd9jv3E\\_eKM](https://www.youtube.com/watch?v=wd9jv3E_eKM),*

*Lugar: Movimento Negro Unificado – Campinas/SP.*

## 3. Considerações finais

Como analisamos, o movimento negro percorreu um longo trajeto marcado por continuidades e rupturas tanto com relação ao seu discurso como no que diz respeito às suas reivindicações. É interessante notar que essa caminhada nos vai revelando também um processo de decodificação do nosso racismo. As denúncias e críticas realizadas pelas lideranças negras vão desvendando a lógica que move o racismo brasileiro.

Vimos também os desafios que ainda cercam as ações dessa e outras organizações sociais na busca pela promoção da igualdade racial. A história dos movimentos negros no Brasil revela continuidades e descontinuidades, algumas convergências e divergências de projetos e ações

no passado e no presente. O movimento negro não é homogêneo, é plural, com divergências ideológicas e de formas de atuação política, mas, ao mesmo tempo, busca convergir para algumas bandeiras de lutas em comum, como as atuais políticas de ação afirmativa e de luta por uma educação antirracista.

## Referências bibliográficas

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, n. 23, 2007, p. 100-122.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed.34, 2002, p.169-195.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

SILVA, José Carlos Gomes. Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação inclusiva\*. Texto apresentado no SEMINÁRIO RACISMO E EDUCAÇÃO II, nov. 2006, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

# Unidade 6 - A escola brasileira e as origens de um discurso antirracista

**Objetivos:** Analisar a trajetória histórica da escola brasileira, tendo em vista a dinâmica racial; recuperar experiências de escolas negras e identificar as origens da formação de um pensamento pedagógico antirracista.

Olá cursist@s!

Hoje em nossa aula refletiremos um pouco sobre a seguinte questão: A escola brasileira é racista?

Para responder a essa pergunta devemos primeiramente pensar na história dessa instituição: em que contexto político-social surgiu a escola brasileira, a qual grupo estava destinada e qual foi o seu papel na formação escolar de crianças e jovens negros.

Podemos já adiantar que a escola foi criada dentro de uma concepção de educação que excluiu a população negra. No entanto, essa população não aceitou essa condição de marginalidade e passou a reivindicar o acesso à educação e à qualidade do ensino, o que implicou rever a própria concepção de educação vigente e o racismo. Em muitos momentos, essa reivindicação se organizou institucionalmente criando as escolas destinadas à população negra. Essas escolas negras ao longo da história não apenas cumpriram o papel do Estado na escolarização da população negra, mas reivindicaram políticas públicas para a educação, lançando as bases para a formação de um discurso pedagógico antirracista.

Desse modo, nessa aula vamos trilhar por esse caminho percorrido pela população negra no seu percurso dentro das instituições escolares percebendo, a partir daí, como e de que forma se organizou um pensamento pedagógico antirracista.

## 1. Da escola branca à escola negra: caminhos e descaminhos

As pesquisas atuais sobre a situação da educação da população negra no Brasil<sup>6</sup> convergem para alguns pontos comuns, quais sejam, os baixos níveis de sua escolarização, bem como a sua exclusão no sistema de ensino do país. Essa constatação vem sendo denunciada, há algum tempo, pelo movimento negro que procura trazer o passado para ilustrar a continuidade de um presente desigual.

Nesse sentido, analisar a história da educação brasileira significa lançar olhares para os diferentes momentos do passado em que a população negra fora impedida de escolarizar-se. Impedimento esse que se valeu desde normas constitucionais a princípios morais.

<sup>6</sup> Rosemberg, Fúlvia. **Estatísticas educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço.** Estudos em Avaliação Educacional, v.17, n. 34, maio/ag, 2006. Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LASER) do Instituto de Economia da UFRJ. **O IDH 2013 desagregado pelos grupos de cor ou raça. Tempo em Curso.** Ano v; vol 5, numero 11, novembro 2011.

De acordo com Silva; Gonçalves (2000), durante o período colonial (1500-1822) e parte do imperial (1822-1889), era proibido aos negros escravizados ler, escrever ou cursar as escolas, salvo àqueles que trabalhavam nas fazendas dos jesuítas. Esses construíam escolas para os seus escravos, pois acreditavam que a educação desempenhava uma dupla função: convertê-los ao catolicismo e “civilizá-lo” para o trabalho.

Os autores destacam que em fins do século XIX muitas escolas surgiram nessa linha, isto é, associava-se escolarização a mecanismos de controle e disciplinarização do trabalho. A isso somava-se a ideia de civilizar “essa gente”. Cabe ressaltar que esse tipo de escolarização, almejada pela elite branca e proprietária, partia dos dilemas políticos vividos na época, sobretudo, com relação a abolição. Pensar em uma nação moderna e civilizada com uma população negra livre trouxe um conjunto de avaliações e propostas políticas de integração nacional. A escolarização desse contingente, considerado atrasado e incivilizado, consistia em uma das propostas para a transição do regime escravocrata para o livre. Contudo, como veremos, as divergências de interesses deram rumos diferentes a esse projeto.

Em 1878, com o Decreto de Leôncio de Carvalho, surgiram as escolas noturnas, para libertos e livres no município de Corte, sendo, no entanto, vetada a entrada de escravos. Silva & Gonçalves apontam as raízes excludentes da escola brasileira, cujo recorte de classe e de raça afastou a população escravizada e negra do ambiente escolar. (SILVA; GONÇALVES, 2000)

A proibição de escravos nos cursos noturnos logo foi abandonada em 1879 por ocasião da Reforma do Ensino Primário que criou cursos para jovens e adultos. No entanto, essa tentativa em tornar o acesso à escola para todos se chocava com a resistência de setores da elite brasileira, que proibia a entrada de negros, fosse eles livres, libertos ou escravizados. Na prática cotidiana de uma sociedade escravocrata os decretos e leis, simplesmente, eram vetados.

Assim, a escola se chocava com as ambiguidades que lhe eram inerentes desde a sua origem: oferecer instrução pública para uma população majoritariamente escrava.

O período que antecedeu à abolição também trouxe debates públicos e polêmicos sobre a educação escolar da população negra. A Lei do Ventre Livre, decretada em 1871, prescrevia que crianças nascidas em ventres de mães escravas a partir daquela data seriam livres e deveriam ser educadas.

Essa orientação fazia parte da concepção de muitos intelectuais, abolicionistas e do próprio governo imperial, os quais articulavam a abolição ao processo de instrução dessa população. Tal orientação, vale destacar, se apresentou sob o viés moralista e disciplinador.

A polêmica se formou em torno da responsabilidade da educação dessas crianças livres. Inicialmente, discutiu-se a possibilidade dos senhores de escravos serem obrigados a educá-las e em troca manteriam o direito de propriedade. Entretanto, o descontentamento da elite branca escravocrata levou a uma série de negociações resultando na isenção dessa responsabilidade por parte dos senhores de escravos. O Estado passou a assumir a função em oferecer a educação escolar para as crianças ingênuas<sup>7</sup> e livres. Caberia aos proprietários entregarem-nas ao governo mediante pagamento indenizatório. (SILVA; GONÇALVES, 2000)

<sup>7</sup> Esse termo ingênuo originou-se do Direito Romano e significava todos aqueles nascidos livres. No Brasil, após a Lei de 1871 o termo passou a significar “os filhos livres de mulher escrava”, fazendo alusão à Lei do Ventre Livre.

O Estado encaminharia essas crianças a instituições que na época foram construídas para atendê-las. Porém, tal como argumentam Silva; Gonçalves (2000), essas crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre não foram entregues ao governo e continuaram presas aos laços institucionais da escravidão. A própria lei garantia ao proprietário, segundo os autores, a posse dessas crianças “livres” exploradas até completarem 21 anos de idade.

Você deve estar se perguntando: afinal o que mudou? Caro (a) cursista ainda que o título tenha sido alterado de proprietário para tutor, nada mudou para essas crianças.

O fim da escravidão em 1888 não alterou de forma significativa esse quadro, na medida em que a transição para o trabalho livre manteve um tipo de estrutura social que garantiu os antigos privilégios econômicos.

Dessa forma, a grande parte da população negra foi empurrada para as cidades onde os bancos de emprego mal remunerados obrigaram as crianças e os jovens a contribuírem com a renda familiar afastando-as, desse modo, das redes de ensino. O trabalho precoce, as dificuldades financeiras e o tratamento desigual das escolas republicanas levaram as crianças e jovens negras a não escolarizarem-se. (CUTI, 1992)

Esse processo de marginalização culminou em várias contestações, muitas delas organizadas a partir de associações, grêmios e clubes negros. A principal pauta de reivindicação estava voltada à exclusão e precariedade do ensino das crianças e jovens negros. Essa mobilização estimulou nas entidades negras a criação de suas próprias escolas. A partir daí um discurso pedagógico antirracista começava a ser formulado.

## 2. Experiências de escolas negras: uma autonomia desejada?

*“Sem estudo não se vence.”*  
(A Voz da Raça, 17 mar. 1934, p.8)

Nas primeiras décadas do século XX, a cidade de São Paulo viveu um momento de expansão industrial, crescimento urbano e populacional. As demandas por mão de obra mais qualificada levaram à ampliação das redes de ensino formadas, naquele momento, por escolas públicas, privadas, religiosas entre outras.

Contudo, o acesso a essas redes se restringiram à população branca de São Paulo, na medida em que as instituições escolares estavam sob a égide do pensamento racial da época e das políticas educacionais que daí resultaram. Como podemos observar, o ideal de branqueamento e a concepção da miscigenação como algo negativo transformaram negros e mestiços em alvos de estigmatização e discriminação racial.

Nesse sentido, se por um lado, a reformulação jurídica após a abolição alargou o acesso da população negra à alguns direitos políticos; por outro, as teorias raciais trouxeram um conjunto de impedimentos à sua escolarização.

Uma grande parte das escolas nas primeiras décadas do século XX dificultava ou, simplesmente, não permitia alunos negros. Os jornais da época relataram casos em que as escolas

barraram o acesso de crianças negras às matrículas escolares. Domingues (2008) descreve uma passagem do jornal Progresso que, em 1929, publicou o caso da filha adotiva negra do “ilustre” ator Procópio Ferreira. Nessa matéria, afirmava-se que o colégio Sion recusou a aceitar a matrícula de sua filha alegando não receber “pessoas de cor, embora oriundas de família de sociedade” (Progresso, 24 mar. 1929, p. 2, apud, DOMINGUES, 2008).

Em outros momentos, há denúncias por parte da imprensa negra da época de escolas que, obrigadas a aceitar crianças negras, tratavam-nas com desprezo e humilhação. Esses episódios, como outros, ilustram a forma como a população negra foi excluída dos bancos escolares.

A resistência diante desse fato, no entanto, culminou na formação de escolas negras, bem como, no surgimento de um discurso pedagógico antirracista para a educação.

Os primeiros registros encontrados sobre as escolas destinadas à população negra no Estado de São Paulo localizam-se em fins do século XIX no contexto pós-abolição<sup>8</sup>. Segundo Domingues (2008) foram iniciativas pontuais e que não conseguiram se firmar, sobretudo, por falta de recursos e apoio do Estado. Contudo, tais iniciativas conferiram certa experiência organizacional formando a base pela qual surgiram as escolas organizadas pela Frente Negra Brasileira (FNB).

Crianças negras na escola fretenegrina



Fonte: Quilombhoje, disponível em: <http://www.quilombhoje2.com.br/blog/?tag=educacao>, acesso em 18/05/2015.

Silva & Gonçalves (2005) atribuem à Frente Negra Brasileira a criação de um dos projetos educativos mais importantes e completos da história das organizações e entidades negras. A experiência se espalhou por outros estados brasileiros tendo, dessa maneira, uma repercussão a nível nacional.

<sup>8</sup> Há hipóteses da presença de escolas organizadas pelos negros na cidade de São Paulo já no período da escravidão, em torno da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos. Ver: RODRIGUES, Argemiro. Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 137-138, nov. 1987.

De acordo com Passos (2010) a Frente Negra iniciou em 1932 com cursos de alfabetização de adultos e, em seguida, criou escolas que alfabetizaram 4.000 alunos. Além da escola primária, existiam cursos para a formação social, pois a concepção de educação não se limitava apenas à escolarização, mas à instrução política e cultural dos alunos. Daí, a proposta pedagógica se nortear pelos seguintes objetivos ideológicos: “congregar, educar e orientar”.

## IMPORTANTE

*Cabe aqui pontuar, tal como explicitado por Passos (2010), os principais eixos que formaram o pensamento pedagógico fretenegrino:*

- 1. A educação criava condições para a ascensão social do negro;*
- 2. A escolarização e a formação/instrução eram entendidas como parte do processo educativo;*
- 3. A instrução/formação rompia com a alienação e despreparo do negro diante do mundo;*
- 4. A educação romperia com a pobreza;*
- 5. A escolarização e a instrução elevavam o nível cultural dos negros e davam-lhe maiores condições de competirem com os brancos;*
- 6. A escolarização e a instrução integrariam os negros à sociedade;*
- 7. A escolarização e a instrução/formação eliminariam o preconceito.*

É possível afirmar que a Frente Negra, apesar dos limites da sua proposta pedagógica e da sua crítica ao sistema de ensino brasileiro, lançou pontos importantes no processo de formação do pensamento antirracista para a educação.

Já naquela época as lideranças fretenegrinas defendiam a educação enquanto um direito social e garantia de cidadania. Também denunciaram a falta de políticas públicas para a população negra na área de educação.

Segundo Domingues (2008), embora a Frente Negra não tenha construído uma proposta pedagógica multirracial e pluricultural, suas críticas ao material didático, à evasão escolar causada pelo tratamento desigual, a denúncia à história do negro contada sob um viés negativo, lançaram bases para se pensar em uma educação do negro no Brasil. Isso, como veremos, desembocará na elaboração de uma determinada proposta de educação e na implementação da lei 10639/03.

Cabe ressaltar, como elucida Domingues (2008), que a criação das escolas negras naquele momento se caracterizou como um importante marco simbólico para a luta por uma educação pluriétnica.

## 2.1 Escolas: dever do Estado

Após a dissolução da Frente Negra pelo golpe que levou à instauração do Estado Novo em 1937, observa-se o surgimento e atuação do Teatro Experimental Negro (TEN). O TEN foi criado, no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento no ano de 1944 e propunha uma função política e educativa ao teatro. Esse passava a ser, na concepção do TEN, o fio condutor no processo de alfabetização e formação cultural das alunas e alunos negros. A estratégia pedagógica partia da discussão de temas variados, como: folclore afro-brasileiro, história, geografia, teatro, entre outros.

Nesse momento, o tema da Negritude e as ideias revolucionárias que ferviam o cenário intelectual dos anos 50 conferiram um tom diferenciado à proposta de educação do TEN. A partir daí observa-se um entrelaçamento maior entre educação e combate ao racismo.

A educação na perspectiva do TEN deixa de ser responsabilidade da família, tal como supunham as lideranças fretenegrinas, para se tornar responsabilidade do Estado. Essa mudança discursiva da militância negra nos anos 50 pode ser notada nas críticas do sociólogo Guerreiro Ramos, que chamava atenção para os equívocos em pensar uma autonomia da educação diante do Estado. Na visão desse intelectual, essa posição defendida pela Frente Negra se converteu em isolamento do negro, “um tipo de gueto”. Guerreiro Ramos negava a ideia de “educar para melhorar”, pois o problema da “precariedade e baixa escolarização não era um problema do negro, mas um problema nacional”(SILVA; GONÇALVES, 2000: 15).

No entanto, Passos (2010) identifica a permanência de algumas reivindicações da FNB nas pautas do TEN, tais como: a educação como forma de ascensão e integração social; a educação como valorização da população negra diante da sociedade e como instrumento de combate à discriminação racial.

Embora seja perceptível essa proximidade entre as entidades é importante dizer que o TEN apresentava algo novo, como a centralidade do combate ao racismo na esfera da educação e a relação entre educação e cultura.

### IMPORTANTE

*Além desses aspectos, o TEN não apenas se manifestou a favor das mudanças mais amplas para a educação como também as sistematizou em críticas muito bem articuladas. Silva; Gonçalves (2000) resumem algumas dessas propostas:*

- 1. Alteração de normas jurídicas que garantissem os direitos dos negros;*
- 2. Reformulação da inserção do negro no mercado de trabalho;*
- 3. Acesso à educação e cultura;*
- 4. Elaboração de leis antirracistas;*
- 5. Educação gratuita para crianças brancas e negras;*
- 6. Criação de medidas que assegurassem o acesso de negros no ensino secundário e universitário.*

A atuação do TEN perdurou até fins da década de 60 e a sua expansão, tal como a Frente Negra, ocorreu por várias cidades e estados brasileiros. Suas intervenções e propostas para a educação foram retomadas em outros momentos pelas lideranças e movimentos sociais negros.

## SAIBA MAIS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio ao lar ao silêncio escolar. Dissertação (Mestrado)*, São Paulo, Faculdade de Educação USP, 1998. Disponível em:

[http://www.google.com.br/search?q=tese+cavalleiro+silencio+no+lar&hl=pt-PT&gbv=2&oq=&gs\\_l=](http://www.google.com.br/search?q=tese+cavalleiro+silencio+no+lar&hl=pt-PT&gbv=2&oq=&gs_l=)

Site [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br)

Música: Anésia, Maurício Tzumba.

Filme: *Mãos Talentosas*, Thomas Carter, 2009/EUA,

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=k4xrwBE12ok>

Lugar: Escola do Quilombo da Caçandoca, Ubatuba.

### 3. Considerações finais

Como vimos, o que as estatísticas hoje nos mostram sobre a situação da educação da população negra constitui ainda herança de um passado que persiste em se manter. As escolas se formaram nas estruturas do racismo brasileiro, cuja premissa consiste em excluir os negros dos espaços públicos, lhes negando direitos sociais.

As experiências negras abriram o debate para se pensar em uma educação aberta a todos, sem estigmatizar ou excluir as diferenças étnico-raciais. Uma educação não reprodutora do racismo. Mas, isso não ocorreu de maneira harmoniosa e, sim, no contexto de embates e contestações políticas. As lideranças e movimentos negros se organizaram institucionalmente e propuseram outros formatos de escolas e educação para o país. Essas propostas ainda nos nossos dias são reivindicadas e a escola continua a resistir às mudanças.

A educação como instrumento de luta antirracista será ainda por muito tempo, como veremos nas outras aulas, uma das principais reivindicações políticas das organizações negras.

## Referências bibliográficas

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, USP, 1998. Disponível em: [http://www.google.com.br/search?q=tese+cavalleiro+silencio+-no+lar&hl=ptPT&gbv=2&oq=&gs\\_l](http://www.google.com.br/search?q=tese+cavalleiro+silencio+-no+lar&hl=ptPT&gbv=2&oq=&gs_l), acesso em 12/12/2014.

CUTI, José Correia Leite. E disse o velho militante. Depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: Revista Brasileira de Educação, vol.13 no.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves . Movimento Negro e Educação. Set/ou/Nov/dez 2000, nº15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf> , acesso em 15/12/2014.

PASSOS, J. Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. 2010.

RODRIGUES, Argemiro. Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 137-138, nov. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. Estudos em Avaliação Educacional, v.17, n 34, maio/ag, 2006. Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LASER) do Instituto de Economia da UFRJ. O IDH 2013 desagregado pelos grupos de cor ou raça. Tempo em Curso. Ano v; vol 5, numero 11, novembro 2011.

SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES, Luis A. Oliveira Movimento Negro e Educação. In: Educação como exercício da diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

## Unidade 7 - Racismo e cotidiano escolar

**Objetivos:** Refletir sobre alguns mecanismos discriminatórios presentes no cotidiano escolar; pensar a respeito dos lugares sociais produzidos pelo racismo institucional; discutir a difícil relação entre os mecanismos de exclusão racial e a construção da identidade de crianças negras.

Olá cursist@s!

Na aula passada discutimos sobre a constituição das escolas e a sua relação com o racismo institucional. Analisamos as proibições e dificuldades externas, perceptíveis em alguns momentos históricos, para o acesso da população negra às escolas brasileiras. Também vimos os seus desdobramentos: as experiências de escolas negras e as origens da formação de um discurso pedagógico antirracista.

Nessa aula, vamos refletir sobre as formas como o racismo se revela no interior da escola: seja a partir de mecanismos explícitos ou velados. Esses mecanismos, segundo algumas pesquisas, se manifestam no alto índice de evasão escolar, nas dificuldades de aprendizagem das crianças negras, nos conflitos raciais, entre outros aspectos.

Para tanto, gostaríamos que vocês formulassem hipóteses para a seguinte pergunta: Como se manifesta o racismo no cotidiano escolar?

### 1. Cotidiano escolar opressor

Como muitos estudos já apontaram<sup>9</sup>, o espaço escolar reúne um conjunto de valores sociais, padrões de comportamento, princípios morais que norteiam as relações interpessoais e interferem no processo de construção das identidades individuais.

A escola e a família, como afirma Cavalleiro, desempenham um papel importante na formação do sujeito, pois são essas instituições que lhes apresentam o mundo social. Segundo a autora as primeiras formas de socialização do indivíduo se dá a partir do universo escolar, ou seja, no contato com outras crianças e adultos que não pertencem ao seu grupo familiar e social. Essa fase que se estende até os sete anos de idade, define alguns aspectos da personalidade e da identidade da criança (CAVALLEIRO, 2010).

Nesse processo de socialização, a família e a escola ora partilham, ora discordam de certas visões e valores sociais. No entanto, as possíveis discordâncias entre esses saberes, de acordo com Gomes, fazem parte do processo de aprendizagem do sujeito e não criam conflitos significativos no seio familiar e/ou escolar (GOMES, 1994). A escola deve organizar e aproximar, por meio de situações pedagógicas, os diferentes conhecimentos.

Entretanto, Gomes (1994) aponta a existência de escolas que não estabelecem esse jogo de continuidade e complementaridade dos saberes trazidos pelas crianças. Essa experiência causa

9 MOREIRA, Leite D. Educação e relações interpessoais. In: Introdução à psicologia escolar. Org. Maria Helena Souza Pato. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3 ed. 1997. GOMES, J. V. Relação família e escola: continuidade e descontinuidade do processo educativo. São Paulo: Idéias, nº16, 1993



rupturas e, muitas vezes, põe em xeque a construção de um lugar social em que a criança busca ocupar, bem como deslegitima àquele ocupado pelo seu grupo familiar. Assim, esse choque entre os saberes, valores e princípios familiares pode criar um lugar social estigmatizado para a criança.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a maneira como o mundo vai sendo apropriado e significado pelo indivíduo não apenas o situa na vida social, mas também mobiliza elementos para a construção de sua identidade. Esses elementos estão ligados, inicialmente, à forma como o sujeito identifica o seu próprio corpo e se reconhece como parte de um coletivo humano e social. A partir daí a identidade se forma na dinâmica do reconhecer-se e ser reconhecido pelo outro.

Essa lógica nos leva ao seguinte questionamento:

### PARA REFLETIR

*Como pensar a construção da identidade de crianças negras em um contexto escolar que alimenta e reproduz a imagem estereotipada e negativa do corpo negro? Quais são os mecanismos que criam e mantêm esse lugar esvaziado de sentidos?*

## 1.1 Como eu me vejo, como sou vista: identidade e corpo

Quando a criança negra inicia o seu processo de socialização na escola a sua primeira descoberta está ligada ao seu corpo. Um corpo que revela o seu “defeito de cor”<sup>10</sup>. A partir daí o movimento de se reconhecer e ser reconhecida passa pela rejeição desse corpo negro. A não aceitação das crianças negras se manifesta nos olhares, gestos, afetos e “brincadeiras”, assim como, nos conteúdos escolares e nas relações interpessoais.

A beleza, a inteligência, a educação, a docilidade são atribuídos ao sujeito branco, tornando-se em ideais a serem alcançados por muitos alunos e alunas negras. Isso, no entanto, implica negar a si próprio e a perseguir o seu corpo.

Nesse sentido, Costa argumenta quão o racismo se mostra violento e perverso ao impingir o ideal de embranquecimento como algo positivo. O corpo negro se torna uma clausura de sofrimento, vigília e autopunição ao invés de ser “fonte de prazer” e libertação (COSTA, 1986).

Com essa imagem corporal distorcida, a identidade da criança se constrói no desejo de ser o outro, o branco, criando representações psíquicas ligadas à morte e à dor.

10 O termo foi cunhado no período colonial dentro do contexto das leis segregacionistas. A condição racial impedia ou não a ocupação de cargos civis, militares e eclesiásticos. Aos negros e mulatos, eram vetados essas funções, permitidas apenas para os brancos. Havia casos, no entanto, em que lhes eram concedidos tais cargos a partir do pedido de “dispensa do defeito de cor”. Ver: OLIVEIRA, Anderson J. Machado. Suplicando a dispensa do “defeito de cor”: clero secular e estratégias de mobilidade social no Bispado do Rio de Janeiro do século XVIII. In: XIII Encontro de História Anpuh-Rio, disponível em: [http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212773302\\_ARQUIVO\\_Texto-AndersondeOliveira-Anpuh-RJ-2008.pdf](http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212773302_ARQUIVO_Texto-AndersondeOliveira-Anpuh-RJ-2008.pdf).

Para as meninas negras, a marca dessa identificação com a brancura se dá, entre outros aspectos, pela imagem criada sobre os cabelos. As bonecas, os filmes, os livros infantis e as propagandas de beleza reforçam uma estética branca e estigmatizam os cabelos das meninas negras considerados “duros”. O desejo compulsivo em alisar ou prender os cabelos podem revelar a relação de sofrimento e de autonegação, conforme indicam as frases abaixo<sup>11</sup>:

“

“Eu quero ser como a Ana (se refere à menina branca de cabelos longos e lisos), porque ela parece uma princesa, a barbie!” - Jéssica, 5 anos, negra; “Eu sou branca como essa boneca, só queria ter olhos claros como ela” - Alhine, 7 anos, negra. “Eu não solto o meu cabelo porque ele é ruim, é muito duro e é feio. E depois os meninos ficam falando que eu tenho cabelo de bombril” - Jasmin, 8 anos, negra<sup>12</sup>

”

Essas frases extraídas do cotidiano escolar nos levam a refletir sobre algumas representações raciais que estruturam a identidade dessas crianças. Pode-se dizer que a não aceitação de sua condição étnico-racial, do seu corpo, constitui um dos seus pontos estruturantes.

Entretanto, isso não se dá por uma fantasia criada pela criança, como alguns educadores tentam nos convencer, mas pelos estigmas, discriminações e preconceitos raciais que rondam e se manifestam de formas variadas na escola. A grosso modo, podemos dizer que existem duas formas de discriminar e excluir as crianças negras: as formas veladas e as explícitas. Tais formas, porém, não são estanques, ao contrário, se aproximam criando diferentes combinações. Aqui, propomos pensá-las separadamente apenas como um recurso didático e reflexivo:

a) **As formas veladas** – Os preconceitos raciais e as discriminações são sutis, mas poderosos nos seus propósitos, a saber, manter lugares sociais. É possível citar alguns exemplos, tais como:

- A diferença de tratamento entre crianças brancas e negras. Em uma escola, Maria dizia sempre que a professora não gostava dela. A professora, rebatia, dizendo que não sabia por que ela tinha essa ideia fixa. Em uma observação de aula, a diretora atenta a isso descobriu esse desafeto tão reclamado por Maria. Lá estava ele, no olhar carinhoso da professora diante das meninas brancas, no seu gesto afetoso das carícias aos cabelos dessas meninas e, por fim, nos elogios à letra das meninas brancas. A professora se calava diante de Maria, nenhum elogio, nenhum afeto, apenas indiferença. Depois, em reunião, a diretora comentou essas observações e a professora então se revelou: “- Eu trato Maria com educação e respeito. Ninguém consegue controlar os afetos.”

11 Todos os depoimentos aqui citados foram recolhidos durante os cursos de formação organizados pela ACUBALIN em 2005 e 2011. A ACUBALIN, é uma entidade sem fins lucrativos voltada à práticas de promoção da igualdade racial e diversidade étnico-cultural. Para tanto desenvolve projetos educativos em escolas públicas. Para saber mais sobre a entidade, acesse: [www.acubalin.org.br](http://www.acubalin.org.br)

12 A primeira frase, proferida por Jéssica, liga a menina branca à princesa que na sua fala é descrita como parecida com a Barbie: magra, branca e loira. Ao desejar ser a menina branca, a princesa, Jéssica busca embranquecer-se. Já a segunda, Alhine, o desejo forte em ser branca parece criar uma fantasia de si própria, se vendo como branca. Isso deve lhe causar muito sofrimento, pois por mais que se chegue a um embranquecimento desejado, a sociedade lembra de forma violenta qual é o seu lugar social e racial. Por último, Jasmin reproduz a imagem social criada sobre o seu cabelo ao dizer que ele é ruim e duro. Também busca minimizar os estigmas que lhe perseguem ao prender os cabelos. As tentativas em se camuflar e ocultar seus traços identitários são perceptíveis aí.

- Isso nos mostra que o silêncio não significa que algo não é dito. Além disso, discordamos com a professora, na medida em que os nossos afetos são sim influenciados por muitos elementos sociais (raciais).
- Os projetos pedagógicos. Em uma escola pública infantil, os professores e alunos desenvolveram um projeto sobre as famílias. Na exposição desse projeto a sala só tinha desenhos e representações de famílias brancas e monogâmicas. Uma mãe negra perguntou a filha: “- Por que você desenhou uma família branca se somos todos negros, filha?” A menina respondeu: “- não sei! A professora contou história da família da branca de neve, cinderela e de João e Maria. – Mãe, todos eram brancos. Também na colagem só achei pessoas brancas e felizes nas revistas. E a nossa família é diferente”.
- As brincadeiras e as relações com seus pares. No intervalo de uma escola pública infantil, uma menina ficou isolada olhando para as outras meninas e brincando sozinha. A professora perguntou a ela: “- Greice, por que você não brinca com as outras meninas?” A menina respondeu: “- Porque elas não querem, não gostam de mim.” A professora disse: “- claro que gostam, Greice, para de besteira”. – “Não, não gostam. Elas me disseram que sou fedida e muito preta. Isso é coisa da sua cabeça, menina”, disse a professora. Insistindo no caso, ela continua: - “Quer ver? Paulinha, venha cá, por favor. Você não quer brincar com a Greice? - Se ela quiser, professora. - Tá vendo Greice, você inventa coisa, menina?”

A falta de escuta para compreender o sentimento de Greice fez com que a professora não resolvesse o conflito, ao contrário, legitimou o agressor e culpou a vítima. Em um conflito há situações interessantes de aprendizagem. Nesse caso, a exclusão racial poderia ser trabalhada de forma coletiva, contribuindo para as relações e convívio entre crianças negras e brancas. Ao invés disso, a professora informou, implicitamente à Greice que ela inventou o racismo e que não se pode falar sobre isso.

Acrescenta-se a crueldade das relações raciais no próprio universo infantil, sobretudo, quando utilizam as ofensas raciais para discriminar. Os termos como “fedida” e “preta” acionam os estigmas ligados ao corpo: à cor e à anomalia (higiene). (GUIMARÃES, 2002)

- O posicionamento dos professores e gestores diante dos conflitos raciais. O posicionamento dos educadores escondem e, ao mesmo tempo, revelam o racismo. As suas posturas diante dos conflitos raciais variam, contudo o silenciamento torna-se a sua marca. Algumas frases emblemáticas, como essas: “parem com isso somos todos humanos”, “todos temos sangue vermelho”, “pare de se lamentar e volta para o seu lugar”, “resolvam vocês essa briga”<sup>13</sup>; nos revelam as dificuldades e, por vezes, desconhecimento dos educadores no enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

13 Outras frases como essas foram analisadas em: SOUZA, Ana Lúcia Silva. “Negritude, letramento e uso da oralidade”. In: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Org. CAVALLEIRO, E. São Paulo: Contexto, 2010, p.179-194.

b) **As formas explícitas** – Nessas formas, o racismo se manifesta explicitamente enquanto discriminação racial. Podemos elencar:

- **Os insultos racistas:**

Durante o recreio, no pátio da escola um menino chama a colega de “macaca” e começa a discussão. O inspetor intervém e os leva para a direção. Lá a diretora escuta a versão do inspetor (e não dá voz à vítima) e conclui dizendo aos adolescentes: “olhe, bullying não é saudável, não se faz isso”. Mas, a vítima insistia que não era bullying, e, sim, racismo. E a diretora irritada, chama a atenção da vítima, invertendo a situação na seguinte frase: “agora dá para entender, você provoca mesmo”.

Os insultos raciais, como bem analisou Guimarães (2002), constituem formas de violência racial, um mecanismo que legitima relações de poder e demarca, assim, as hierarquias sociais/raciais. Cada ofensa traz em si um estigma, cuja função consiste em levar a vítima a um lugar de inferioridade. Guimarães (2002), ao analisar termos injuriosos como “macaco” e “urubu”, argumenta que se o primeiro está ligado à ideia de selvageria e a um estágio quase humano, o segundo se remete ao devorador de restos e lixo.

É importante frisar que os insultos raciais carregam intencionalidades (humilhar, excluir e discriminar), assim como demonstram um sentimento de superioridade presente no agressor.

No caso acima, podemos também analisar a questão de gênero nesse conflito ao envolver um menino branco e uma menina negra. Também nos chama a atenção para aquilo que Munanga Kabenguele (2013) afirma sobre o caráter singular do racismo brasileiro que culpabiliza a vítima e vitimiza o agressor.

- **Violência escolar**

Ao refletirem sobre o sistema educacional francês Bourdieu; Passeron (1975) encontraram no ambiente escolar um cenário opressivo e marcado pela violência simbólica<sup>14</sup>.

A violência simbólica, tal como teorizada por esses autores, constitui uma imposição tanto dos valores como da cultura dominantes. Dessa forma, de acordo com Bourdieu; Passeron (1975), é a partir da ação pedagógica que se reproduz o poder cultural e social dominantes. Os grupos que não estão inseridos nessa estrutura de poder se sentem excluídos, comprometendo a construção de sua própria identidade.

As práticas pedagógicas na instituição escolar, geralmente, difundem visões, valores, saberes que levam os alunos a romperem com o seu universo cultural e social (e étnico-racial). A forma generalizante como a escola apresenta um determinado saber causa estranhamento e exclusão simbólica.

Durante muito tempo o movimento negro vem chamando a atenção para esse tipo de violência em que as crianças negras estão sujeitas. Violência essa expressa na dinâmica do cotidiano escolar, bem como na própria estrutura do ensino do país. Como vimos, essa violência se revela de forma velada e explícita.

14 Conceito que aparece na teoria da reprodução social. Ver: P. BOURDIEU; PASSERON, J.C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

Assim, seja nas visões estereotipadas sobre o negro, no silenciamento diante dos conflitos raciais, no material pedagógico construído a partir de um viés etnocêntrico, seja nos insultos raciais, a violência racial mantém a estrutura de privilégio do nosso país e os lugares sociais.

## SAIBA MAIS

*KABENGELE, Munanga Org. Superando o Racismo na Escola. Brasília, 2005. Disponível [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf), acesso em 12/12/2014.*

*Site <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/brasil-pais-todas-cores-643758.shtml>*

*<http://antigo.acordacultura.org.br/mojuba/>*

*<http://www.geledes.org.br/plano-de-aula-cultura-negra-em-sala-de-aula#axzz3Nxnmp12>*

*Música: CASAS (Paulo Brandão / Luiz Eduardo Ricon), In: Tem gente, Animação dirigida para a primeira infância. É parte integrante do “Uniduni TV”, programa infantil em 10 episódios produzido pela MultiRio. Olhos coloridos, Macau e interpretado por Sandra de Sá.*

*Filme: Racismo desde criança, comparando as bonecas.*

*Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DDO3RrxmCeQ>*

*Lugar: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes, Bairro do Limão, em São Paulo/SP.*

## Considerações finais

A natureza plácida e diluída do nosso racismo, como já discutimos, cria uma das violências mais perversas da nossa sociedade: a violência escolar.

As crianças e os adolescentes negros são oprimidos cotidianamente na escola. A instituição não tem se apresentado como um lugar de sentido, na medida em que o processo de aprendizagem exclui os saberes familiares, estigmatiza a história das populações negras e reforça padrões de comportamento e beleza pautados nos ideais da branquidão.

Os insultos raciais e outras formas de violência reproduzem as hierarquias sociais e raciais, mantendo os lugares sociais (simbólico, mas não apenas) para essas crianças negras. Ser negro e negra significa viver essa violência diária que, ao se manifestar de forma velada, esconde os seus mecanismos e efeitos psíquicos. Muitas crianças negras desenvolvem um sentimento de solidão esvaziando o significado da busca por sua identidade. Violência e opressão: eis a chave explicativa do nosso racismo.

## Referências bibliográficas

BORDIEU P. & PASSERON, J.C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Jurandir F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: Violência e psicanálise. Rio de Janeiro: Graal, 1986 2ª Ed. (Biblioteca de Psicanálise e Sociedade, v. n.3)

GOMES, Jerusa V. 1994. Socialização primária, tarefa familiar?. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 91, p-54-61, Nov. 1994.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. O mito anverso: o insulto racial. In: Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed.34, 2002, p.169-195.

MOREIRA, Leite D. Educação e relações interpessoais. In: Introdução à psicologia escolar. Org. Maria Helena Souza Pato. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3 ed. 1997. GOMES, J. V Relação família e escola: continuidade e descontinuidade do processo educativo. São Paulo: Idéias, nº16, 1993.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista: Nosso Racismo é um crime perfeito. Jornal de Todos os Brasis, 11 nov. 2013. Disponível: [http://jornalggn.com.br/noticia/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito#.Uo3lI0q5b\\_I.twitter](http://jornalggn.com.br/noticia/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito#.Uo3lI0q5b_I.twitter) Acesso 12/12/2013.

MUNANGA Kabengele, Org. Superando o Racismo na Escola. Brasília, 2005. Disponível [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf), acesso em 12/12/2014.



## Unidade 8 - A Lei 10.639: a sua longa trajetória

**Objetivos:** debruçar sobre a trajetória histórica que desembocou na criação e implementação da lei 10.639, bem como discutir seus desdobramentos, limites e possibilidades.

Olá cursist@s!

Após analisarmos as questões que envolvem o racismo na escola, analisaremos agora o arcabouço jurídico que orienta o seu enfrentamento. A Lei 10.639 constitui parte de um conjunto de ações afirmativas que surgiu após anos de luta das organizações sociais, em especial, do movimento negro. O seu surgimento contou com um longo trajeto histórico e político que organizou, paulatinamente, aquilo que entendemos hoje por Educação Étnico-racial.

Veremos em que medida as pesquisas acadêmicas sobre educação e raça foram se encontrando tanto com as visões e mobilizações do movimento negro em torno da educação, como com as políticas públicas que daí resultaram. Esse caminho nos levará a seguinte constatação: a Lei 10.639 apresenta uma longa trajetória em que contou com muitos atores políticos, algumas derrotas e vitórias.

### 1. Dos discursos antirracistas à formulação da Lei 10.639/03<sup>15</sup>

Como vimos nas últimas aulas, o tema da educação sempre esteve presente nas discussões e reivindicações dos movimentos sociais negros. Isso possibilitou, ao longo do tempo, a construção de quadros diagnósticos e diferentes propostas para a educação do país. As visões foram se ampliando, tornando o debate cada vez mais associado à necessidade de elaboração de políticas públicas para o enfrentamento do racismo no âmbito escolar.

Dentro dessa linha, o movimento negro que (re) surgiu pós-78 se subdividiu em várias organizações sociais negras atentas às questões que envolviam, particularmente, a educação. Além disso, como nos lembram Silva; Gonçalves (2000), muitos membros e militantes dessas novas organizações possuíam nível superior e médio, conferindo ao debate novos olhares para a educação.

Os autores apontam o aumento, nesse período, ainda que pequeno, de pesquisas sobre educação étnico-racial nas universidades. Tornar a questão racial na área da educação um objeto de pesquisa exigiu uma longa jornada de debates e envolvimento das universidades com o tema. Isso contou também com a imersão de pesquisadores negros nesse trajeto.

Assim, entre 1978 a 1988 muitos encontros foram realizados para discutir a educação dentro de uma perspectiva racial e seguindo uma lógica mais voltada à denúncia e aos diagnósticos. O debate sobre educação e raça tornou-se público e ganhou um espaço nas agendas políticas. Vale ressaltar que o contexto nacional, sobretudo nos anos de 1980, com a redemocratização do país, favoreceu esse impulso.

<sup>15</sup> Essa Lei foi alterada para 11.645 instituída em 10 de março de 2008 e incorporando também a história e as culturas dos povos indígenas.

Alguns encontros e documentos tornaram-se emblemáticos e divisores de água nessa fase de luta contra o racismo na esfera da educação. É possível citar O Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação, lançado em 1978, que reivindicava, com veemência, a luta contra o racismo e a promulgação do dia da Consciência Negra<sup>16</sup>. Em 1982, realizou-se a Conferência Brasileira de Educação (CBN), cujo tema principal consistia em debater a discriminação no ensino. Isso resultou, é importante destacar, no apelo à criação de novos estudos e pesquisas sobre raça e educação nos cursos de pós-graduação. (SILVA; GONÇALVES, 2000)

Silva; Gonçalves (2000) apontam como significativo o lançamento do Programa de Ação, organizado pelo Movimento Negro Unificado (MNU) em 1982, no qual propunha as seguintes mudanças: reestruturação curricular, realização de cursos de formação para professores e ampliação do acesso de alunos negros a todos os níveis escolares por meio de bolsas.

Esses e outros encontros tiveram grandes repercussões nacionais que incentivaram novos debates, interferiram em algumas secretarias municipais e estaduais de educação e impulsionaram a criação de um conjunto de experiências em educação comunitária por todo o país.

Com relação às Secretarias de Educação (primeiramente, nos Estados de São Paulo, Bahia e no município do Rio de Janeiro) verificou-se um esforço em repensar o currículo e reavaliar os livros didáticos. Essa ação implicou na contratação de assessores, nos quais passaram a dialogar com as comunidades negras, conferindo outra dinâmica na relação entre a militância com as esferas públicas de poder.

Durante esses anos vivenciou-se um boom no debate sobre educação e raça estruturando um círculo produtivo: encontros e discussões, experiências comunitárias educativas e repercussões nas administrações públicas.

As experiências em educação comunitária, ligadas em sua maioria às comunidades negras, floresceram nesse período trazendo um protagonismo a esses sujeitos e, ao mesmo tempo, articulando educação e culturas afro (ou ainda, escolas e territórios negros). Essas ações educativas atribuíam sentido àquilo que se reivindicava, ou seja, a retomada da memória e territórios negros, bem como a valorização das culturas afro-brasileiras.

De acordo com Silva; Gonçalves (2000), existem poucos registros sobre essas experiências, porém os autores apontam como fundamental a pesquisa realizada pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, ligado à sede do Ministério da Educação de Belo Horizonte (Minas Gerais) realizada entre 1983-84.

Na próxima aula voltaremos nesse tema para revisitar esse material pesquisado. Por ora, é importante destacar que embora esse mapeamento tenha sido de extrema importância, não houve uma sistematização dos debates da época. Isso ocorreu apenas em 1986 com a realização do encontro intitulado “O negro e a educação”, organizado pela Fundação Chagas em que sistematizou tanto as reflexões sobre Educação e Raça, como as experiências educativas comunitárias. Tal evento solicitado pelo Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Estado de São Paulo contou com o financiamento da Fundação Ford. Esse

16 De acordo com registros, a primeira vez em que o 20 de novembro foi mencionado como o dia da Consciência Negra, data de 1971. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.15)

encontro se caracterizou não apenas como uma ação acadêmica, também se revelou enquanto um espaço político e de trocas de experiências educativas (SILVA; GONÇALVES, 2000).

O encontro desdobrou-se na edição 63 de Cadernos de Pesquisa, publicado em novembro de 1987. Essa publicação se tornou um marco na reflexão sobre educação e o negro, assim como uma referência para as pesquisas acadêmicas.

Souza (2001) destaca a sua importância e influência para as discussões da Constituinte de 1988, para a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases e Educação Nacional (Lei 9394/96), também norteou a revisão dos livros didáticos e, por fim, se materializou na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

## 2. O Caderno 63 e os PCNs: da crítica à ação

A revista Cadernos de Pesquisa, criada no ano de 1971, tinha por objetivo discutir temas variados relacionados à educação e à pesquisa. Contudo, o primeiro artigo publicado sobre educação e raça é datado de 1979. O artigo A criança negra e a educação seguia mais uma linha de denúncia do racismo na escola por parte da militância negra.

Souza (2001) traça os principais pontos abordados nessa publicação:

1. A discriminação da população negra;
2. Os processos perversos e sutis na diferenciação de crianças negras e brancas. Aqui o termo criança, segundo o artigo, apresenta uma conotação racial. Criança não inclui crianças negras;
3. As denúncias contra a valorização da cultura e história dos brancos e a estigmatização do negro, sempre ligado a um imaginário depreciativo e essencialista (o negro do futebol, do samba e dos vícios);
4. Os relatos num tom de crítica a uma ideologia escolar que ensinava as crianças negras a serem obedientes e submissas;
5. Os malefícios psíquicos que os testes de QI causavam às crianças negras, sobretudo quando se serviam deles para justificar o discurso essencializado que negros são bons apenas para os trabalhos físicos;
6. O sofrimento vivido pelas meninas nas escolas com relação a texturas de seus cabelos;
7. A ausência nos currículos da História da África. Nesse ponto, Souza (2001) destaca a importância dada, por parte dos militantes e pesquisadores, à inclusão de determinados conteúdos que favoreçam o fortalecimento da autoestima das crianças negras;
8. A falta de brinquedos e propagandas que possam combater uma imagem negativa do negro. Essa convertida, entre outros, nas ofensas raciais presenciadas nas escolas.

É interessante notar o quanto dessas reivindicações ainda hoje são reclamadas pelo movimento negro e demais organizações sociais.

Após a publicação desse número, durante muitos anos, o tema deixou de estar presente no Caderno. A quebra do silêncio, entretanto, se deu em 1985 com a pesquisadora Regina Pahim, ao iniciar uma discussão sobre a representação dos índios no contexto escolar. Dentro desse debate, esta estudiosa se voltou para os seguintes eixos: o currículo, o livro didático, o professor e o aluno. Contudo, embora a população negra não tenha sido o foco da discussão, abria-se para a ideia de uma educação e/ou sociedade multicultural.

No ano seguinte, Regina Pahim lançou um artigo que priorizava a questão racial e, com isso, sistematizou dados e reflexões sobre a situação da educação da população negra no país. A autora criticou a falta de estudos sobre essa realidade. A partir daí houve uma articulação para a criação do Seminário O negro e a Educação, em 1986, e o lançamento do Caderno 63, no ano seguinte.

Dessa forma, se por um lado os debates nacionais sobre educação e racismo estavam na pauta do dia entre os militantes negros, por outro, a sistematização e as pesquisas nessa área ainda eram escassas.

Souza nos aponta cinco grandes temas que organizaram e nortearam os debates do Seminário, a saber: diagnósticos, socialização das crianças e construção de identidades, currículo, livro didático e relatos de experiências educacionais (SOUZA, 2001, p.47). Esses temas recuperavam, de maneira mais organizada, as interpretações de 1979.

Assim, tendo em vista esses eixos temáticos, alguns pontos foram explicitados, sob a forma de denúncia e constatações diagnósticas:

1. A dificuldade em mapear as condições sócio-educativas dessa parcela da população;
2. A crítica aos censos que, naquele momento, esbarravam-se na dificuldade teórica em definir quem era mestiço, pardo ou moreno;
3. A necessidade em reavaliar os critérios e conceitos de cor e raça, bem como repensar as categorias que norteiam a estrutura racial da sociedade brasileira;
4. Enfrentar a situação de exclusão da população negra no mercado de trabalho e nos bancos escolares;
5. Denúncias com relação: a) à instituição escolar - que silencia e mantém o racismo; b) ao livro didático - que nega a história do negro; c) e, por fim, às posturas de alguns professores - que não contribuem para o fim da discriminação racial;
6. Análises sobre a questão da construção da identidade negra que se esbarra cotidianamente nos ideais hegemônicos brancos. Esses expressos na mídia e nos livros didáticos considerados opressores à formação de uma identidade negra;
7. Críticas ao despreparo de professores.

Nesse Seminário, Fúlvia Rosenberg<sup>17</sup> desempenhou um papel importante nessa discussão ao apresentar dados sobre o baixo desempenho escolar de crianças e jovens negros, o alto índice de evasão escolar e as diferenças entre negros e brancos na conclusão dos ciclos escolares. Ao vincular a precariedade escolar à pobreza, Rosenberg (1991) afirma a presença de uma

17 Apresentou o artigo Raça e educação inicial. In Cadernos de Pesquisa, nº 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio de 1991.

segregação espacial e a necessidade de cotas para negros em escolas, consideradas de melhor qualidade e fora dos espaços pobres urbanos.

Vale destacar autores como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle<sup>18</sup> que apresentaram um estudo comparativo entre a escolarização de negros e brancos.

Segundo Souza (2001) esses e outros autores contribuíram para o debate sobre educação e raça que se firmava no Brasil. No entanto, ao pensar o impacto do Caderno sobre a formação de um pensamento antirracista fica evidente que o número 63 estabeleceu um marco, contudo, não criou um ritmo contínuo. Dos 42 artigos sobre o tema, 30 encontravam-se no número 63, conforme elucida Souza (2001).

Durante os anos de 1980 e 90 observa-se uma efervescência e acirramento nos debates públicos dando visibilidade à temática racial na educação. Nesse momento, os militantes e alguns intelectuais se voltaram para a denúncia, diagnóstico e sistematização de uma proposta discursiva antirracista. Proposta que entrelaçava, ainda que de forma embrionária, os debates públicos, as reivindicações políticas com as pesquisas acadêmicas. Isso se desdobrou, como veremos, em ações pontuais e em conquistas perceptíveis em fins dos anos 80 e na década de 90.

É possível dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se caracterizaram como uma proposta curricular que pretendia aglutinar os debates, assim como expressar o novo contexto internacional que se abria.

## 2.1 Os PCNs

A temática educação e raça ganhou espaço em inúmeras esferas, direcionando alguns rumos e mudanças importantes. Na década de 1980, os encontros, publicações e debates conferiram uma participação do movimento negro em algumas decisões políticas, proporcionando-lhe certas conquistas nas suas pautas reivindicatórias. Portanto, observa-se um movimento que passa pela denúncia e diagnóstico às ações concretas.

As lutas da militância negra levaram à organização da Convenção Nacional, realizada em 1986, em Brasília. Dessa Convenção, os inúmeros participantes e representantes negros elaboraram um documento com propostas antirracistas encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte. Esse documento foi incorporado, ainda que parcialmente, ao novo texto constitucional de 1988, no qual prescrevia o racismo como “crime inafiançável e imprescritível”.

Outras conquistas podem ser citadas como de suma importância e com ecos no campo da educação: a proibição da discriminação no trabalho, na educação e religiosa; a demarcação de territórios quilombolas; e o reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, da pluralidade étnica, racial e cultural do Brasil (SILVÉRIO, 1999).

Essa ação do movimento negro também pôde ser sentida no processo de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996. O recorte de raça, embora incorporado de maneira secundária, passa a ser reconhecido na medida em que o texto legal

18 Apresentaram o artigo Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, nº 73. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio de 1990.

inscreve a importância das diferentes contribuições culturais e étnicas na formação do povo brasileiro. Abria-se uma brecha para as futuras intervenções legais e com isso o surgimento da Lei 10.639/03.

Tal reconhecimento trouxe uma importante conquista, qual seja, a inclusão da Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais<sup>19</sup> na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Houve nesse momento um esforço por parte do Estado brasileiro em agregar essas demandas sociais nas suas agendas políticas. Se, ao final da década de 1980, o Brasil passava pelo processo de redemocratização, em meados dos anos 1990, o contexto mundial favoreceu sobremaneira o diálogo e a abertura política para as reivindicações do movimento negro.

É possível apontar dois acontecimentos internacionais que marcaram os rumos da educação no Brasil. O primeiro, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada em 1990 pelas seguintes agências internacionais: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Essa conferência resultou na assinatura e comprometimento de vários países, como o Brasil, com a Declaração Mundial de Educação para Todos. O ponto central desse documento consistia na valorização de ações governamentais, voltadas à promoção de uma educação como um direito de todos.

Já o segundo, a Declaração de Nova Delhi de 1993 reuniu representantes de alguns países para firmarem um acordo que estabelecia metas a serem atingidas na área da educação. O Brasil foi um dos países que participaram desse encontro e se comprometeu, assim, em oferecer uma educação básica e de qualidade para todos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram nesse cenário como uma alternativa possível para reestruturar o currículo nacional, atualizando a estrutura obsoleta do ensino do país e agregando, simultaneamente, as novas demandas internas e externas. A reforma do ensino a partir dos PCNs contou com a introdução da noção de transversalidade<sup>20</sup> como o recurso metodológico e/ou didático a ser utilizado.

Todavia, esse instrumento didático suscita, ainda hoje, uma série de críticas, sobretudo no que tange ao seu caráter generalizante. Nessas críticas aponta-se que as questões étnico-raciais são trabalhadas de forma abrangente e superficial, pois se encontram em várias áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, em nenhuma (ANSELMO, 2003, apud, SOUZA, 2001, p. 57).

Assim, se por um lado, as análises sobre os PCNs levavam em consideração a sua importância nas lutas em favor da justiça social e respeito à diversidade étnico-racial; por outro, as críticas apontavam as contradições verificáveis nos textos dos PCNs e na lógica dos Temas Transversais.

---

19 Os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação sexual. Esses temas refletem, segundo a linha dos PCNs, os conceitos de cidadania e democracia.

20 A transversalidade constitui um princípio teórico que orienta as metodologias de ensino e/ou as propostas curriculares. Esse princípio, muito difundido hoje em vários países, surgiu no início do século XX e se apresenta, grosso modo, como uma forma de integrar o currículo, minimizando as fronteiras que separam as disciplinas. O conceito de interdisciplinaridade também se aproxima do princípio da transversalidade.

De acordo com Souza (2001), os PCNs, ao defenderem a pluralidade cultural como um tema transversal, esbarram em certas ambiguidades: como a defesa de uma visão homogeneizante de um povo brasileiro e, ao mesmo tempo, a afirmação da presença de diferentes contribuições para a formação do Brasil.

Seguindo os argumentos de Souza (2001), nos parece que os Parâmetros tentam abordar todos os assuntos, todas as culturas e povos como se isso denotasse pluralidade. Essa lógica parece subentender a noção de igualdade (“todos somos iguais”), o que leva aos pressupostos do mito da democracia racial.

As lideranças negras, ao compreenderem essas e outras lacunas presentes nos PCNs, se mobilizaram em prol de políticas mais reais e específicas de combate ao racismo. Dessa forma, a Lei 10.639/03 se configurou como resultado dessa inflexão discursiva e da mobilização social.

### 3. A lei 10639/03: (re) atualizando o olhar

*“Eu não concordo com essa lei,  
porque veio de repente de cima para baixo.  
E agora temos que cumpri-la”  
(depoimento de uma professora)*

Caro(a) cursista, o que trata a lei 10.639? Qual o seu significado histórico, político e educacional? Por que será que na época, em 2003, educadores e a sociedade em geral não a reconheceram (ou ainda não a reconhecem)? Por que foi considerada, tal como evidencia o depoimento da epígrafe, um ato autoritário?

Aqui vamos tentar discutir um pouco o seu significado, lembrando que todo o panorama histórico que antecedeu a sua promulgação, e exposto acima, já nos dá muitas pistas para pensá-la sob outros ângulos.

A Lei 10.639, implementada em 2003, traduz de modo geral a prescrição da Constituição Federal de 1988 que define a educação como um direito social. Essa definição constitucional se desdobra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 2001) e em outras legislações complementares, como a Lei 10.639.

Assim, tanto essa Lei como as suas regulamentações (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) formam uma política educacional de Estado, atualizando e garantindo o direito à educação. Além disso, a 10.639 - que tornou obrigatória a inclusão dos temas História da África e Culturas Afro-brasileiras no currículo das escolas públicas e privadas do país - se inscreve como uma política pública de natureza diferente, isto é, se insere no conjunto de políticas de ações afirmativas voltadas à promoção da igualdade racial.

Essa Lei faz parte de um longo processo histórico, marcado por lutas sociais lideradas pelo movimento negro brasileiro. É possível dizer que a promulgação da Lei 10.639 está intimamente ligada à própria trajetória de luta do movimento negro e às suas reivindicações por acesso à educação e à qualidade do ensino, localizadas, originalmente, em fins do século XIX.

As reivindicações e as estratégias discursivas para uma educação antirracista foram se remodelando ao longo da história, como já analisamos. Desde fins dos anos de 1990, o discurso das lideranças negras começou a mudar ao se deparar com duas constatações: A primeira, o caráter universalista das políticas de Estado para a educação, materializadas, em certa medida, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas políticas universalistas inauguradas pós-ditadura militar eram concebidas pelas lideranças negras como dissociadas das lutas contra o racismo. Já a segunda, se configurou muito mais em inspiração nas lutas dos negros norte-americanos em prol das políticas de ações afirmativas.

A partir dessa inflexão discursiva, as lideranças negras passaram a requerer políticas mais concretas. A ampla mobilização do movimento negro e outros movimentos sociais, somada aos acordos internacionais firmados em 2001, - por ocasião da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada em Durban, África do Sul - , trouxeram mudanças significativas para o país.

Dentre os compromissos assumidos em Durban, as políticas de ação afirmativa se constituíram como uma das metas para o Estado brasileiro. Nesse sentido, o aumento da pressão popular<sup>21</sup> por medidas de reparação social e os acordos firmados em Durban levaram a alteração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) sancionando a Lei 10.639 no ano de 2003<sup>22</sup>.

No entanto, essa Lei ao ser promulgada impactou alguns segmentos sociais presos ao imaginário criado pelo mito da democracia racial e, com isso, trouxe à tona velhos temas para a discussão pública e certa resistência à efetivação da Lei.

A polêmica em torno da Lei expressa a natureza política e social das questões raciais no Brasil. É importante frisar, como nos mostra Gomes (2009), que o racismo não está circunscrito ao campo da educação, também se manifesta e se ramifica por toda a estrutura social.

Daí a importância, de acordo com essa autora, da efetivação da Lei 10.639, na medida em que essa se caracteriza como um mecanismo propulsor as ações e programas voltados à diversidade étnico-racial dentro de uma perspectiva mais ampla. Essa afirmação nos leva a compreender a lógica que sustenta essa Lei, caracterizada não apenas pelas suas diretrizes curriculares, mas pelo seu potencial em estimular outras e novas políticas públicas de direitos sociais.

Dessa forma, a implementação da Lei 10.639 constitui algo complexo, pois incide sobre uma estrutura maior e excludente. Pensar a Lei significa transpor os limites da educação e compreender a dinâmica das relações raciais no Brasil.

Contudo, os limites dessa Lei têm se mostrado na resistência em institucionalizá-la por parte de educadores, gestores, governos municipais e estaduais, bem como na falta de ampliação

---

21 Cabe lembrar como marco da mobilização popular a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e Vida, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, organizado pelo movimento negro e contou com 30 mil manifestantes.

22 A Deputada Esther Grossi e o Deputado Ben-Hur Ferreira foram autores da Lei 10.639/03.

dos programas federais. Algumas pesquisas mostram<sup>23</sup> que após mais de 10 anos de sua promulgação, a Lei apresenta pouco enraizamento nas escolas, nos currículos e em outras esferas do sistema educacional. A sua efetivação tem se dado por meio de iniciativas individuais de educadores sensíveis ao tema.

O mapeamento realizado pelas pesquisas *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2000*, em nível nacional, e pela *Racismo e Educação: a Lei 10639 na rede pública do Estado de São Paulo*, no âmbito estadual, nos revela os desafios enfrentados nesses últimos anos no processo de construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Ambas as pesquisas concluíram, dentro de seus universos analisados, que os trabalhos pedagógicos voltados às relações étnico-raciais nas escolas são realizados a partir de ações individuais. Não se verificou nesses estudos um grau relevante (em termos numéricos) de uma institucionalização dos parâmetros curriculares propostos pela 10.639.

A institucionalização da Lei implica enfrentar o racismo institucional que dificulta a incorporação de suas diretrizes no “Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Planos de implementação das Leis Estaduais e Municipais, na Gestão Escolar, nas práticas pedagógicas, nos currículos e na construção do Projeto Político Pedagógico” (GOMES, 2013:41).

Assim, é possível afirmar que, se por um lado, a implementação da Lei 10.639/03 se caracteriza como um marco para a educação no Brasil, isto porque criou um espaço nas diretrizes curriculares para o tratamento da questão racial e étnica; por outro, as leis por mais progressistas que possam se apresentar apenas ganham concretude e eficácia quando a sociedade assim se mobiliza para tal.

## SAIBA MAIS

SANTOS, Salles A. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei 10639/03*. Secad, MEC, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>

Site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

Música: *Racismo é burrice de Gabriel, o pensador*.

Filme: *Mesa redonda na USP, 2013 para debater os 10 anos da Lei 10.639/03*:

<https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>

Lugar: Centro de Estudo Africanos – CEA, USP, São Paulo/SP.

23 BERNARDO, Teresinha. (Coord.). *Racismo e Educação: a Lei 10639 na rede pública do Estado de São Paulo*, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa Relações Raciais: Memória, Identidade e Imaginário da PUC/SP, coord. pela profa. dra. Teresinha Bernardo e financiado pela FAPESP (previsão de publicação em 2015). GOMES, Nilma Nilo. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. In: DOSSIÊ RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, Educ. rev. no.47 Curitiba Jan./Mar. 2013. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003> Acesso 29/09/2014

## 4. Considerações finais

Nesse percurso, constatamos que não obstante o longo caminho de construção de uma política educacional voltada à diversidade étnico-racial, ainda a realidade nos mostra quão precisamos caminhar no sentido de consolidá-la. Isso exige ampliar e manter os debates públicos com as organizações sociais, movimento negro e sociedade civil a fim de discutir os rumos da educação nacional, enfatizando a importância do lugar ocupado pela educação para as relações étnico-raciais ou uma educação antirracista.

Também significa pensar como o racismo brasileiro se mostra estruturado na nossa sociedade, criando barreiras institucionais para mudanças reais. Assim, pensá-lo, discuti-lo e descortiná-lo é a nossa tarefa, nosso dever.

## Referências bibliográficas

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas. In: Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades raciais no Brasil. (Orgs.) Paula, Marilene de; Heringer, Rosana, Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Saiftung & Actionaid, 2009.

\_\_\_\_\_, As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: DOSSIÊ RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, Educ. rev. no.47 Curitiba Jan./Mar. 2013. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>, acesso 29/09/2014.

SANTOS, Salles A. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei 10639/03. Secad, MEC, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>, acesso em 15/12/2014.

SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES, Luis A. Oliveira. Movimento Negro e Educação. Set/ou/Nov/dez 2000, nº15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>, acesso 15 de novembro de 2014.

SILVÉRIO, V. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In: Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. (Orgs.)

SILVÉRIO, Valter R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. Revista USP, São Paulo, n. 42, p.44-55, agosto de 1999. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/42/04-valter.pdf>, acesso em 15/12/2014.

HASENBALG, Carlos; VALLE Nelson do. Raça e educação inicial. In Cadernos de Pesquisa, nº 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio de 1991.

SOUZA, Elisabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. (Org.) Cavalleiro, Eliane, São Paulo: Contexto, 2001.

## Unidade 9 - Experiências positivas de promoção da igualdade racial

**Objetivos:** Apontar algumas iniciativas educativas voltadas à questão étnico-racial.

Olá cursist@s!

Hoje vamos trabalhar, de forma breve, com algumas iniciativas pedagógicas realizadas durante os últimos anos e que se mostraram importantes para a discussão sobre uma educação étnico-racial, antes e depois da implementação da Lei. São experiências educativas que apontam para o tratamento da diversidade sob vários ângulos e natureza institucional.

### 1. Um breve panorama

Poucos estudos se debruçaram em mapear e analisar de forma sistematizada as experiências educativas de promoção à igualdade racial. Atualmente, os bancos de teses e dissertações apresentam trabalhos de pesquisas pontuais e específicas sobre uma determinada localidade, uma ou outra escola e algumas práticas pedagógicas. Isso torna difícil compreender um universo mais macro.

Diante dessa dificuldade analítica, optamos em apresentar dois recortes sobre as práticas pedagógicas que abordam a temática racial. O primeiro, está relacionado às experiências de educação comunitária, mapeadas na década de 1980 pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.

Vale ressaltar que a chamada educação comunitária surge no bojo das discussões sobre a educação popular dos anos de 1950 e 1960 com as ideias difundidas por Paulo Freire. De modo geral, pode-se dizer que a educação popular trazia como mote a valorização dos saberes comunitários para os processos de ensino e aprendizagem<sup>24</sup>.

O segundo recorte, compreende as ações informais de Organizações Não-Governamentais que desde os anos de 1990 vem alimentando e incentivando essa rede de práticas pedagógicas atentas ao tema étnico-racial. Essas práticas, contudo, revelam a premissa que nos cerca, qual seja, tratam de iniciativas individuais.

É importante destacar que muitas entidades antirracistas buscam criar canais de diálogo entre escolas, poder público e comunidades negras. Essa atuação promove resultados importantes na difusão, e visibilidade dos pressupostos da Lei, como também resulta em intervenções políticas significativas.

24 PEREIRA, Dulcineia de Fátima F.; PEREIRA, Eduardo T. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil. Revista Histedbr on line, Campinas, n.40, p.72-89, dez. 2010, disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf)

Nessa linha, trataremos a atuação do Centro de Estudos das Relações e Trabalho e Desigualdades (CEERT), particularmente analisaremos alguns elementos do Prêmio Educar para a Igualdade Racial.

A proposta aqui é refletir de que maneira essas experiências contribuíram para a formação de um repertório didático ligado à diversidade racial e à valorização das culturas afro-brasileiras. Verifica-se uma rede educativa tecida em torno da escola que mobiliza alguns educadores e gestores para discutir o tema racial. Essa rede tem se mostrado, atualmente, como um importante ator no processo de efetivação da Lei 10.639/03.

## 1.1 Comunidades negras e educação:

Segundo Silva; Gonçalves (2000), as experiências de educação comunitária com o enfoque étnico-racial se alastraram pelo país, sobretudo, a partir da década de 1980. No entanto, a maioria se concentrou nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador. Na primeira, as propostas educativas envolviam as escolas de samba, concebidas como lugares negros.

Cabe frisar que nesse momento, essas comunidades ligadas à cultura negra e/ou às religiões de matrizes africanas eram consideradas como territórios negros ou lugares negros<sup>25</sup>.

A categoria lugar analisada por alguns autores diferencia, a grosso modo, o lugar espacial e social demarcado pelo racismo daquele espaço onde os indivíduos se encontram, se reconhecem e compartilham saberes e experiências com os seus pares. (RATTS, 2011). Daí Ratts (2011) ressaltar a distinção entre lugares negros e lugares de negro. O primeiro ligado ao espaço de cultura e identidade; o segundo, aos espaços essencializados e naturalizados pela segregação racial do espaço.

O universo cultural e étnico cumpre uma função importante na demarcação simbólica dos lugares negros, enfatizado pela ideia de comunidade. Esses lugares criam um sentimento de pertença comunitária e étnica, na medida em que se encontra ali uma memória e um conjunto de saberes compartilhados.

Essa relação com a comunidade negra, com o seu território, se impõe desde os anos de 1980 como uma forma de busca e construção de identidades.

Em Salvador, essas experiências comunitárias foram realizadas na relação com os grupos de Afoxé Ilê Aiyê, Olodum e com os terreiros de Candomblé.

O projeto sobre a pedagogia nagô<sup>26</sup> parece ter tido grande visibilidade no II Encontro de Educação Comunitária, realizado na década de 1980, pois tratava da apresentação de uma escola criada no interior de um terreiro de candomblé.

25 O conceito de território negro é utilizado aqui como lugar identitário, histórico e relacional. Ver, SODRÉ, M. 1998

26 A palavra nagô consiste em um termo genérico para referir-se aos antigos africanos provenientes das regiões de línguas iorubanas (localizados, grosso modo, no sudoeste da Nigéria, Benin e Togo). No Brasil, com o tráfico negreiro e a escravização de populações africanas, o termo ganhou outros significados se atrelando a vários grupos étnicos, cujas proximidades linguísticas formaram as chamadas nações de candomblé. O culto nagô compreende uma estrutura litúrgica, mítica e uma cosmogonia particular.

Essa escola surgiu dentro do terreiro Ilê Axé Opó Afonjá no ano de 1978 com o nome de Obá Biyi<sup>27</sup>. O seu objetivo inicial consistia em atender crianças entre seis meses a cinco anos, filhos dos membros da comunidade de terreiro.

O Ilê Axé Opó Afonjá, localizado no bairro de São Gonçalo em Salvador, na Bahia, conta com um extenso terreno que abriga mais de 50 famílias descendentes de antigos escravos. A sua importância histórica foi reconhecida com o seu tombamento em 2000, pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

A partir de 1986 a escola se tornou de 1º a 4º série do Ensino Fundamental, com o nome de Eugênia Anna dos Santos, em homenagem a primeira yalorixá da comunidade (mãe Aninha).

Escola Eugênia Anna dos Santos, Salvador



Fonte: [http://meuatelierdeideias.blogspot.com.br/2009\\_11\\_01\\_archive.html](http://meuatelierdeideias.blogspot.com.br/2009_11_01_archive.html), acesso em 18/05/2015.

Com a atuação e esforços da sacerdotisa Stella de Azevedo Santos (mãe Stella), a escola foi municipalizada em 1998 e atende hoje mais de 350 crianças.

O currículo dessa escola se estrutura a partir dos conteúdos formais e dos valores e saberes da cultura religiosa desenvolvidos com o projeto Ire Ayó (caminho da alegria), implantado em 1999.

Essa escola parece ser uma das primeiras iniciativas que trabalha a diversidade de uma forma diferenciada (SANTOS; LUZ, 2007).

O fato de estar inserida no espaço religioso cria pontos de partida diferenciados para a aprendizagem. Isto porque a extensão da área e a configuração do espaço arquitetônico proporcionam outras maneiras de apropriação do saber. De acordo com Santos (2011), as crianças se sentem livres e não presas a um contexto disciplinador que algumas escolas apresentam.

Além disso, a convivência com o espaço sagrado e o conjunto de saberes que isso implica, como: o respeito aos mais velhos, ao espaço, à oralidade, entre outros, cria um sentimento de pertencimento étnico-cultural.

27 Contou como fundadores: professora America, mestre Didi entre outros.

Souza (2001), ao questionar certas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais que folclorizam o tratamento da pluralidade, enfatiza a importância da vivência. Assim, podemos dizer, tal como a autora destacou, que na escola Eugenia Anna dos Santos não se aprende, mas vive-se a pluralidade.

## 1.2 Ceert: uma Organizações Não-Governamental antirracista

As Organizações Não Governamentais (ONGs) surgiram na década de 1970 dentro de um contexto marcado por tensões políticas e sociais. Inicialmente, as ONGs estavam associadas aos movimentos sociais, contudo aos poucos foram se deslocando e firmando suas próprias estratégias e delineando, com isso, o seu campo de atuação.

No Brasil, as entidades que trabalham com a questão racial formam um universo grande e pouco pesquisado. De modo que o critério utilizado aqui para a seleção do Centro de Estudos das Relações e Trabalho e Desigualdades (CEERT) encontra-se no fato de que essa entidade desenvolve o projeto Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Esse se apresenta hoje como uma ação importante no processo de implementação da Lei 10.639/03.

O Prêmio além de criar um grande acervo de iniciativas pedagógicas que tratam do tema racial, também se desdobrou em projetos de monitoramento nas escolas onde tiveram iniciativas inscritas e não premiadas. Essa ação traz elementos para compreender o grau de implementação da Lei nas redes públicas de ensino do país.

O CEERT foi fundado em 1990 por Maria Aparecida Bento e Hedio Silva Jr<sup>28</sup> e tem como objetivo compreender o mercado de trabalho e as desigualdades raciais vividas pelos trabalhadores negros. No entanto, dentre as várias ações e projetos desenvolvidos pela entidade, muitas estão voltadas à área de educação.

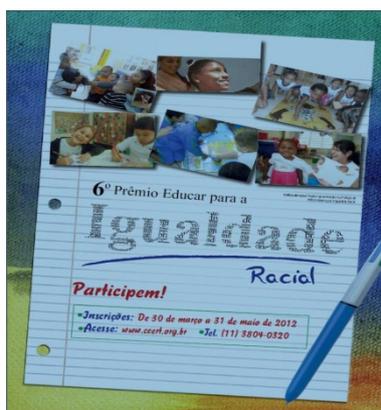
O Prêmio Educar para a Igualdade Racial surgiu no ano de 2002 com o objetivo de recolher experiências educativas em escolas de todas as regiões brasileiras no âmbito da Educação Infantil, Fundamental I e II. Na primeira edição, o Prêmio contou com mais de 2000 inscrições, oferecendo uma amostra da relação entre os educadores, gestores com a questão racial.

O Ministério da Educação (MEC) reconheceu o Prêmio como uma das ações mais importantes na promoção da igualdade étnico-racial realizadas pela sociedade civil. O banco de experiências educativas recolhidas nesses 12 anos de existência conta com mais de 2.300 práticas pedagógicas acessíveis à consulta.

O Prêmio, em sua sexta edição em 2012, selecionou e premiou iniciativas divididas em duas categorias: educadores e escolas. E em todas as edições disponibiliza ao público o acesso ao conjunto de práticas inscritas. Esse acervo virtual se tornou em um espaço de trocas de experiências entre educadores de diversas e diferentes regiões do Brasil.

28 Maria Aparecida Bento, é doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP e Dr. Hédio Silva Jr. é doutor em Direito pela PUC/SP.

Cartaz do 6º prêmio, 2012



Fonte: <http://gppgrcmr.blogspot.com.br/p/legislacoes.html>, acesso em 18/05/2015.

Na pesquisa “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003”, coordenada por Nilma Gomes<sup>29</sup>, um dos caminhos metodológicos para criar uma amostragem do universo analisado (todas as regiões brasileiras) foi a consulta do acervo do Prêmio.

Durante a pesquisa, no entanto, observou-se que muitas iniciativas premiadas não deram continuidade. Entretanto, Gomes (2013), embora aponte o caráter descontínuo dessas iniciativas demonstradas na trajetória das iniciativas premiadas, também as considera como transformadoras.

Desse modo, o Prêmio Educar para a Diversidade traz contribuições para superação do racismo, na medida em que reconhece, incentiva e valoriza as práticas pedagógicas ligadas à educação étnico-racial.

## SAIBA MAIS

*Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil.*  
BENTO, Maria A. (Org.), São Paulo: CEERT, 2011. Disponível em:  
<http://www.ceert.org.br/arquivos/Praticas-Pedagogicas-para-a-Igualdade-Racial-na-Educacao-Infantil.pdf>

Site: [www.ceert.org.br](http://www.ceert.org.br)

Música: *Afoxé Oyá Alaxé – Quilombo Axé (Dia de Negro)*

disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZXzKnf\\_nMJg](https://www.youtube.com/watch?v=ZXzKnf_nMJg)

Filme: *Alguém falou de racismo, Daniel Caetano, 2012/Brasil.*

Lugar: *Terreiro de Candomblé Ilê Un Zambi, Caraguatuba/SP.*

29 GOMES, Nilma L. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: DOSSIÊ RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, Educ. rev. no.47 Curitiba Jan./Mar. 2013. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003> Acesso 29/09/2014

## 2. Considerações finais

Tanto as experiências educativas comunitárias como as ligadas às Organizações Não Governamentais nos oferecem um campo de possibilidades para a aprendizagem e o trabalho com a diversidade. Mas por que as estruturas formais de ensino resistem a essa rede educativa alternativa que nos cerca?

Por que muitos educadores e gestores têm dificuldade em dialogar com esses espaços onde a questão da identidade negra está fortemente colocada? São indagações que nos remete a pensar sobre um imaginário criado que estigmatiza e impede os sujeitos de experimentarem aquilo que forma a sua humanidade: a diversidade.

## Referências bibliográficas

BENTO, Maria A. (Org.). Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil. São Paulo: CEERT, 2011. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/arquivos/Praticas-Pedagogicas-para-a-Igualdade-Racial-na-Educacao-Infantil.pdf>

GOMES, Nilma. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: DOSSIÊ RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, Educ. rev. no.47 Curitiba Jan./Mar. 2013. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003> Acesso 29/09/2014.

\_\_\_\_\_. Educação Étnico-cultural. In: Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 67-76.

RATTS, Alex. Os lugares da gente negra: raça, gênero e espaço no pensamento de Beatriz Lélia Gonzáles. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Disponível:[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308498461\\_ARQUIVO\\_Ratts\\_Os\\_lugares\\_da\\_gente\\_negra.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308498461_ARQUIVO_Ratts_Os_lugares_da_gente_negra.pdf)

SANTOS, M. Deoscoredes; LUZ, Marco Aurélio. O rei nasce aqui – Obá Biyi: a educação pluricultural africano-brasileira. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES, Luis A. Oliveira. Movimento Negro e Educação. Set/ou/Nov/dez 2000, nº15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>, acesso 15 de novembro de 2014.

SODRÉ, M. Samba, o dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

## Unidade 10 - Para uma educação antirracista

**Objetivos:** Analisar o conceito de multiculturalismo; pensar o encontro do multiculturalismo e diversidade no Brasil; refletir essas categorias na educação; apontar a presença ou não das diferenças entre a proposta da Educação Étnico-racial e antirracista com os apontamentos trazidos pelos conceitos de diversidade e multiculturalismo.

Olá cursist@s!

Hoje chegamos ao final desse primeiro módulo em que discutimos sobre o racismo e as suas diversas manifestações, sobretudo, no âmbito da educação. Analisamos as experiências educativas ligadas à diversidade, debatemos nos nossos fóruns questões raciais presentes no cotidiano escolar. Para essa última aula propomos refletir aspectos daquilo que denominamos Educação Antirracista ou Educação Étnico-racial. Para tanto, nos colocamos as seguintes questões: O que define uma Educação para as relações étnico-raciais? Como surgiu essa ideia ou proposta? Educação Étnico-racial é a mesma coisa que Educação Antirracista? Em que constitui essa proposta de educação? O que muda?

As respostas para essas e outras indagações suscitarão revisitar termos como, multiculturalismo e diversidade. Termos ou bandeiras políticas?

### 1. Diversidade e Multiculturalismo

Pensar em uma educação antirracista implica compreender alguns significados dos termos multiculturalismo e diversidade, pois são esses conceitos que respaldaram as reivindicações políticas do movimento negro e norteiam as propostas para uma educação étnico-racial.

O conceito de multiculturalismo surge no contexto de globalização<sup>30</sup>, marcado pelo crescimento dos intercâmbios culturais e conflitos étnicos, raciais e culturais que daí emergiram, sobretudo durante o século XX.

O paradoxo desse contexto se caracterizava pelo duplo movimento: por um lado, a homogeneização cultural que se apresentava como resultado da circulação e massificação dos meios de comunicação, bem como da produção de modelos padronizados de consumo. Por outro, os grupos minoritários criticando a diluição de suas identidades e levantando a bandeira do reconhecimento das diferenças culturais.

O mundo se apresentava na segunda metade do século XX como multicultural com espaços sociais que aglutinavam, devido às diásporas (coloniais ou contemporâneas), diferentes grupos étnicos. O desafio estava posto: reconhecer as diferenças que cercam o nosso espaço e marcam a nossa contemporaneidade.

30 Não há consenso sobre a origem da globalização, alguns autores identificam-na no século XV-XVI com as expansões marítimas, outros no século XIX, a partir da expansão imperialista, e ainda há outros autores que apontam os anos de 1980 como marco, dentro do contexto de implementação das primeiras medidas neoliberais (quebra de fronteiras nacionais, circulação das mercadorias em escala mundial e Estado não interventor).

A origem do multiculturalismo encontra-se no interior dos movimentos sociais, sobretudo negros, que empreendiam suas lutas em favor dos grupos minoritários. Gonçalves; Silva (2003) localizam o começo do multiculturalismo já em fins do século XIX nos Estados Unidos nas lutas por direitos civis. Assim, ao se tornar o mote das mobilizações sociais negras, o racismo e as discriminações raciais passaram a ser denunciados.

No entanto, o multiculturalismo não ficou circunscrito aos embates políticos. Suas propostas adentraram-se no campo da educação e das artes. Na verdade, o próprio conceito surgiu nas universidades dos EUA na década de 1960, com os professores afro-americanos preocupados com os processos de segregação e exclusão das “minorias”<sup>31</sup> étnicas. Suas ideias foram difundidas nas escolas, igrejas e associações negras norte-americanas. A partir desses primeiros estudos, novas pesquisas sobre práticas pedagógicas e metodologias sobre educação dentro de uma perspectiva multicultural surgiram ao longo do século XX (SILVA; BRANDIM, 2008).

## IMPORTANTE

*Para efeitos didáticos, podemos dividir o multiculturalismo em quatro fases:*

*Fins do século XIX – ainda não estruturado dentro de padrões conceituais, mas já inserido nas lutas políticas norte americanas;*

*Anos 1960 – surge enquanto conceito nas universidades americanas;*

*Anos 1970 - ganha força ao se vincular as mobilizações populares e às pesquisas na área da educação;*

*Décadas de 1980/1990 – influenciado pelos Estudos Culturais, que valoriza as diferenças e pluralidade culturais. Nesse momento, há uma associação entre educação escolar e cultura. Nessa fase também se amplia o campo de pesquisa sobre o tema dentro das universidades. É nesse período que o multiculturalismo chega ao Brasil.*

## PARA REFLETIR

*O que propõem, de fato, o multiculturalismo? E para a educação?*

31 O termo minorias pode ser encontrado nos estudos jurídicos e nas ciências sociais, ambos apresentam linhas teóricas e debates diferentes. Assim, o termo pode suscitar muitos significados. Mas, grosso modo, podemos dizer que minorias são grupos socialmente oprimidos e que estão submetidos a vários tipos de violência e exclusão. Cabe frisar, que minoria não está ligado ao número de indivíduos que formam esses grupos. Ao contrário, muitas vezes esses grupos são numericamente maiores em relação a outros. O termo está ligado a ideia de uma distribuição desigual do poder entre grupos sociais que coexistem em uma mesma sociedade. Ver: BAYLÃO, 2001.

É possível elencar os seguintes elementos que estruturam o campo teórico e político do multiculturalismo, quais sejam:

- a. É uma estratégia política de reconhecimento e representatividade da diversidade cultural;
- b. Está associado às lutas dos grupos oprimidos e excluídos socialmente;
- c. Faz uma revisão dos conceitos de democracia e cidadania, refletindo-os na sua relação com as políticas de identidades culturais e com as novas formas de representatividade que essas identidades exigem;
- d. Desafia o discurso hegemônico sobre cultura e educação;
- e. Defende a diversidade cultural silenciada pelo poder dominante;
- f. Tornou-se um compromisso social, político e cultural com a diversidade;
- g. Tem como fundamento o reconhecimento e o direito à diferença.

Tais elementos são traduzidos para a educação da seguinte forma: a) crítica aos saberes escolares impregnados de uma visão etnocêntrica e de estereótipos; b) pensa a educação a partir de uma ruptura com um saber escolar que privilegia os grupos dominantes; c) crítica à prática pedagógica e às orientações curriculares estruturadas pela ideologia do monoculturalismo, que apresenta e universaliza apenas uma cultura, a ocidental; d) ênfase no reconhecimento da diversidade; e) trabalha as seguintes questões: machismo, racismo, preconceitos, discriminações, entre outros; f) procura reorganizar o currículo e as práticas pedagógicas para tratar a diversidade.

Contudo, cabe frisar que os estudos sobre o multiculturalismo apresentam diversas linhas e posições. No momento é importante ficarmos atentos para os desdobramentos da proposta multicultural para a educação hoje. Isso porque têm assumido, nos últimos anos, caminhos discursivos diferentes das propostas originais. No Brasil, parece que a ideia de diversidade cultural, eixo da política multicultural, se reconfigurou nos moldes do mito da democracia racial. Veremos que tudo é diversidade no discurso. Mas, o que acontece de fato?

## 1.1 Multiculturalismo no Brasil

A partir desse breve panorama é possível compreender a conotação política do multiculturalismo. No Brasil, a sua entrada se deu no contexto de pressão internacional por políticas de combate ao racismo e à discriminação. A UNESCO e as suas agências (UNICEF, BID etc.) organizaram encontros e compromissos políticos para uma educação voltada à cidadania e respeito à diferença, como já analisamos. Nesses encontros, o Brasil se comprometeu em cumprir determinadas metas para a educação.

É nesse momento histórico que surge os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trouxeram uma proposta curricular pensada nas linhas do multiculturalismo e dentro das demandas sociais trazidas pela redemocratização do país.

Nessas “novas” orientações se reconhecia a diferença e a pluralidade cultural, bem como chamava a atenção para a convivência harmoniosa entre os diversos grupos.

Silva; Brandim, (2008) argumentam que o multiculturalismo ao ser introduzido no Brasil ganhou diferentes conotações. Dentro do movimento negro o tema era analisado, como relatou Petronilha B. G. Silva<sup>32</sup>, “não como um tema transversal ou central, mas como forma de existência” (SILVA; BRANDIM, 2008).

Estava colocado no calor das lutas políticas contra o racismo e as discriminações raciais. Esse foi o ponto de partida para o multiculturalismo ganhar terreno tanto nas pesquisas sobre educação dentro das universidades brasileiras, como nas políticas educacionais de Estado. Havia na época uma interposição entre política e identidade.

Assim, na década de 1980 a luta pelo reconhecimento da diferença trouxe para o Brasil o multiculturalismo como referência política para pensar as identidades negadas ao longo da nossa história colonial. Contudo, alguns intelectuais e/ou lideranças negras alertaram para as suas armadilhas, especialmente a sua adoção pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Petronilha B. G. Silva, ao relatar a sua participação nesses debates, chamava a atenção na época para os perigos que o tema transversal intitulado Pluralidade Cultural corria, caso não tivesse associado às discussões maiores sobre direitos sociais (SILVA; BRANDIM, 2008).

Esse alerta foi identificado nos anos 1990 na medida em que se percebia as suas armadilhas: tornou-se uma generalização e desvinculado das lutas sociais. A partir daí o multiculturalismo deixa de fazer parte do vocabulário dos movimentos sociais e negros. A ideia em centralizar mais na questão racial, no combate ao racismo e na promoção da diversidade trouxe, seja para o campo político como acadêmico, a proposta de uma Educação Étnico-racial, antirracista e voltada à diversidade cultural. Essas nomenclaturas passaram a dominar os discursos pedagógicos, sobretudo a partir da promulgação da Lei 10.639/03.

## 1.2 Educação antirracista: para uma educação étnico-racial

Certa vez uma professora disse em um curso de formação: “- Eu na minha aula falo de todas as culturas: índio, africano, preto, amarelo, todos eles. Porque todos nós somos iguais e a diversidade é uma necessidade, não é mesmo?”

Essa fala revela uma linha que me parece configurar hoje muitos dos discursos pedagógicos sobre multiculturalismo e/ou diversidade cultural. Alguns equívocos são cometidos em prol da igualdade ou diversidade.

A apologia à diversidade como sinônimo de igualdade e reconhecimento das diferenças demonstram os rumos seguidos pelo multiculturalismo. Isso também nos dá pistas sobre a dificuldade da sociedade brasileira e, em especial, da escola, em lidar com a diversidade e equidade.

32 Petronilha B. G. Silva, profa., Dra.emérita da Universidade de São Carlos/SP. integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004. O documento regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também participou dos debates sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais como militante do movimento negro e pesquisadora. É uma importante referência para as discussões sobre Educação Étnico-racial hoje no Brasil.

O primeiro aspecto que podemos considerar nesse discurso trata-se da dificuldade em compreender que apresentar ou “falar de todas as culturas” não é o suficiente para mudar comportamentos e atitudes sociais. Mesmo porque muitas vezes apresentar as culturas podem levar a comparações e a julgamentos. Muitos educadores se mostram presos a suas referências culturais (também sociais e raciais) e demonstram preconceitos com relação ao quadro de culturas apresentadas aos alunos.



## NA PRÁTICA

*Nesse ponto vale o exemplo: Em uma visita a uma escola, havia um projeto sendo realizado sobre a diversidade cultural. Nesse projeto, existiam algumas sociedades africanas e indígenas. Um aluno em sala disse: “- a nossa sociedade é mais evoluída, não é professora?” A professora respondeu: “- Por que você está falando isso?” – “Porque essas sociedades nem têm prédios, indústrias e cidades. Na verdade, nem usam roupas.”*

*A professora teve muita dificuldade em lidar com a pergunta, pois a questão demonstrava que algumas representações negativas estavam enraizadas no imaginário daqueles alunos. Eles compararam a sociedade em que eles vivem com àquelas apresentadas. Como compararam? A partir de padrões de sua sociedade e do ponto de vista da sua classe, gênero e raça. Estabeleceram escalas de classificação entre superior e inferior e estigmatizaram as sociedades analisadas, já que lhes foram mostrados um recorte dessas sociedades, no caso, as sociedades tradicionais.*

O feitiço se voltou contra o feiticeiro: ao invés desse projeto se tornar em uma importante estratégia pedagógica de combate às discriminações e preconceitos, acabou reforçando-os.

Essa dificuldade da professora em trabalhar com a diversidade se deve ao fato do entendimento que se tem da pluralidade cultural. Assim, diversidade ou pluralidades não significam apenas reconhecer as diferenças, mas pensá-la e apresentá-la a partir de um olhar crítico. No projeto da escola, talvez tenha faltado à professora debater a questão do poder, das desigualdades e questionar os nossos próprios valores e padrões ao olhar essas sociedades.



## IMPORTANTE

*Nessa perspectiva, Gomes (2003) define diversidade como as diferenças que percebemos empiricamente e as relações de poder que envolvem essas diferenças. Assim, diversidade não significa, como demonstra Gomes (2003), apenas o reconhecimento do “outro”, mas a relação entre eu e o outro. Uma relação que sempre parte de comparações de modelos sociais, ideológicos, de beleza, raça, gênero e de poder. As comparações nos mostram diferenças e similitudes, isso constitui o jogo da diversidade.*

*Isso não significa que essas diferenças não podem nos trazer estranhamento e aflições. No entanto, esse choque com o outro deve mobilizar uma revisão de nossos padrões, visões e da nossa própria história.*

A educação para as relações étnico-raciais e antirracista se estrutura a partir dessa concepção de diversidade, na medida em que compreende a importância desse tema para a promoção da igualdade racial. A luta contra o racismo na educação significa conferir novos olhares sobre as nossas relações étnico-raciais, bem como atribuir outros significados à diversidade.



## SAIBA MAIS

*LMOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.*

*Artigo: SILVÉRIO, Valter R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. Revista USP, São Paulo, n. 42, p.44-55, agosto de 1999.*

*Disponível: <http://www.usp.br/revistausp/42/04-valter.pdf>*

*<http://www.usp.br/revistausp/42/04-valter.pdf>*

*Site: <http://www.cpisp.org.br/indios/html/uf.aspx?ID=SP>*

*Música: Paratodos, Chico Buarque.*

*Lugar: Escola da aldeia Tekoá Pyau - Comunidade indígena de Jaraguá/SP.*

## 2. Considerações finais

Ao analisarmos o conceito de multiculturalismo e seus impactos no Brasil, percebemos que existem ainda muitos desafios a enfrentar para a construção de uma educação democrática e de qualidade. A vigilância do uso de conceitos, das nossas práticas pedagógicas e das nossas atitudes deve ser constante. Isso porque o racismo está presente em várias esferas da sociedade. No ambiente escolar, é preciso ficarmos atentos, pois as sutilezas do “racismo cordial” se manifestam em diferentes formas. A resistência na efetivação da Lei 10.639 se constitui como um modo operante do racismo institucional.

Contudo, essa Lei aponta para a construção de uma educação antirracista voltada à promoção da igualdade racial e diversidade. Suas diretrizes nos mostram quão importante é pensar em projetos e ações educativas voltadas ao reconhecimento e valorização das diferenças, uma Educação para as Relações Étnico-raciais. Sabemos que a educação não pode resolver todos os problemas que envolvem as desigualdades raciais e o tratamento da diversidade, mas se constitui como espaço privilegiado onde se pode discuti-las.

## Referências bibliográficas

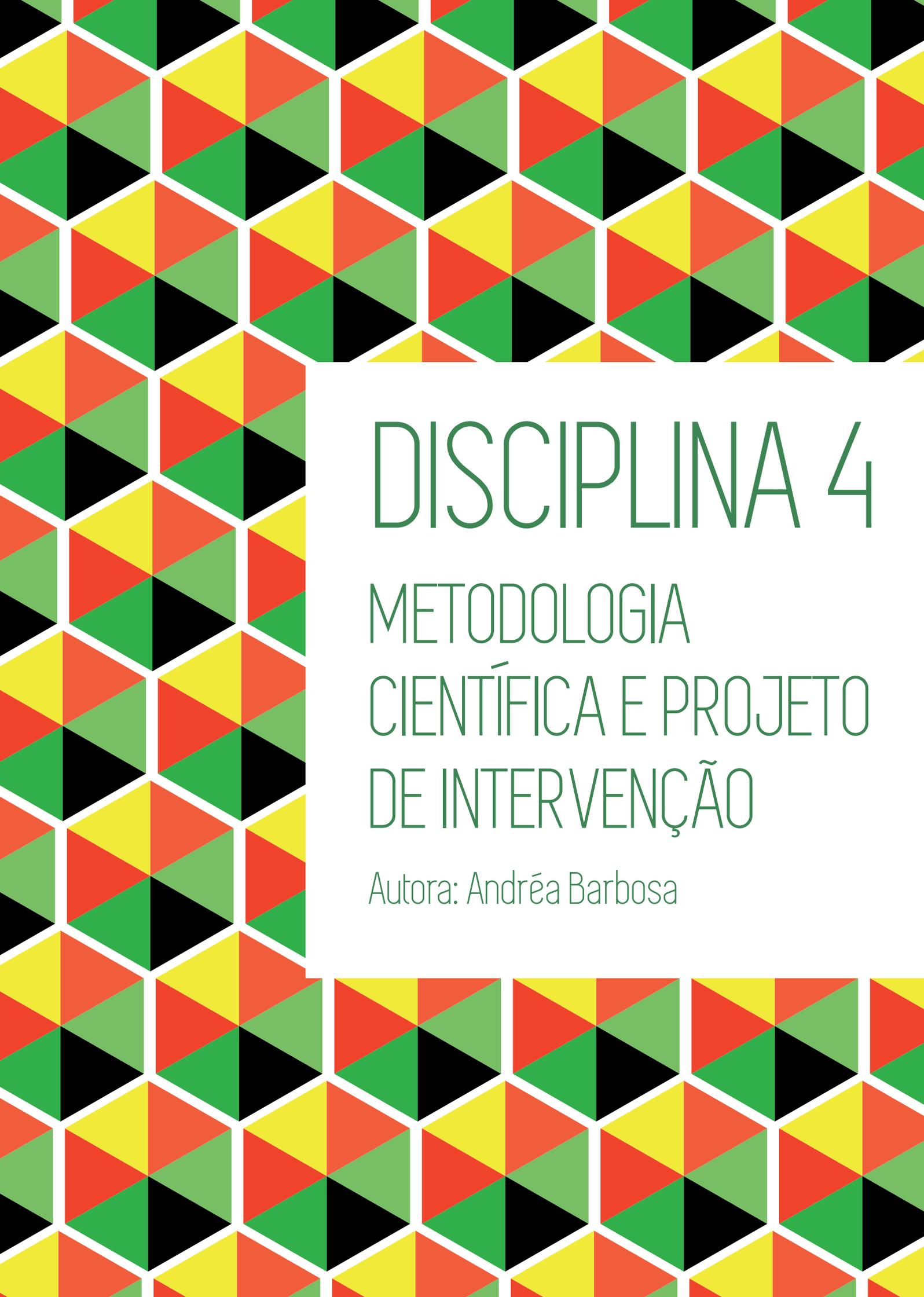
BAYLÃO, Raul D. S. Um conceito operacional de minorias. Revista Fund. Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Brasília: ano V, 17, p. 209-233, jan/jun 2001. Disponível: [http://www.escolamp.org.br/arquivos/17\\_09.pdf](http://www.escolamp.org.br/arquivos/17_09.pdf) Acesso 05/01/2015.

GOMES, Nilma Nino. Educação Étnico-cultural. In: Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 67-76.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. In: Educação e Pesquisa, São Paulo Jan./June 2003 vol. 29 no.1. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100009> Acesso 03/01/2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

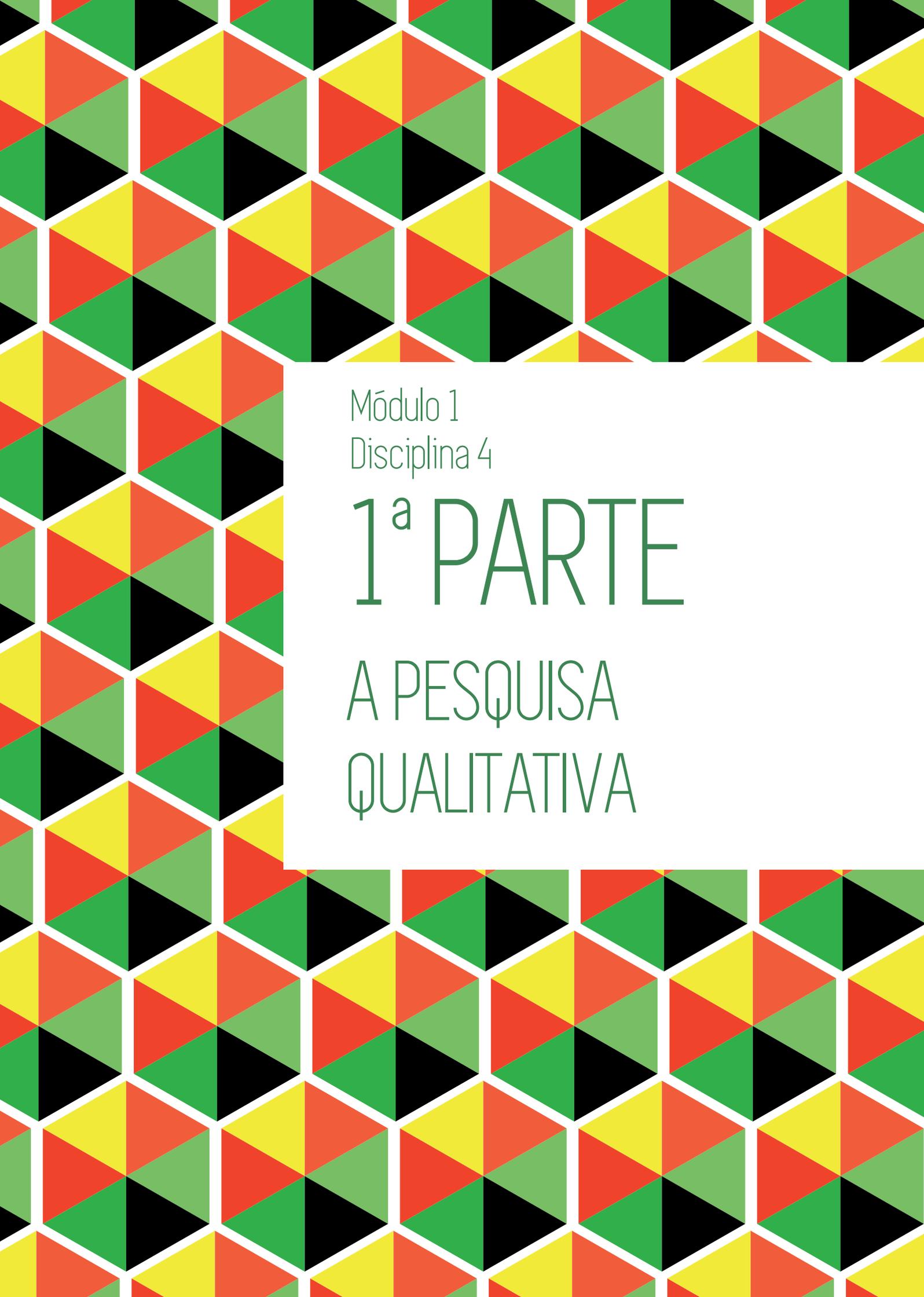
SILVA, Maria José A. da & BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa, Ano I, jan.-jun, 2008, p. 51-66



# DISCIPLINA 4

## METODOLOGIA CIENTÍFICA E PROJETO DE INTERVENÇÃO

Autora: Andréa Barbosa



Módulo 1  
Disciplina 4

# 1ª PARTE

A PESQUISA  
QUALITATIVA

# 1. Pesquisa qualitativa e construção do conhecimento científica

Uma primeira questão que se coloca quando usamos o termo qualitativo em relação à pesquisa é que este termo teve uma história marcada por uma oposição ao termo quantitativo. Essa é uma questão que tem seu auge no século XIX e princípios do século XX por ser neste período um momento em que questões epistemológicas importantes estavam situadas nessa dicotomia. Hoje, no entanto, podemos perceber que esta dicotomia faz pouco sentido se não for apenas para dimensionar uma ênfase no tipo dos dados coletados. Quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas e a discussão deveria, segundo André (1995), se centrar em

“

“questões mais consistentes como: A natureza do conhecimento científico, e sua função social, o processo de produção e o uso desse conhecimento; critérios para avaliação do trabalho científico; critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos; métodos e procedimentos de análise, entre outros.” (André, 1995:16)

”

## 1.1 O que é uma pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, especialmente em Ciências Humanas e Sociais, é aquela que privilegia os processos sociais através do estudo de situações de pequena escala das ações sociais individuais e grupais e utilizando uma variedade de técnicas de pesquisa com o intuito de construir uma análise em profundidade dos dados empíricos a partir de escolhas metodológicas e teóricas específicas.

Valoriza-se a criatividade e a imaginação no sentido da articulação de elementos conhecidos em uma nova configuração analítica. Não está em jogo a invenção de algo novo, mas uma análise que traga questões interessantes para compreendermos de outra maneira algo já “conhecido”, ou para enfrentarmos um contexto desafiador e desconhecido. O que é valorizado numa pesquisa qualitativa é, portanto a originalidade das articulações de referências teóricas e dados empíricos em torno do problema proposto.

As escolhas metodológicas se referem menos às técnicas empregadas (que podem ser várias numa mesma pesquisa: entrevista, observação participante, grupo focal, etc.), do que as escolhas teóricas que orientam a produção do conhecimento científico. Neste sentido, a metodologia de qualquer pesquisa, está relacionada ao conhecimento crítico dos caminhos da produção de conhecimento científico (Martins, 2004). Ela questiona os seus limites e suas possibilidades, e tem consciência, de que qualquer conhecimento produzido está fundamentalmente atrelado aos valores, sejam eles culturais ou sociais de quem o produz. Esta é uma concepção que está posta desde Max Weber (2006) quando o autor empreende uma reflexão sobre a objetividade nas Ciências Sociais. Todo o argumento de Weber foi construído a partir de uma discussão com o positivismo que pressupunha um conhecimento isento de valores e construído de forma

apartada da vida, ou, melhor, acima da vida que o produzia. Weber estava preocupado em discutir os princípios epistemológicos da construção de conhecimento nas Ciências Sociais. Diante da construção de fronteiras entre as ciências “hard”, ou seja as ciências da natureza, e as ciências “soft”, ou seja as Ciências Sociais, era preciso valorizar a forma de trabalhar do cientista social. Os próprios termos coloquiais “hard” e “soft” (em inglês, “duras” e “suaves”) já trazem em si o tom da disputa por legitimidade nesse processo de construção de fronteiras.

Contudo, deixando de lado esta dicotomia, entendamos que o conhecimento científico, de forma geral, se configura como um discurso intelectual diante da realidade que pressupõe certos procedimentos para sua construção, verificação e sistematização. No caso das pesquisas sociais, esse processo, que inclui a coleta de dados e sua análise, é fundamentalmente constituído por concepção de mundo social e o lugar que o homem ocupa dentro dele.

Um dado que torna esse processo de construção bastante específico é o fato da possibilidade de diálogo com os objetos de pesquisa. Essa possibilidade pressupõe que esses objetos se tornem sujeitos da pesquisa tanto quanto os próprios pesquisadores. Desta perspectiva, podemos ser afetados pela pesquisa tanto quanto nossos objetos/sujeitos (Saada, 2005). Esta é uma questão importante a qual voltaremos mais adiante quando tratarmos dos métodos e técnicas.

Os fenômenos sociais que estudamos são complexos, não podemos separá-los em condições controladas para a pesquisa. Os fenômenos sociais estão sempre em fluxo no processo da vida social e para captá-los para uma pesquisa científica temos que ter a consciência de que ela sempre será um momento dentro de um processo. E a pesquisa mesma também deve ser encarada como um processo em si no qual existem vários sujeitos em interação. Portanto a pesquisa é uma relação, e como tal depende de como os elementos envolvidos nessa relação estão posicionados e interagem.

Neste sentido, nas pesquisas sociais a neutralidade não existe e a objetividade é sempre relativa (Becker, 1977). Tudo vai depender do ponto de vista adotado, ou seja, do lugar de onde olhamos para a realidade que intentamos compreender. Não há pesquisa sem ponto de vista, sem posicionamento. O olhar e o ouvir do pesquisador são bem treinados pelas disciplinas que o orientam, e as questões que ele formula estão fundamentalmente ligadas às questões teóricas e metodológicas que o guiam (Cardoso de Oliveira, 2006). Como pesquisadores somos como nossos interlocutores sujeitos históricos e políticos.

A objetividade relativa está justamente, como nos diz Roberto da Matta (1991), na situação de que as análises são sempre parciais posto que são sempre influenciadas pela posição, biografia, educação, interesses e preconceitos do pesquisador. Esse fato não inviabiliza a produção de conhecimento, mas torna esse processo mais complexo.

Não existe, se entendermos desta forma a qualidade da construção do conhecimento nas Ciências Sociais, “a verdade” dos fatos ou mesmo das informações oferecidas pelos sujeitos pesquisados. Não se busca “a verdade”, mas “as verdades” (no plural) que são produzidas no processo de construção das relações da pesquisa que tem um objetivo e um problema específico a tratar, formulados pelo pesquisador, mas que só se realizam a partir do encontro com os interlocutores. Estamos sempre lidando com interpretações, nos diria Geertz (1978), as de primeira mão e de segunda e terceira mãos como as dos pesquisadores. É nesse encontro, ou mesmo confronto, que é possível construir o conhecimento científico.

Voltando a Weber e Becker, não existe, portanto, um conhecimento objetivo em si, mas um conhecimento construído a partir de questões teóricas e mesmo políticas que são propostas e articuladas por pesquisadores às realidades que desejam compreender, elas mesmas povoadas de sujeitos que ao se tornarem interlocutores da pesquisa também a ela agregarão outras questões ou pelo menos um ponto de vista crítico em relação às hipóteses dos pesquisadores.

Portanto, a relação de pesquisa que se estabelece entre pesquisadores e sujeitos estudados são também relações sociais e políticas. Elas fazem parte da realidade social onde a pesquisa está inserida. Nesse sentido, é a consciência dessa configuração da produção do conhecimento científico e o cuidado ao lidar com seus limites e potencialidades que oferecem a possibilidade de densidade e consistência para os resultados de uma pesquisa.

## 1.2 As várias faces de uma pesquisa. Objetos, sujeitos e perspectivas.

Interessante perceber que quando se ouve falar de pesquisa qualitativa fazemos uma relação imediata a uma pesquisa onde há o contato direto com as pessoas do contexto pesquisado. A pesquisa qualitativa também lida com a produção material desses sujeitos (documentos, fotos, objetos...) e sobre ou relacionada à eles (documentos oficiais, artigos de jornais e revistas...). No contato direto estão em jogo alguns sentidos privilegiados como o olhar e o ouvir. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2006) já nos brindou com uma bela reflexão sobre como o conhecimento construído pelo antropólogo se baseia na percepção e no pensamento e que neste processo três momentos (não necessariamente sucessivos) são fundamentais: a percepção dada pela mobilização do ver e do ouvir e o pensamento mais explícito no ato de escrever. Para o autor não há pensamento sem a percepção, portanto as duas esferas - a dos sentidos e a da razão - estão intrinsecamente relacionadas.



### PARA REFLETIR

*Permito-me aqui um parêntese para refletirmos sobre a questão dos sentidos, já que nas ciências eles são sempre provocadores de incertezas e historicamente esta foi uma das razões de disputa epistemológica entre o quantitativo e o qualitativo. O que seria a subjetividade presente nos sentidos?*

A visão é um sentido dos mais privilegiados em nossa sociedade. Acreditamos porque vemos (como na expressão “Ver para crer”). Conhecemos porque vemos (como na expressão “sei porque vi”). É tão privilegiado que acabamos por superpor potencialidades distintas que estão presentes nesse ato de ver. A visão é uma potencialidade corporal, fisiológica, dada pela plena função do olho e seu aparato visual. Os olhos capturam a luz que incide sobre a retina que é formada por células fotorreceptoras. Essas células captam a luz e transformam essa energia luminosa em impulsos nervosos que são levados pelo nervo óptico para o cérebro, para que lá sejam interpretados. Aqui acaba o ato da visão, entretanto é também aqui que começa o ato

do olhar. O olhar diferentemente do ver é uma interpretação e, com tal é um ato intencional carregado de significados e valores. Enquanto a visão é um ato físico, o olhar é um ato cultural. Claro que na vida da maioria de nós esses dois atos ocorrem simultaneamente e por isso temos dificuldade de perceber o olhar como algo que é aprendido ao longo de nossos processos de socialização. Mas se atentarmos para algumas outras experiências culturais e mesmo individuais, podemos perceber essa sutil diferença e essa consciência pode nos ajudar muito a perceber a qualidade epistemológica da pesquisa qualitativa que lança mão dos recursos da observação visual e da escuta.

Trago como exemplo o caso do paciente Virgil relatado no livro “Um Antropólogo em Marte”, de Oliver Sacks (1995). O conhecido neurologista norte americano ficou famoso justamente por narrar os casos clínicos que acompanhava de forma simples e num linguajar acessível para os não médicos. Neste relato, Sacks nos dá a conhecer a história de Virgil, homem que havia ficado cego quando criança devido a uma enfermidade e havia construído sua relação com o mundo a partir de outros sentidos privilegiados como o tato (ele era massagista) e a audição. Virgil, com idade em torno de 40 anos, recebe o incentivo de uma namorada para fazer uma cirurgia para recobrar a visão. Virgil é convencido e após fazer a cirurgia é declarado novamente um vidente. Sucesso total dizem os exames físicos. Ele volta para casa e, segundo o autor, volta a um mundo completamente desconhecido e não necessariamente melhor. De fato, Virgil teve muita dificuldade para se adaptar à sua realidade de vidente já que, ao longo de sua vida, não havia sido devidamente treinado para tal. Ele tinha seus animais de estimação, mas aprendera a reconhecê-los pelo cheiro, audição e tato não pela visão. A agregação de mais esse elemento o desnorreava e confundia. Só se tranquilizava ao tocá-los. Sua casa como espaço de deslocamento tinha se tornado um labirinto no qual ele tinha muita dificuldade em reconhecer os trajetos da sala até a cozinha ou do quarto até o banheiro. Para não se perder ele precisava fechar os olhos. Sem falar na sensação de enlouquecimento que assistir a um jogo de futebol na televisão provocava. O excesso de cores e movimento na tela retirava dele a atenção ao jogo e sua opção novamente era fechar os olhos. Passado algum tempo o corpo de Virgil se recusou a ver. Sacks nos relata como era contraditório o fato dos exames físicos estarem em perfeita ordem, mas o rapaz relatar que não via. O que percebemos com o riquíssimo relato de Sacks é que o que Virgil não conseguia era olhar. Ou seja, ele via, mas não conseguia atribuir significado ao que via, pois não tinha sido treinado para isso. Alguns diriam que ele não havia sido alfabetizado visualmente. Essa é uma analogia interessante se pensarmos que é fácil para nós percebermos que a linguagem escrita é para nós um aprendizado e, no entanto, o mesmo não acontece com o aprendizado em relação à linguagem visual. Em nossa sociedade temos a tendência a naturalizar nossa relação com o ato de olhar.

O olhar, portanto, não é algo natural. Há modos diferentes de olhar o mundo. Diferentes modos de olhar que são marcados pela trajetória daquele que olha: sua origem cultural, sua posição social, os valores construídos no seu processo de socialização, suas preocupações de pesquisa. Feita essa afirmação podemos voltar a Cardoso de Oliveira e concordar como ele que tanto o olhar (o autor utiliza a termo ver, mas com o sentido que construímos aqui como olhar) como o ouvir dos Cientistas Sociais são bem treinados pela disciplina e é dessa articulação da sofisticação do olhar possibilitada pelas reflexões teóricas e metodológicas que partem os projetos de pesquisa. Nenhum pesquisador vê somente. Ele olha. E olha com toda a sua bagagem de vida e de formação acadêmica.

Roberto Cardoso de Oliveira também parece perceber um risco maior no ouvir do que no olhar ao questionar a técnica da entrevista como uma forma de “neutralizar” ou “subjugar” o

interlocutor. O Antropólogo defende um trabalho mais dialógico, uma interlocução de fato, onde perguntas e questionamentos são operados por todos os sujeitos envolvidos (2006: 21).

Julgamentos de técnicas de pesquisa específicas à parte, o que esta colocação nos traz de interessante é perceber que o que está em jogo numa pesquisa é um encontro de subjetividades. Tanto o pesquisador, como o interlocutor constroem um espaço comum de comunicação a partir das questões e hipóteses levadas pelo pesquisador e das questões e hipóteses dos interlocutores e, é nesse lugar que a pesquisa acontece e a construção de conhecimento de processa.

Portanto, percebemos que tanto pesquisador como pesquisados são sujeitos do processo de pesquisa. E precisam ser dimensionados como tal para que o conhecimento construído tenha uma consistência dialógica e não unilateral o que para uma perspectiva qualitativa de pesquisa seria um equívoco. Equívoco, pois tenderia a levar para a pesquisa uma ideia que sem o encontro/confronto com a realidade pesquisada seria apenas a sua afirmação. Estaríamos apenas procurando confirmar ideias anteriormente concebidas e não realizando uma pesquisa. Uma pesquisa sempre se inicia com questões. Perguntas que serão respondidas, ou pelo menos tentaremos elaborar algumas possibilidades de respostas a partir desse encontro/confronto com os interlocutores e sua realidade.

## IMPORTANTE

*Neste sentido, as várias faces de uma pesquisa são os vários termos da relação sobre a qual a pesquisa é construída: quem são os sujeitos da pesquisa? Qual o contexto em que estes sujeitos estão inseridos? Qual a pergunta que norteia a pesquisa? Quais os pressupostos teóricos e metodológicos que a sustentam? Este conjunto de elementos define uma perspectiva para pesquisa, lhe fornece um ponto de vista, uma identidade.*

Definidos estes parâmetros, podemos escolher quais são as técnicas de pesquisa mais apropriadas para empreender o trabalho. Uma das características da pesquisa qualitativa também é sua heterogeneidade em relação às técnicas empregadas. Como os fenômenos que estudamos são complexos dado ao próprio contexto e perspectiva de pesquisa qualitativa, as técnicas precisam ser mobilizadas para dar conta dessa complexidade. Não é possível isolar elementos distintos e controlá-los em condições normais de temperatura e pressão como numa pesquisa em química. Nosso contexto de pesquisa exige uma multiplicidade que abordagens para lidar com a multiplicidade de relações e questões que a realidade social apresenta.

Essa forma de empreender a pesquisa acaba por trazer para o momento da análise um material muito heterogêneo: entrevistas, anotações de campo, fotografias, documentos pessoais, documentos institucionais, jornais... na verdade é impossível prever a gama total de materiais que coletamos numa pesquisa qualitativa. A partir desse material é que recortamos os dados relevantes para enfrentar a questão que nos propomos pesquisar. É aqui que vislumbramos uma outra qualidade desse tipo de pesquisa que a socióloga Heloisa Martins denomina de uma “heterodoxia no momento da análise dos dados”:



“

“A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. [...] A intuição aqui mencionada não é um dom, mas um resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador.” (Martins, 2006:3)

”

A autora menciona a intuição como parte fundamental do trabalho de pesquisa, eu acrescentaria também a imaginação e a criatividade. Assim como ressaltado por ela, não está em questão aqui nenhum tipo de dom ou esoterismo, mas um árduo trabalho construído pelo pesquisador. Portanto, a análise desses dados é um ato de verdadeiro artesanato intelectual para usar uma expressão de WRIGHT MILLS (2009).

Desta forma, o pesquisador precisa estar atento ao próprio trabalho, os riscos e as potencialidades que ele apresenta e constantemente efetivar um recuo crítico para realizar uma reflexão lúcida.

### 1.3 Ética na pesquisa

Proximidade entre pesquisado e pesquisador é uma questão ética que se coloca em pesquisas qualitativas que interagem diretamente com pessoas como a etnografia. O risco da proximidade é menos o de induzir a um resultado previsto ou “viciado” do que de não perceber o quanto a pesquisa pode ter consequências para a vida das pessoas que se colocam à disposição para a interlocução. Toda pesquisa introduz um elemento novo no contexto em que se coloca pela intromissão se pessoas portadoras de um saber, um estilo de vida e mesmo culturas diferentes (ou mesmo semelhantes, mas com propósitos bem específicos). Como já salientamos no início do texto, as relações que construímos na pesquisa com nossos interlocutores são relações que estão inseridas no mundo social, portanto são relações sociais e políticas, e como tal também carregam consigo relações de poder. A defesa pelo uso da expressão interlocutor ao invés de informante como na antropologia moderna é mais do que um jogo de palavras, é uma declaração de uma posição política e epistemológica. Informantes são objetos de perguntas. Interlocutores são sujeitos do diálogo, portanto também formulam hipóteses e perguntas, também tem projetos e, o mais importante, suas vidas existem para além da pesquisa.

Alguns perigos éticos se apresentam numa relação de pesquisa: Um desses perigos seria o do pesquisador se colocar acima dos outros no sentido de colocar os seus objetivos de pesquisa e a sua própria pesquisa como a coisa mais importante do processo. E eles são importantes de fato, contudo, numa relação dialógica há outras dimensões igualmente importantes. Esse perigo advém de um resquício da ciência enquanto discurso ideológico herdeiro do positivismo. Nesse registro, a ciência se coloca como superior “(...) a tudo o mais: o saber científico é “o” conhecimento partir do qual todos os outros são articulados, entendidos e explicados.”(Martins,2004:5).

Como pesquisadores devemos ter claro na construção do nosso lugar nessa relação que o interlocutor também é um sujeito que constrói conhecimento. Não é nossa tarefa “guiar” ou mesmo julgar nossos interlocutores. A relação de pesquisa precisa tomá-los como sujeitos autônomos e agentes na construção de sua própria realidade. No encontro de hipóteses e saberes que uma

pesquisa provoca o movimento é o de perceber o que eclode dessa mútua provocação. Pensar os interlocutores como sujeitos é pensá-los como agentes. Eles não precisam que os cientistas falem por eles ou que pensem por eles, mas que falem com eles e pensem com eles. David Macdougall nos coloca uma questão muito interessante em relação à realização de filmes num contexto etnográfico. De quem é a história? (1997) Para o autor a história a ser contada é aquela possibilitada pelo encontro de subjetividades. Neste sentido, a pesquisa é um campo intersubjetivo e é essa realidade que precisamos enfrentar para construir um conhecimento mais dialógico (Macdougall, 1999).

Se de um lado temos o perigo de esquecer que a pesquisa lida com pessoas e que elas são sujeitas, por outro, existe também o perigo da mimese do pesquisador em relação aos seus interlocutores. A proximidade construída ao longo de um processo de pesquisa pode redundar numa postura militante da causa dos sujeitos envolvidos. Neste caso, o perigo é em olharmos para o contexto pesquisado não com a persistência intelectual para descortinar as possibilidades de construção da realidade, mas de olharmos para essa realidade como gostaríamos que ela fosse.

O papel do pesquisador e cientista social é desdobrar a realidade nas suas várias camadas de complexidade e não achatá-las a uma ideologia existente. É preciso perceber a existência dessas possibilidades e perceber o seu uso no jogo político da trama social. Nosso trabalho não é facilitar e simplificar o mundo, mas perceber, desnudar e interpretar sua complexidade. Isso não quer dizer que o pesquisador é imparcial ou neutro. Como também já dissemos anteriormente, essa objetividade é sempre relativa. Quando pesquisamos não deixamos nossos valores e projetos políticos numa sacola em casa. O que quero dizer é que não ter consciência desses limites e enfrentá-los como desafio na pesquisa seria, no mínimo, uma grande ingenuidade.

O debate sobre a neutralidade e avaliação ética na construção do filme etnográfico trazido por Debora Diniz em relação à sua experiência de realização do filme “Uma vida Severina” é bastante relevante e nos ajuda a pensar a questão da ética na pesquisa já que a realização de um filme etnográfico é também parte da construção de um processo de pesquisa.

“

“Assumir que não há neutralidade na construção da narrativa é afirmar que toda narrativa representa um ponto de vista sobre os fenômenos sociais, sendo, portanto, uma narrativa ética e estética sobre o que é filmado. Mas isso não significa abdicar de compromissos acadêmicos. O reconhecimento do caráter ficcional da neutralidade não pressupõe seu abandono como uma postura ética durante o trabalho de campo.” (Diniz, 2008: 419)

”

A autora analisa criticamente a submissão de pesquisas qualitativas das Ciências Sociais aos comitês de ética que utilizam critérios oriundos de contextos de pesquisas biomédicas. Nessa situação, o projeto deve ser submetido e precisa colher junto aos interlocutores o termo de consentimento livre e esclarecido. Isso quer dizer que todas as pessoas entrevistadas ou que participarão como interlocutoras da pesquisa precisam ser apresentadas ao projeto, suas hipóteses e questões e assinar um termo de consentimento. Uma pesquisa qualitativa, qualquer que seja a técnica empregada, precisa ser apresentada para os interlocutores, não há possibilidade ética de realizar uma pesquisa na obscuridade. Contudo, uma pesquisa qualitativa por se expor o tempo

todo ao confronto com a realidade que deseja compreender tem uma forma mais plástica e mais variante o que pode ocasionar muitas vezes mudanças nas próprias hipóteses e objetivos do projeto em seu curso. Nesse sentido, o que teria sido consentido no início pelos interlocutores perderia a validade. Essas mudanças no decorrer da pesquisa não são problemas éticos, muito pelo contrário essas reconstruções são a riqueza do processo etnográfico, por exemplo. A ética permanece presente e atuante na medida em que os interlocutores são considerados ao longo do processo como sujeitos e, portanto participantes do processo que é construído.

Voltemos ao exemplo de Débora Diniz sobre seu filme/pesquisa “Uma história de Severina”. O projeto se iniciara como uma pesquisa sobre mulheres que abortaram durante o período de três meses em que vigorou uma liminar que permitia o aborto à mulheres grávidas de bebês com **anencefalia**.

*A anencefalia é uma má-formação fetal incompatível com a vida extrauterina, o que torna a sobrevivência do feto de horas ou dias após o parto.*

No processo da pesquisa encontraram Severina que estava internada no hospital para realizar um aborto no dia em que o STF revogou a liminar. A história de vida de Severina permitiria acompanhar o impacto de uma decisão do STF na vida de mulheres comuns e dependentes da legalidade do Estado. “Foi assim que de uma etnografia das mulheres que abortaram, o filme passou a ser um estudo de caso, uma mudança metodológica não prevista no desenho inicial do projeto de pesquisa”. (idem: 421)

Em relação à conduta ética, segundo a autora, o primeiro e mais delicado desafio foi o de garantir que Severina seria continuamente informada sobre o roteiro do filme, seu significado político e possível impacto midiático. Pelo contexto político da época em que foi realizado o risco de espetacularização da história de Severina era eminente. Severina também representava a vulnerabilidade-padrão dos estudos em ética em pesquisa: mulher, analfabeta, pobre, nordestina e agricultora. Além de ser um momento de vida muito dramático e sofrido para ela.

“

“Para além desses descritores sociológicos da desigualdade de gênero, classe e região, não se podia ignorar que ela estava à espera de uma decisão do Estado para interromper a gestação e a equipe de filmagens poderia representar 'a parcela da sociedade que decidiria sua vida'. Apesar de nenhum pesquisador ser capaz de atestar a eficácia simbólica do processo de consentimento informado em pesquisas de altíssimo risco e, de fato, estudos pós consentimento contestam a tese de que seja possível informar plenamente os participantes em condição de extrema vulnerabilidade, alguns procedimentos foram adotados para fortalecer o processo decisório de Severina e seu marido, Rosivaldo a equipe adotou a seguinte estratégia para o termo de consentimento:

(1) não o resumiu a um ato mecânico de apresentação do projeto de pesquisa isto é, ao instante inicial das filmagens, onde foi apresentada a ideia e grande parte dos acontecimentos ainda estavam por ocorrer; e

(2) convidou uma entidade do universo simbólico e sociológico de Severina para garantir que as condições do termo final de consentimento livre e esclarecido pós-edição do filme estavam claras e de acordo com os interesses de Severina. A adoção desses procedimentos impunha um risco à finalização do projeto: havia a possibilidade de mudança de opinião pelo casal no instante final da edição do filme. Apesar de representar uma ameaça à finalização do filme, este era também um pacto que redescrevia os termos tradicionais da pesquisa científica – as diretoras do filme não deteriam o poder absoluto de construção da narrativa, mas esse seria compartilhado com os protagonistas do filme”. (idem: 422)

”

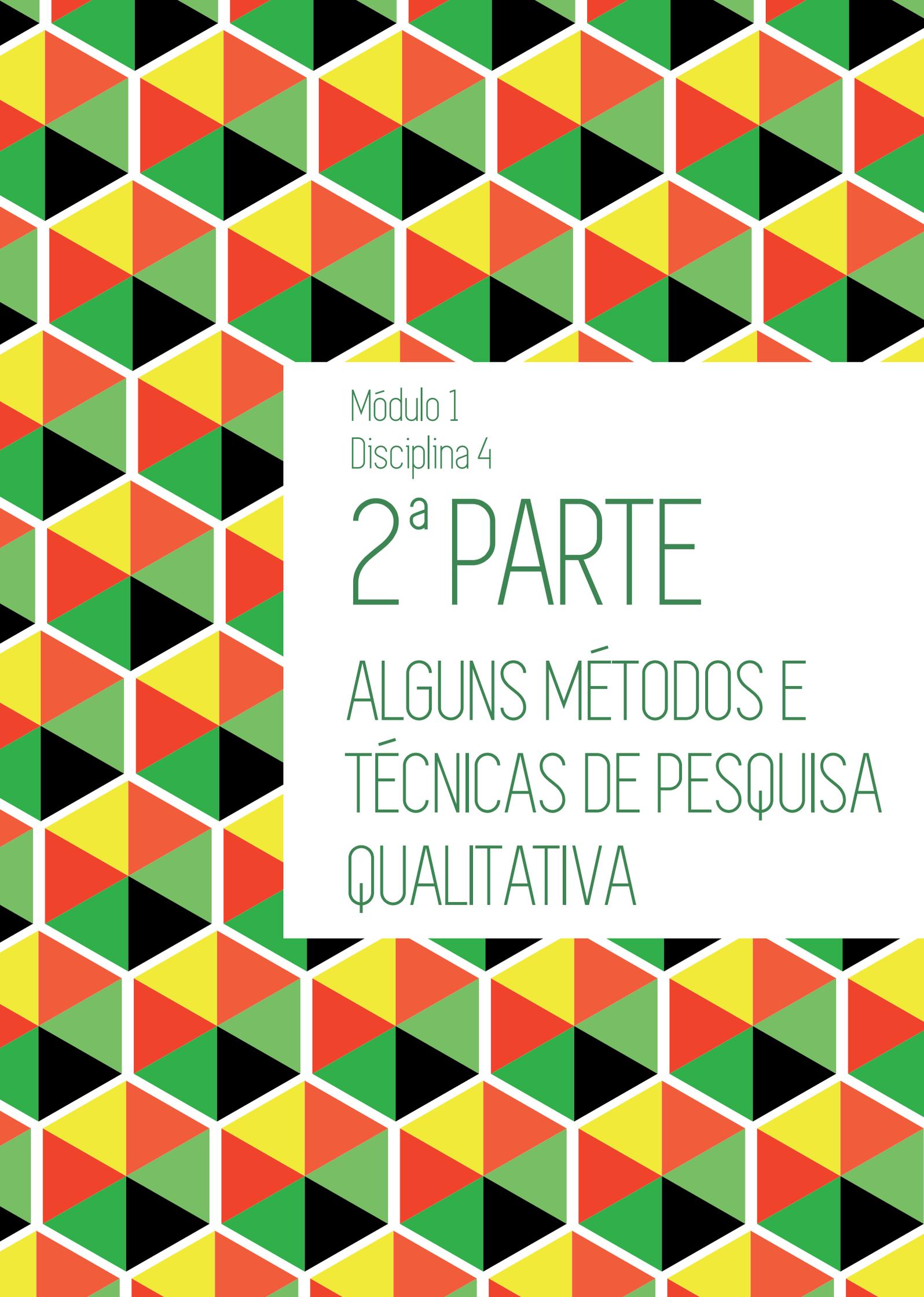
O desafio neste caso era dos mais intensos. A pesquisa deveria proceder de forma delicada, consciente e o tempo todo em parceria com os interlocutores. Um dos momentos mais dramáticos, talvez tenha sido a escolha na edição de inserir a imagem do filho natimorto.

“

“A opção foi exibir o feto durante quatro segundos, sem qualquer imagem detalhada na má-formação craniana. A opção de não o exibir não correspondia aos rumos de construção do roteiro e soaria uma censura moral à crueldade do real. No entanto, é Severina quem decide mostrar uma foto em detalhes do filho natimorto, a imagem que guardava em sua casa. Por ser a imagem que ela tornou pública sobre o filho, essa foi uma cena adicionada à edição final e é onde melhor se visualiza o filho em um caixão branco.” (idem:422)

”

Claro que o exemplo vivido por Debora Diniz é um exemplo extremo em relação aos riscos mais comuns enfrentados pelas pesquisas qualitativas, mas por isso mesmo se torna muito pertinente para refletirmos sobre a questão central de uma pesquisa qualitativa que lida com interlocutores: o pesquisador precisa estar consciente e lidar o tempo todo com o fato de que a vida das pessoas com as quais lida continua para além das pesquisas e por isso o ato de realizar uma pesquisa precisa ser um ato responsável.



Módulo 1  
Disciplina 4

# 2<sup>a</sup> PARTE

ALGUNS MÉTODOS E  
TÉCNICAS DE PESQUISA  
QUALITATIVA

## 2.1 A etnografia

O método etnográfico tornou-se bastante utilizado por várias disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Hoje, estudos de cunho etnográfico são comuns, mas de forma bastante sucinta, a etnografia é um método qualitativo desenvolvido pela Antropologia nos fins do século XIX e consolidado no início do século XX com o trabalho de Bronislaw Malinowski nas Ilhas Trombriand no Pacífico Ocidental (1978). Numa etnografia são utilizadas diversas técnicas que se complementam a fim de construir uma descrição de um grupo ou sociedade a partir de uma observação **intensiva** e **extensiva** do contexto a ser conhecido.

*Intensiva = detalhada e densa a partir de uma imersão.*

*Extensiva = de longa duração.*

“Não existe uma única resposta quando se pergunta como se faz uma etnografia ou um trabalho de campo”, nos diria Evans-Prichard (1978). De Malinowski até hoje a etnografia já teve várias críticas e reavaliações, mas a leitura do pioneiro de sua sistematização ainda vale a pena.

Malinowski em “Os Argonautas do Pacífico Ocidental” inicia seu texto (tanto o método como o estilo de texto oriundo dele são denominados de etnografia) convidando o leitor a imaginar com ele o lugar onde a pesquisa se desenvolveu. Nessa descrição o autor enfatiza o estranhamento em relação à língua e aos costumes e já introduz um primeiro elemento do método: o estranhamento.

O estranhamento em relação ao outro pode ser um movimento inevitável quando o pesquisador se insere em um contexto etnográfico cuja alteridade é radical ou pode ser um recurso construído no processo de pesquisa quando o pesquisador se insere num contexto familiar como nos estudos urbanos. Importante notar que o familiar nem sempre é conhecido como nos alertou Gilberto Velho e, neste sentido, a etnografia e o movimento de estranhamento é válido tanto para o estudo de sociedades muito diferentes da nossa como da nossa própria sociedade. O estranhamento é um recurso que nos ajuda a desnaturalizar atos, valores e interpretações.

Se num contexto de alteridade radical aparentemente fica mais fácil enxergar os atos culturais dos interlocutores como construídos e não naturais o mesmo não acontece com os nossos atos e valores. O estranhamento também tem de ser utilizado ao revés e o pesquisador precisa olhar para seus próprios atos e pensamentos (inclusive a ciência) como culturalmente construídos. Portanto, tanto num contexto etnográfico mais próximo ou mais distante o desafio do estranhamento é sempre um primeiro movimento importante de ser elaborado pelo pesquisador.

Um segundo movimento relevante para o método é o da observação participante. Essa observação inclui não apenas o ato de olhar, mas também o de ouvir. Olhos e ouvidos atentos e bem treinados, diria Roberto Cardoso de Oliveira são importantes para a construção da pesquisa. A observação participante pressupõe que o pesquisador interaja com o contexto observado afetando-o e sendo afetado por ele. A partir desses dois movimentos um dos objetivos é o de estabelecer relações de interlocução com sujeitos do contexto estudado. Este primeiro momento de estabelecimento das relações nem sempre é fácil e nem sempre é rápido por isso se espera que uma etnografia tenha um desenvolvimento em um tempo dilatado a fim de que essas relações se estabeleçam e a partir desse momento a inserção no campo de pesquisa possa tornar-se

efetiva. Essa observação e a interação com os interlocutores possibilitam uma aproximação do contexto e uma descrição apurada dos agentes, dos cenários e dos processos. Este processo de descrição demanda do pesquisador um engajamento denso. Densidade é uma palavra-chave para um dos autores contemporâneos mais influentes na Antropologia. Clifford Geertz chama a atenção para uma perspectiva mais interpretativa da pesquisa etnográfica.

## IMPORTANTE

*Para o autor o objetivo da etnografia não seria explicar o outro, mas compreendê-lo e esta compreensão seria sempre relativa, pois estaria constrangida pelos limites desse olhar por cima dos ombros que o antropólogo utiliza no seu trabalho de campo. O objetivo da etnografia seria, então, para Geertz, o de construir uma descrição densa. Um esforço intelectual de interpretar interpretações dos nossos interlocutores.*

A descrição densa seria uma possibilidade de compreensão das lógicas de interpretação do mundo de nossos interlocutores pela observação não só dos discursos sobre o mundo, mas da observação da prática sobre no mundo. Realizar uma etnografia seria como tentar ler um manuscrito estranho, diria o autor.

“

“O que o etnógrafo enfrenta, de fato, é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas elas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.” (Geertz, 1978:20).

”

Para o autor, essa busca por uma descrição densa é a busca pelo significado que as pessoas atribuem ao mundo e ao vivido. A cultura seria uma teia de significados tecida pelo próprio homem que a ela se atrela. A cultura é dessa forma, pública. Ela se explicita o tempo todo nas ações cotidianas e, nesse sentido, seu significado também é público. A busca pelo significado cultural é, portanto, uma busca explícita e não algo escondido ou inacessível. Para realizar esse movimento interpretativo da cultura é preciso retirar os interlocutores (e aqui ele se refere aos interlocutores de culturas e sociedades muito diferentes da do pesquisador) do lugar do exótico, da opacidade e expor a sua própria lógica trazendo-o para o lugar do comum, do “normal”.

## IMPORTANTE

*Para Geertz o objetivo da etnografia, e da antropologia em geral também, era alargar o universo do discurso humano.*

Nesse sentido, a etnografia se dedica a compreensão do pequeno, mas nem por isso menos complexo. Os estudos micro sociológicos, os contextos etnográficos circunscritos, focados, possibilitam uma compreensão mais densa da complexidade da vida social. Na construção da descrição densa, a interlocução é fundamental, pois a possibilidade de construção do conhecimento etnográfico depende dessas relações. Descrição e interpretação caminham juntas, não são processos separados embora possamos, como faz Geertz, fazer uma distinção operacional entre o estar lá (em alusão ao trabalho de campo) e o estar aqui (em alusão ao momento da escrita etnográfica).

Como apontado anteriormente, muitas técnicas se conjugam numa etnografia: observação participante, entrevista, realização de filme etnográfico, fotografias, histórias de vida, análise de documentos pessoais ou institucionais... enfim, o método exige uma sensibilidade e uma atenção ao contexto que se objetiva compreender para que a escolha das técnicas a serem utilizadas. O trabalho de campo construído dessa maneira pressupõe uma abertura para mudanças, um plano de trabalho flexível e aberto à interlocução com a realidade pesquisada.

Mudanças que ocorrem também nas próprias relações de pesquisa. A ideia de ser afetado pela pesquisa discutido por Favret-Saada em seu artigo publicado em 1990 (traduzido no Brasil em 2005), embora traga questões polêmicas em relação à ética na pesquisa, nos ajuda a pensar o aspecto transformador que um processo qualitativo de pesquisa nos coloca. Ao iniciarmos uma pesquisa com essa profundidade, é quase certo de que sairemos dela transformados, ou afetados, assim como também os nossos interlocutores. Essa transformação muitas vezes é sutil outras nem tanto, mas está fundamentalmente ligada a ideia de que a etnografia nos permite alargar nossa noção de humanidade. Começamos uma pesquisa com uma noção de onde se situam os limites do que julgamos humano (assim como qualquer membro de uma cultura e sociedade específicos) e terminamos o processo com esses limites modificados. Isso não que dizer que este seja um processo simples e sempre positivo, mas sem dúvida é transformador.

## 2.2 História de Vida e História Oral

O recurso metodológico que se apoia em depoimentos e narrativas de histórias de vida são fundamentalmente utilizados como apoio às pesquisas onde se procura produzir uma nova documentação sobre algum tema como, por exemplo, o estudo de grupos mais pobres ou vencidos em disputas sociais e, portanto, cuja a perspectiva não é contemplada pela história oficial (perspectiva de Paul Thompson, 1998). Ou ainda como proposta de abordagem do contexto que se quer compreender a partir da perspectiva da inserção individual. Nesse caso, a biografia do indivíduo é considerada relevante para a compreensão do contexto estudado. Não se espera que os testemunhos tragam a verdade a tona. Como já afirmamos anteriormente, a pesquisa qualitativa não está em busca da verdade, mas de uma interpretação mais complexa da realidade.

Interessante a afirmação de Guita Debert (1986) a partir de sua pesquisa sobre velhice com mulheres com mais de 70 anos, em São Paulo. O que o diálogo com os interlocutores permite é uma relativização dos conceitos e de seus pressupostos que, muitas vezes, na forma como são formulados, tendem a universalizar as experiências humanas. Por exemplo, era comum considerar que o trabalho doméstico era simplesmente uma forma de opressão. A pesquisa realizada com essas mulheres revelou que elas consideravam esse trabalho sob outras óticas

como, por exemplo, como uma forma de garantir sua independência e maior informação. Para elas os homens envelheciam mais rápido porque eram dependentes das mulheres para as coisas mais corriqueiras da vida e também achavam que elas eram muito mais bem informadas e politizadas porque tinham mais acesso aos jornais, rádio e televisão por que seu trabalho doméstico permitia esse acesso cotidianamente enquanto que o trabalho formal dos homens não permitia. (Debert, 1986: 144)

Ao trabalharmos com testemunhos de vida precisamos estar atentos a questão da relação entre memória individual e coletiva. O que recolhemos nos depoimentos são memórias individuais, fragmentos, lembranças que são mobilizados segundo as questões que são feitas pelo pesquisador e também segundo as possibilidades narrativas de acordo com o tema pesquisado. A memória é seletiva: fica apenas o que significa diria Eclea Bosi (1994). Ela também é aprendida, pois nem tudo que é relatado no depoimento foi vivido pela própria pessoa, mas faz parte dela. Portanto a memória é articulada e relacionada a um fenômeno construído social e individualmente num intenso trabalho de organização. Michael Pollack possui um trabalho extremamente interessante com histórias de vida de indivíduos que tiveram experiências extremamente traumáticas e dramáticas. Ele realizou pesquisas com sobreviventes dos campos de concentração nazistas e com pessoas infectadas pelo vírus da Aids. Em suas análises o lugar da memória como articuladora nos processos de construção de identidades é fundamental na medida em que ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua construção ou reconstrução de si (Pollack, 1992: 5). Por essa razão memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais.

Os dados que obtemos com as narrativas de vida são muito delicados e difíceis de interpretar, pois as cronologias construídas por cada indivíduo são levadas em consideração e elas não necessariamente coincidem. As cronologias são plurais assim como são plurais as vivências dos acontecimentos. Contudo, há uma parcela da memória que é compartilhada de forma similar entre vários indivíduos. Para Bosi (1994) esta é a memória hábito que faz parte de todo o processo de socialização e faz com que compartilhem uma memória social. Um autor fundamental para discutir a questão de uma memória coletiva é Maurice Halbwachs (2004). O autor constrói uma hipótese para a relação entre a memória individual e a memória coletiva distinguindo uma intuição sensível e uma persuasão coletiva. Muitas das lembranças que supomos serem pessoais são, de fato, lembranças enquadradas por uma história coletiva construída e ensinada no processo de socialização.

Portanto, a memória individual, não deixa de ser construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo e pode ser considerada “um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Esta perspectiva deve sempre ser analisada cuidadosamente levando-se em conta o lugar ocupado pelo sujeito dentro do seu grupo social e também se considerando as relações mantidas por eles com outros círculos sociais e culturais. (HALBWACHS, 2004: p.55).

## 2.3 Pesquisa-ação

Outro método bastante utilizado em contextos escolares é a pesquisa-ação. Essa proposta parece ter sido seminalmente aplicada por Kurt Lewin. Este pesquisador da área das questões psicossociais empreendeu suas primeiras pesquisas de uma forma experimental num contexto de pós-guerra.

“

“Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impedidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a pesquisa-ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional”.(Franco,2005:485)

”

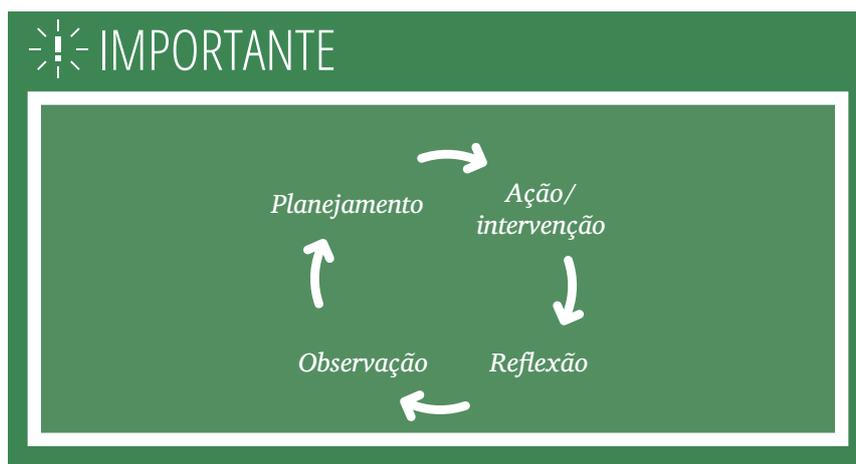
Contudo, somente nos anos 1960/70 que o método toma vulto com várias propostas na Europa, Austrália e América Latina. Sua base está numa tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática (Tripp, 2005). Um primeiro movimento do método é que a pesquisa deve partir da prática da observação cotidiana do contexto a ser pesquisado, portanto, exige uma inserção ativa do pesquisador no contexto pesquisado com uma visão de transformá-la. Ou seja, com uma perspectiva de intervenção clara.

A partir da década de 1980 pesquisadores como Elliot e Adelman associam essa prática com a perspectiva dialética da teoria crítica de Habermas assumindo como objetivos do método a melhoria da prática educativa docente. Este segundo movimento, torna a prática mais complexa, pois assume objetivos emancipadores para os sujeitos nela envolvidos.

A intervenção aqui deve ser lida como uma proposta de transformação da realidade escolar a partir não só do alto engajamento dos professores/pesquisadores como também da comunidade escolar como um todo, pois a realização deve ser feita de forma colaborativa em diversas etapas a fim de gerar uma prática reflexiva tanto por parte do professor como também dos grupos pesquisados.

Esta é uma prática que dialoga diretamente com as duas anteriormente apresentadas, mas que atribui uma atenção redobrada às formas de compartilhamento das etapas da pesquisa e dos resultados atrelados a um projeto de transformação da realidade. Nesta perspectiva não basta apenas conhecer, interpretar e analisar os contextos pesquisados, mas intenta-se construir coletivamente um projeto de intervenção.

Segundo Franco (2005) Kurt Lewin considerava que a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: 1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro de fatos (fact-finding) sobre os resultados da ação. Esse fact-finding deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente (2005:488). Portanto o fluxo do desenvolvimento da pesquisa partindo desse princípio de Lewin e associando-se aos pressupostos emancipadores da teoria crítica ficaria algo como:



A fase de planejamento da pesquisa-ação pressupõe a colaboração e negociação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa já não é em si uma tarefa fácil, pois é muito comum uma tensão entre os componentes sobre a legitimidade e autonomia do trabalho. Os professores (teóricos e práticos), ansiosos para preservar sua autonomia profissional no âmbito curricular; e os interlocutores, para validar suas ideias perante a academia. Contudo, é justamente aí que reside o caráter inovador da pesquisa-ação: caráter participativo, gesto democrático e contribuição à mudança social.

A pesquisa-ação traria em seus próprios pressupostos epistemológicos a possibilidade de superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática, ampliando a capacidade de compreensão dos professores em relação às suas práticas e por isso favorecem os processos de transformação. Segundo Thurler (2001) é preciso que se construa uma cultura da cooperação:

“[...] um certo hábito de ajuda mútua e de apoio mútuo; um capital de confiança e de fraqueza mútua; participação de cada um na tomada de decisões coletivas; um clima caloroso, de humor, de camaradagem e o hábito de expressar seu reconhecimento.”

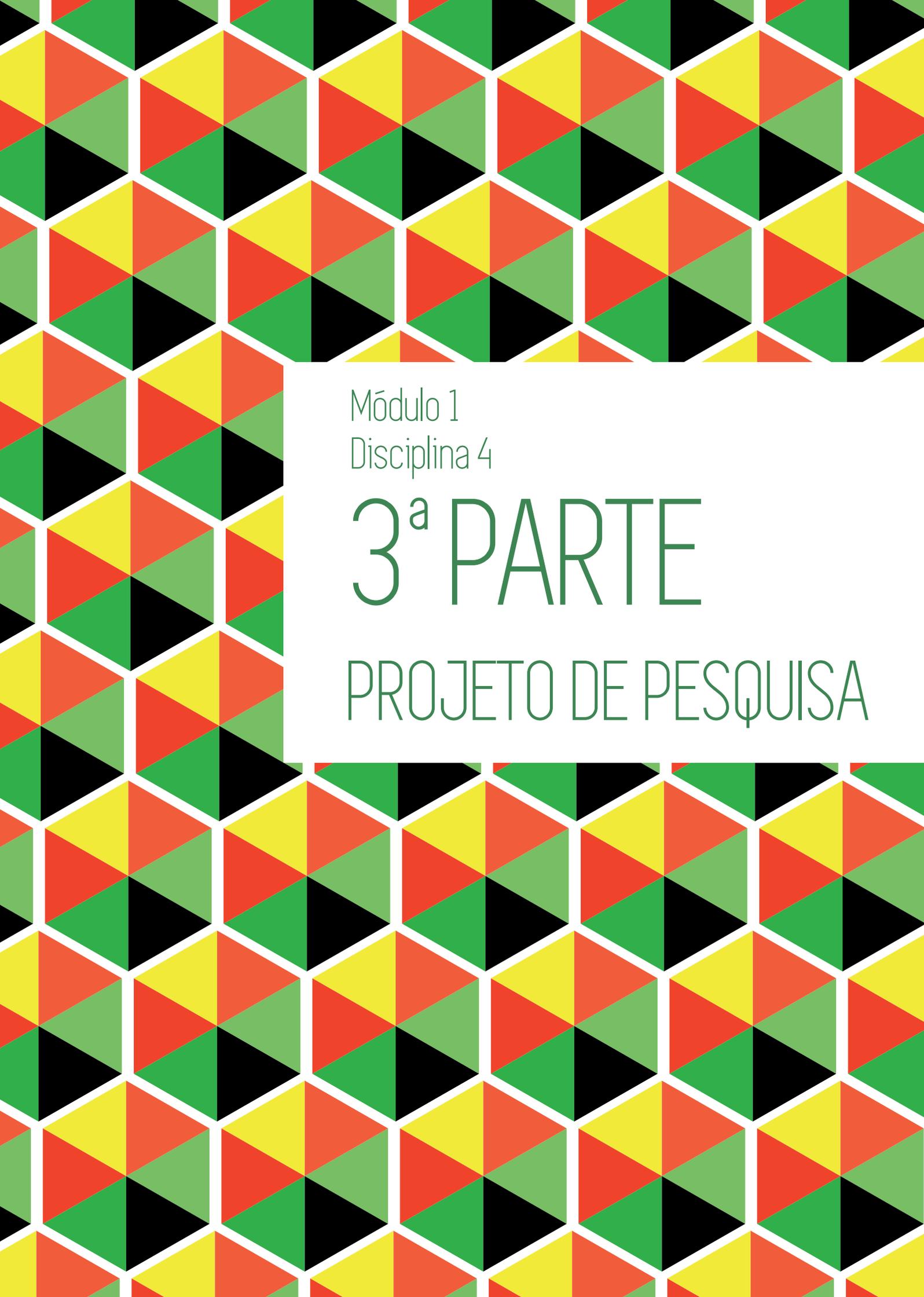
O pesquisador deve ser um facilitador e entender que suas ações tem um significado diferente para cada pessoa com quem ele for lidar. Ele deve considerar as vozes dos interlocutores não apenas como dado, mas como parte constitutiva e criativa da pesquisa. Por esse motivo é preciso que ele esteja aberto a mudanças no decorrer da execução do projeto. Seja capaz de vivê-las, juntamente com os sujeitos participantes, em cada etapa do projeto. Desta forma, a metodologia não se faz por meio das etapas fixas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.

“

“É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos”. (Franco, 2005: 486)

”

Franco alerta também para o perigo do método se tornar apenas uma chave retórica, ou seja, que pesquisadores o utilizem para realizar projetos que, de fato, nada tem de participativo, pois procuram aplicar um projeto de mudança que parte deles próprios num movimento unilateral, ingênuo e quase, eu chagaria a dizer, arrogante. “Nesse caso, a dimensão crítica e dialética da pesquisa está sendo negada. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. (Franco, 2005:486)



Módulo 1  
Disciplina 4

# 3<sup>a</sup> PARTE

PROJETO DE PESQUISA

Um projeto de pesquisa deve estar, antes de qualquer coisa, relacionado aos interesses de conhecimento de quem o elabora. Isso quer dizer que quanto mais o pesquisador estiver engajado na sua realização, o projeto pode ser mais interessante e profundo. Tudo começa com a curiosidade e claro, no caso de um projeto de pesquisa ela tem um sobrenome: curiosidade científica. Essa é uma curiosidade bem informada pela bagagem que o pesquisador carrega, suas aderências teóricas e metodológicas, sua vontade de conhecer que parte de um lugar específico para olhar o mundo, como uma disciplina, por exemplo. A curiosidade científica é em si mesma questionadora, parte de uma pergunta, e a formatação de um projeto de pesquisa seguem algumas etapas para que essa pergunta inicial ganhe profundidade e se sustente como um projeto de investigação. Um projeto é uma demonstração do que o pesquisador quer realizar e, portanto deve ser claro e sucinto. Imagina-se que um projeto de especialização não exceda 15 páginas com espaço, entrelinhas de 1,5 e fonte Times New Roman 12 incluindo a folha de rosto e a bibliografia.

No caso de um projeto de pesquisa/intervenção bem comuns quando se escolhe uma metodologia próxima a da pesquisa-ação, o projeto deve prever alguma ação prática onde o pesquisador realizará uma interação presencial com os demais sujeitos da pesquisa. Esta ação pode ser uma oficina cujos objetivos ajudem a provocar a reflexão que é tema da pesquisa, pode ser uma exposição, pode ser uma dinâmica de grupo, enfim a técnica utilizada vai depender do projeto em si. A questão é que em projetos de intervenção o pesquisador deve estar diretamente envolvido em atividades que possuem um objetivo relacionado ao problema de pesquisa e essas ações devem ser planejadas em conjunto com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

## IMPORTANTE

*O Projeto de Pesquisa deve compreender:*

- 1) *Título;*
- 2) *Resumo;*
- 3) *Introdução e justificativa, com síntese da bibliografia fundamental;*
- 4) *Objetivos;*
- 5) *Metodologia;*
- 6) *Plano de trabalho e cronograma de sua execução; e*
- 7) *Bibliografia*

## Título

O título embora seja o primeiro dado que aparece em um projeto, normalmente é o último a ser escrito. Isso porque ele deve expressar o trabalho diretamente. Títulos poéticos podem ser inspiradores, contudo, é fundamental que eles não sejam totalmente enigmáticos. Eles precisam expressar o assunto do trabalho a ser desenvolvido. Sobre o que seria um trabalho cujo título fosse “Palavras ao vento”? Muitas são as possibilidades, não é? Mas um trabalho cujo

título fosse “Palavras ao vento. Narrativas da igualdade e cotidiano escolar”, já inclui algumas pistas sobre a questão que o trabalho irá focalizar. É claro que sempre há um grau de subjetividade e o leitor sempre será chamado a fazer suas hipóteses em relação ao trabalho proposto, mas é importante que o título seja indicativo do tema tratado. No caso acima, as narrativas da igualdade, ou seja, discursos sobre a igualdade no contexto escolar.

Não há necessidade de longos títulos explicativos e detalhistas, mas títulos que sejam indicativos do tema tratado pela pesquisa.

## Resumo e palavras-chave

Juntamente com o título, normalmente é uma das últimas partes que redigimos, pois o resumo é uma síntese do recorte que escolhemos, apresentando nosso problema, algumas indicações teóricas e nossos objetivos. É um texto de 20 linhas aproximadamente que costuma vir seguido de uma relação de palavras-chave. As palavras-chave não devem exceder o número de seis e são termos usados para indexar o projeto e classificar a pesquisa em relação aos seus principais temas. Por exemplo, se uma pesquisa versa sobre a relação de gênero e as religiões afro-brasileiras no contexto escolar, as palavras-chave poderiam ser: gênero, religiões afro-brasileiras e escola.

## Introdução e justificativa, com síntese da bibliografia fundamental

Após o resumo, é a vez do corpo do projeto propriamente dito. A introdução é o espaço do texto reservado para a explicitação do tema, do recorte e da questão que mobiliza da pesquisa. É nesse espaço também que podemos contar um pouco sobre como chegamos a este problema. Informações sobre a trajetória do pesquisador também podem ser inseridas na introdução, desde que relevantes para que o leitor situe melhor o recorte e o problema de pesquisa. O problema de pesquisa é central quando respondemos a questão sobre o que é a pesquisa, pois uma pesquisa é sempre mobilizada por um problema, uma questão. O problema de pesquisa deve ser sempre uma hipótese, nunca uma certeza (uma tautologia), ou algo irrefutável. Afinal, propomos realizar uma pesquisa para tentar compreender algo que está em aberto. A pesquisa é um movimento de conhecimento, portanto, de busca.

Se a introdução é o lugar do sobre o que é a pesquisa, a justificativa que se segue é o lugar que explicita qual a sua importância para a área do conhecimento ao qual está relacionada. Porque vale a pena pesquisar esse assunto? Porque esse problema é relevante? Na construção do argumento do porque vale a pena pesquisar esse recorte, as referências teóricas e, principalmente um balanço da produção bibliográfica sobre o tema é fundamental. Este balanço, muitas vezes chamado também de “o estado da arte”, é o que possibilita ao pesquisador demonstrar que este não é um trabalho ingênuo. Isto quer dizer que o pesquisador fez uma análise da produção bibliográfica (mesmo que limitada) sobre o tema e isso possibilita que ele tenha a dimensão de como o seu problema de pesquisa se situa nesse campo de reflexão. Ele demonstra que não supõe que seja o único a tratar do tema e, mais, que consegue relacionar sua pesquisa com outras que tenham temas, recortes ou mesmo abordagens próximas. Este é também o momento para apresentar algumas escolhas conceituais com as quais o pesquisador trabalhará ao longo da pesquisa. Essas escolhas serão justificadas juntamente com o proble-

ma da pesquisa. Por exemplo, se minha pesquisa é sobre a relação entre juventude, trabalho e evasão escolar. A minha justificativa deve enfrentar alguns conceitos como o de juventude para que eu possa demonstrar que escolhas dentro deste campo teórico fiz para empreender minha pesquisa. Com que autores eu estabeleço um diálogo e com quais estabeleço um debate. Quando escrevo juventude, a qual conceito de juventude estou me referindo. Os conceitos são históricos, exercícios teóricos, não absolutos, por isso a necessidade, principalmente em Ciências Sociais, de definir o seu escopo. No caso, ainda em exemplo, quando me refiro a juventude estou pensando a partir de uma perspectiva geracional etária? Ou ainda da perspectiva de uma experiência cultural e social. Ser jovem é a mesma coisa quando se mora num grande centro urbano e na zona rural? Ser jovem é a mesma coisa se falamos da juventude que tinha 20 anos em 1950 e agora? Ser jovem é igual se moramos numa favela ou num condomínio fechado entre muros? Questões conceituais são sempre complexas e por isso exigem que o pesquisador as enfrente já na elaboração do projeto.

## Objetivos

Os objetivos são os desafios científicos que o projeto se propõe enfrentar. Até aqui já temos claro o tema ao qual a pesquisa faz referência, o problema/ questão que mobiliza a pesquisa, o escopo de seu recorte, a justificativa de sua realização. Neste momento, precisamos evidenciar onde queremos chegar com a pesquisa, ou seja, quais os desafios que julgamos sermos capazes de enfrentar e responder. Os objetivos devem estar em sintonia com nossas escolhas teóricas apresentadas até o momento. Eles também são uma demonstração de nossas escolhas epistemológicas. Existem objetivos gerais e específicos:

- Os objetivos gerais são os que norteiam a pesquisa como um todo, por exemplo, como o de compreender as relações de gênero que são construídas no contexto escolar quando o que está em foco são as narrativas de igualdade.
- Objetivos específicos são aqueles que podemos alcançar em etapas pontuais da pesquisa, eles são mais circunscritos como, por exemplo, seguindo a ideia anterior, identificar quais são as definições de gênero feminino e masculino presentes nos discursos dos professores no contexto da sala de aula.

Percebam que existem alguns termos que nos ajudam na construção dos objetivos. São verbos que estão sempre no infinitivo, pois será o resultado do trabalho que ainda está por ser realizado e são ações relativas à construção do conhecimento como, por exemplo: analisar, compreender, identificar, perceber, etc.

## Metodologia

Aqui a questão é como vamos empreender a pesquisa?

Neste sentido, é importante citar as referências de autores que ajudam os leitores da proposta a entenderem que os desafios mencionados não foram ainda vencidos e que poderão ser vencidos com os métodos e meios da proposta de pesquisa. Como já tratado na parte inicial deste texto sobre metodologia qualitativa, não devemos confundir metodologia com técnicas de pesquisa. A metodologia é uma argumentação importante que indica como, a partir das escolhas conceituais

e teóricas apresentadas, montamos nossa estratégia de abordagem do tema. No caso de uma pesquisa qualitativa, é importante que demonstremos saber o escopo deste tipo de pesquisa e quais os benefícios que esta escolha nos traz para enfrentar o problema de pesquisa construído. Se escolhermos o método etnográfico, por exemplo, ou o da pesquisa-ação, este é o momento para justificarmos esta escolha lançando mão de todos os argumentos que construímos anteriormente. Se vamos realizar a pesquisa mobilizando métodos e técnicas diversos, este é o momento de argumentar qual o benefício desta estratégia para alcançar os objetivos descritos. É também o momento para descrevermos o contexto da pesquisa, quem serão os interlocutores privilegiados, se já existe acordo/autorização de alguma instância para a realização da pesquisa, que tipo de documentação e dados essa metodologia gerará, como serão analisados esses dados, etc. No caso de um projeto de intervenção, este é o momento de explicitar qual a estratégia de intervenção elaborada e como ela vai propiciar a reflexão esperada.

## Plano de trabalho e cronograma

Escolhida e apresentada a estratégia de trabalho agora é momento de separá-la em eventos importantes e previstos para o desenvolvimento do trabalho. É também importante planejá-los no tempo para que possamos medir o progresso do projeto. Há diversas formas possíveis de apresentação do plano de trabalho, a mais comum é em forma de tabela como a que se segue. Cada pesquisa possui suas etapas específicas, não há um padrão de quais as que deverão estar arroladas em um cronograma, contudo é importante demonstrar que o plano de trabalho está afinado com a metodologia apresentada. Ele não precisa ser extremamente descritivo e detalhista. O importante é demonstrar que o pesquisador sabe discernir as etapas fundamentais do seu trabalho e dimensionar quanto tempo é necessário para sua realização.

Exemplo de plano de trabalho e cronograma para 10 meses:

Atividade	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out
Pesquisa bibliográfica aprofundada	X	X	X							
Reuniões de trabalho com a coordenação pedagógica/apresentação da proposta de pesquisa para a comunidade escolar			X							
Planjamento das oficinas			X	X						
Oficina de leitura e escrita 1(cordel)					X					
Análise dos dados da oficina 1						X				
Oficina de leitura e escrita 2 (conto)						X				

Análise dos dados da oficina 2							X			
Apresentação dos resultados parciais para a comunidade escolar							X			
Redação do relatório de pesquisa							X	X	X	
Apresentação final para a banca										X

Em pesquisas de maior fôlego e que exigem relatórios parciais, o relatório parcial deverá fazer referência ao plano de trabalho, no sentido de justificar o andamento da pesquisa, as etapas que já foram cumpridas e as que ainda estão por vir. É claro que como todo planejamento há desafios que interferem no planejamento, e o relatório parcial é justamente o momento para apresentar esses desafios e demonstrar as saídas encontradas para enfrentá-los adequando um novo plano de trabalho.

## Bibliografia

A bibliografia ou também chamada de sessão de referências, pois podem incluir não somente livros e artigos, mas outras fontes como filmes, jornais, entrevistas, etc. é a sessão do projeto onde estarão relacionadas todas as fontes utilizadas e citadas ao longo do texto do projeto.



### NA PRÁTICA

*Para finalizar faço aqui uma síntese das perguntas fundamentais que devem ser respondidas a cada sessão do projeto. Se você ler um projeto e conseguir responder a essas perguntas já é um indicativo de que ele deve estar bem construído.*

*Título: qual o tema da pesquisa?*

*Resumo: contém o tema, o recorte, o problema e alguma referência conceitual?*

*Introdução: sobre o que vou pesquisar? Meu problema de pesquisa está claro?*

*Justificativa: porque é pertinente pesquisar isso?*

*Objetivos: onde eu quero chegar? Quais são meus desafios científicos?*

*Metodologia: Como vou realizar a pesquisa?*

*Plano de trabalho: quais são as atividades necessárias para a realização da pesquisa e quando elas serão realizadas?*

*Bibliografia: todas as referências citadas ao longo do texto estão presentes?*

## Formatação final do texto:

Roteiro sugerido para formatação do Projeto de Pesquisa e do Trabalho de Conclusão de Curso:

1. Folha de rosto contendo título do projeto de pesquisa, nome do pesquisador, resumo de 20 linhas, até seis palavras-chave e data.
2. O projeto de pesquisa deve ser apresentado de maneira clara e resumida, ocupando no máximo 15 páginas digitadas em espaço 1,5. Em fonte Times New Roman 12 e o formato final deve ser em PDF.
3. As referências bibliográficas devem seguir o padrão oferecido pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

### SAIBA MAIS

*Uma síntese das normas aplicadas a trabalhos acadêmicos está disponível na página da Biblioteca da EFLCH/UNIFSP (<http://www.unifesp.br/campus/gua/biblioteca/a-biblioteca/normalizacao-de-trabalhos-academicos>).*

## Referências citadas:

### Livros e artigos

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BECKER, Howard. “**De que lado estamos?**” IN: Teoria da Ação coletiva, Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade**. São Paulo: Cia das Letras, 1994
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “**O trabalho do Antropólogo. Ver, ouvir, escrever**”. IN: O trabalho do antropólogo. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- DA MATTA, Roberto. **Relativizando**. Rio de Janeiro: Record, 1991
- DEBERT, Guita “**Problemas relativos a utilização da história de vida e história Oral**”, IN CARDOSO, Ruth, A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.
- DINIZ, Débora. “**Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios**”. In: Ciência & Saúde Coletiva, 13(2):417-426, 2008
- ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1997.
- \_\_\_\_\_. “**Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**”. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia et at. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998
- EVANS-PRITCHARD, E.E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. “**Ser afetado**” in Cadernos de Campo, n.13.2005
- FERNANDES, Florestan. **O padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros**. A sociologia no Brasil, Petrópolis: Vozes, 1977.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. “**Pedagogia da pesquisa-ação**”. IN: Educação e Pesquisa. vol.31 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2005
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
- MACDOUGALL, David. “**De quem é essa história?**” In Cadernos de antropologia e imagem. vol. 5, no. 2, Rio de Janeiro: UERJ, 1997
- \_\_\_\_\_. **Transcultural cinema**. Princeton: Princeton University Press 1999.



MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. “**Metodologia qualitativa de pesquisa**” IN: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

POLLACK, Michael. “**Memória e identidade social**”. IN: Estudos Históricos vol 5 n. 10, 1992.

\_\_\_\_\_. “**Memória, Esquecimento, Silêncio**”. IN: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1989.

SACKS, Oliver. **O antropólogo em Marte**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005

WEBER, Max. “**A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**”. IN Cohn, Gabriel (org). Max Weber, São Paulo: Ática, 2006.

ZALUAR, Alba. **Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas**. In: CARDOSO, Ruth (org) A aventura antropológica. Paz e terra, 1986.

## Filmes

**Uma História Severina**. Direção: Debora Diniz, Brasil, cor, 2005, 23 min.

**À primeira vista** (At first sight). Direção: Irwin Winkler, EUA, Cor, 1999, 128 min. (adaptação da narrativa do caso Virgil de O antropólogo em Marte de Oliver Sacks)

## Bibliografia adicional

AGI, Adriana B. P. **A pesquisa-ação na formação de professores: caminhos para a mudança**. Dissertação de Mestrado (FE USP), 2012.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1998.

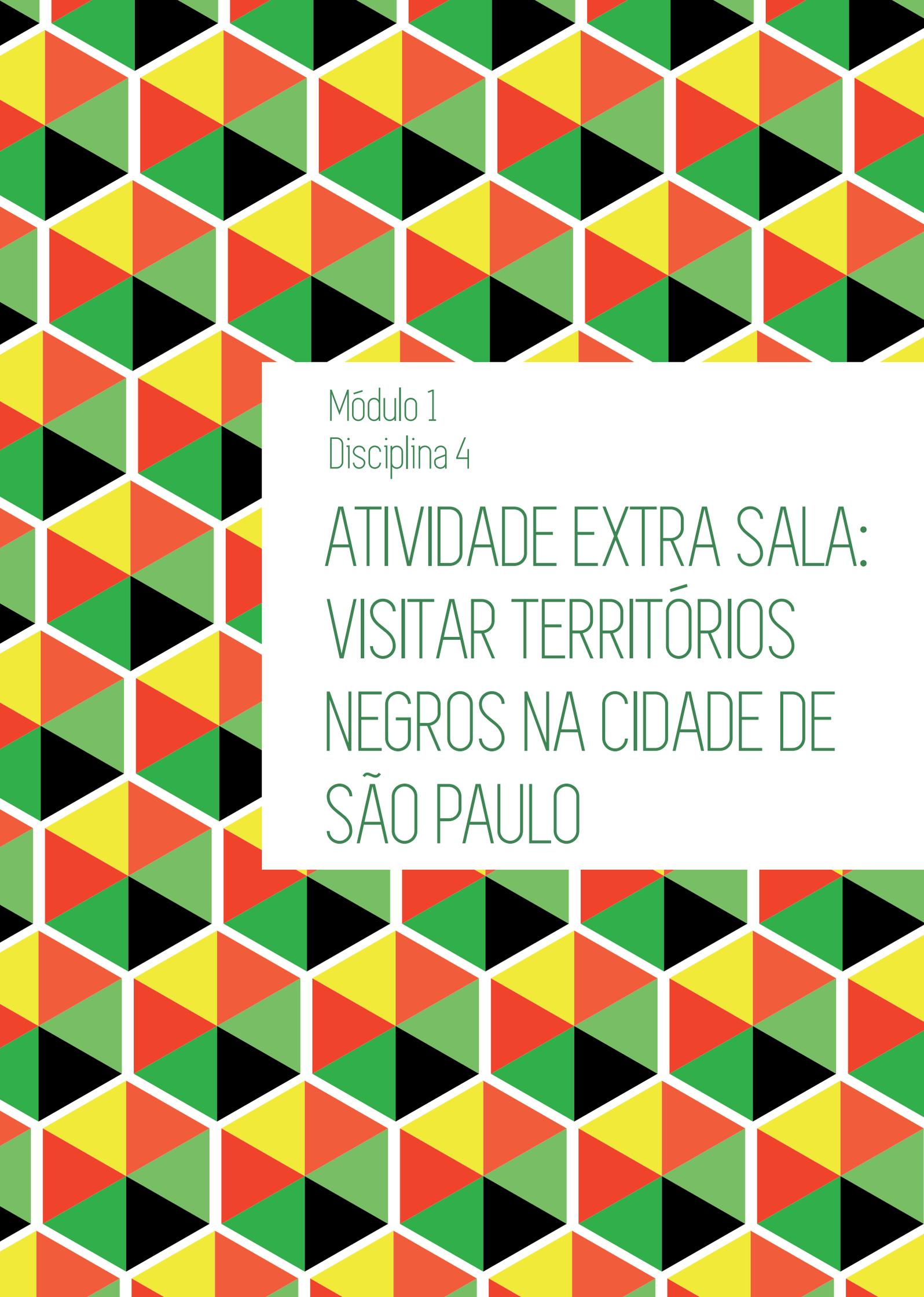
ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MAGNANI, José G. C. **“Quando o campo é a cidade”**. Fazendo antropologia na metrópole. In: José G. C. Magnani e L. Torres (org). Na metrópole: textos de antropologia urbana. São Paulo, EDUSP, 2008

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2000

QUERIOZ, Maria Isaura P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo, USP, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2011.



Módulo 1  
Disciplina 4

ATIVIDADE EXTRA SALA:  
VISITAR TERRITÓRIOS  
NEGROS NA CIDADE DE  
SÃO PAULO

# 1 Visitar a cidade

O ato de visitar envolve o lúdico e, além disso, a visitação, o passeio, devem ser contextualizados no curso de formação que vocês integram, considerando que essa é uma estratégia de extrapolação do espaço tradicional de estudo, mas o interesse relacionado aos conteúdos aprendidos deve ser estendido à visitação. Ela é parte da formação intelectual de cada um que faz parte desse projeto. A visitação, em si, é um misto de envolvimento e observação, de reflexão intelectual e de diversão. Ela pode conter, assim, a experiência de aprendizado, conectada com os conteúdos e reflexões próprios das atividades acadêmicas; mas também a experiência lúdica, de divertimento, o que torna esse tipo de atividade especial.

Outro elemento importante é como se dá esse “olhar” sobre a cidade. No nosso cotidiano, não damos atenção a muitas características interessantes dela. Nas grandes cidades, as pessoas geralmente andam apressadas, nas calçadas, ruas, avenidas, circulando em veículos particulares ou no transporte público. O tempo de deslocamento é visto como algo negativo, o que influencia, em certa medida, a relação de muitas pessoas com o espaço urbano. Ou seja, no cotidiano, costumeiramente, não há oportunidades de fruição das fachadas, monumentos, olhares para o alto para conferir este ou aquele detalhe de uma construção, e mesmo para se pensar com mais calma na importância histórica de determinados lugares.

Na visitação, a abertura que temos com o espaço urbano é diferente. Vamos, assim, preparados para conhecer o novo, mesmo que o novo seja uma leitura nova de espaços que já conhecemos. Esse é um ponto-chave da visitação: as possibilidades de novas leituras do espaço urbano, da paisagem da cidade, do espaço específico, da nossa inserção neles e as conexões entre tudo isso. Dessa forma, a visitação não é um simples deslocamento para conhecer algo exótico, mas uma tarefa que nos inclui como leitores críticos da cidade. Não se trata apenas da observação intuitiva, mas da compreensão da nossa situação nesses espaços dinâmicos. Assim, nossa visitação não deve ser incluída no campo da exceção, como se fosse uma atividade exclusivamente turística. Ela está ligada às nossas expectativas e ao conhecimento prévio (elaborado ou não) sobre determinados locais. Ou seja, a ideia de exceção pode ser substituída por certo envolvimento no ato da visita propriamente dita, que sempre apresenta algo novo, no que se refere à experiência original (a primeira vez em um local) ou à renovação de uma experiência anterior (revisitar algum local conhecido).

## PARA REFLETIR

*Qual a minha relação com esse local no cotidiano?*

*Como a visita a algum local pode me oferecer novas perspectivas sobre a cidade?*

*Quais as minhas expectativas para a visitação do local a ser visitado?*

## 2 Conhecimento prévio

A visitação deve ser preparada considerando esses vários aspectos, e o conhecimento prévio é um dos primeiros passos. O visitante deve refletir sobre o conhecimento que ele tem com esses locais (Já ouvi falar dele? Já o visitei? O que ele representa para mim?), e procurar informações sobre eles a partir de outras fontes também. Vivemos em uma época em que a oferta de informação é muito grande. É possível saber mais sobre esses locais a partir da internet, televisão, jornais, revistas etc. Ainda, podemos dialogar com familiares e amigos, por exemplo, reproduzindo as mesmas questões acima indicadas. Tudo isso pode fornecer ao visitante uma grande quantidade de informações sobre esses locais e, melhor que isso, informações potencialmente diversificadas.

Esse é um primeiro ponto de reflexão que apresenta duas questões-chave sobre lugares a visitar: a primeira é a avaliação de nosso envolvimento com lugares simbólicos. Se os conhecemos de relatos, discursos, reportagens etc., eles já compõem, mesmo que timidamente, a nossa relação com a cidade. Ou seja, mesmo que nunca tenhamos visitado determinado local, saber algo sobre ele já indica certo envolvimento. Diferente disso, não saber nada sobre determinado lugar é também significativo. Por que há, na cidade, locais conhecidos (cuja memória social destaca de maneira consistente) e outros sobre os quais conhecemos pouco ou nada? Pensar nisso já é refletir sobre a forma como determinados lugares são situados no campo da memória social, do patrimônio, do cotidiano etc. A segunda questão é a mobilização de informações prévias à visitação como uma espécie de preparação. Isso não significa estabelecer rigidamente estratégias de visitação de forma prévia, mas de se preparar para a experiência de visitação considerando o nosso conhecimento sobre o local, também o de outras pessoas (desde aquelas próximas como amigos e familiares até autores de sites da internet, blogs, artigos de revistas, livros, entre outros); ou seja, que a visitação não seja pura novidade.

### PARA REFLETIR

1. *Já ouvi falar do local a ser visitado?*
2. *Já visitei esse local?*
3. *O que esse local representa para mim?*
4. *Onde posso buscar mais informações sobre esse local?*
5. *Como o processo histórico interferiu na atual situação do local a ser visitado?*

## 3 A paisagem urbana

Esses lugares que visitamos estão inseridos em uma paisagem urbana. Geralmente, complexa e ligada a estratégias de circulação e acesso, o que também é preciso pensar: a situação geográfica desses lugares a visitar e sua situação na cidade devem ser objeto de atenção. Para isso, pode-se refletir sobre a composição da cidade (regiões centrais e periferias, meio urbano

e rural etc.) e a situação do lugar a visitar nesse contexto. Ou seja, uma instituição relacionada a um espaço da cidade onde há variados equipamentos culturais, ampla oferta de transporte público, serviços como restaurantes, lanchonetes, bancos, entre outros, pode facilitar o acesso e permanência em determinado local. Diferente disso, a dificuldade de acesso e a ausência de serviços pode limitar bastante a experiência do visitante. Mas, a questão pode ser mais profunda e ligada a fenômenos históricos específicos. Em determinadas regiões, o desenvolvimento de estratégias de urbanismo foi mais destacado do que em outras. Isso tudo pode ter papel central na situação atual desses espaços, convertidos, no caso em questão, na especificidade de acesso e permanência.

Entretanto, além de pensar no processo histórico e sociológico, é importante considerar a nossa própria inserção nesse contexto. Por exemplo, é válido refletir sobre a nossa situação espacial com relação aos lugares a visitar: assim, entender o deslocamento até o local é uma tarefa importante porque pode nos oferecer reflexões sobre a paisagem, a espacialidade e as territorialidades. A disposição de edifícios, monumentos, parques, jardins etc. respondem a uma complexa lógica urbanística. Esses locais estão na região central da cidade? Estão na periferia? O acesso é fácil? Há estações de metrô? Linhas de ônibus nas proximidades? Qual a quantidade de veículos de transporte público temos que usar para chegar até esses locais? Qual é a nossa situação espacial na cidade com relação a eles?

### PARA REFLETIR

1. Qual a situação do local a ser visitado na paisagem urbana?
2. Em que região da cidade está esse local?
3. Como é o acesso a esse local?
4. Qual a minha situação na cidade em relação a esse local?
5. Qual o meu percurso para chegar a esse local?

## 4 Local/instituição a visitar

É muito importante pensar no tipo de instituição que será visitada. Qual a importância que a comunidade dá a eles? Eles são tombados por algum órgão de proteção patrimonial? Eles são públicos? Privados? É importante notar que muitas das instituições em questão foram constituídas em um processo longo e carregam consigo marcas disso. Por vezes, aliado a isso, o caráter simbólico que foram constituindo é revertido em certo destaque atualmente, por exemplo, como instituições de referência para determinados temas ou mesmo protegidas pelas variadas instâncias de patrimonialização (desde o inventário até o tombamento e políticas de preservação). Dessa forma, a história da instituição interessa não apenas como elemento de erudição, mas também para compreender o lugar que ela ocupa atualmente. Por exemplo, instituições longevas que ocupam certo destaque ainda hoje em dia não nos comunicam apenas sobre o passado, mas sobre como mobilizamos o passado; ou seja, o próprio exercício de memória social e seu desdobramento no que se refere à valorização (ou não) de certas instituições, de certos lugares da cidade e de certas populações relacionadas a eles.

Outro elemento importante é a mudança. Muitas das instituições aqui evocadas no seio dos territórios negros de São Paulo são caracterizadas por atividades relativamente variadas ao longo do tempo. Por exemplo, espaços relacionados a funções específicas originalmente, mas que passaram a desenvolver outras atividades, como a criação de espaços museológicos e a sua inserção em roteiros de turismo na cidade. Conhecer a história desses lugares, assim, é conhecer como se estruturou a dinâmica viva a que estão ligados. Eles não são lugares fixos, rígidos, cujo interesse remonta exclusivamente ao passado, mas instituições marcadas por mudanças e atuações variadas ao longo do tempo. A própria abertura para um público visitante, por exemplo, pode estar ligada a uma nova atuação de instituições que, anteriormente, não possuam uma vocação desse tipo. Dessa forma, há diferentes instituições com caráter variado (templos religiosos, centros comunitários, museus etc.), mas, mesmo internamente, no que se refere à história das instituições, percebe-se certa variedade.

### PARA REFLETIR

1. Qual é o tipo de local a visitar?
2. Qual a importância que a comunidade dá a esse local?
3. Há alguma estratégia de proteção a esse local?
4. Esse local é mantido pela iniciativa pública ou privada?
5. Qual era a vocação original desse local? Qual é a atual? Houve mudança?
6. Como devo me comportar no local a ser visitado?

## 5 A experiência da visita

No contexto da visita, é preciso pensar na adequação aos espaços. A visitação a um templo religioso deve ser feita observando-se certas regras de conduta no local e principalmente respeito. Há espaços religiosos, por exemplo, que vetam a entrada com cobertura na cabeça. Em alguns deles, é possível fazer a visitação enquanto determinada cerimônia está em curso, e falar alto, rir e ações similares podem interferir negativamente no seu andamento. Há certos espaços nos quais o ato de fotografar não é bem-vindo. Assim, tudo isso deve ser acordado anteriormente. Em vários casos, a visitação por grupos deve ser agendada. Ainda é importante lembrar que a especificidade desses locais pedirá uma reflexão também específica sobre eles. A lógica de visitação de um museu é bem diferente daquela relacionada a um templo religioso. Dessa forma, o visitante deve pensar nessas especificidades e não criar uma fórmula padrão de observação dos locais visitados.

É importante notar as diferentes formas de organização desses espaços a visitar. Em alguns casos, onde há uma estrutura pensada para receber visitantes em contexto museológico, observar o edifício-sede, as estratégias de apresentação da exposição (expografia), as formas de diálogo entre instituição e público (material explicativo, legendas, pessoal do educativo etc.), é essencial. Qual o objetivo da instituição? Como ela propõe a realização de seus objetivos?

As estratégias de comunicação são bem sucedidas? Seu espaço físico é agradável, convidativo? Oferece acessibilidade universal (física e sensorial)? As regras de visitação são claras? O visitante é acolhido na instituição? O local é seguro (tem saídas de emergência, sinalização, plano de emergência para pessoas e acervos)?

Em outros casos, como a visitação de monumentos, não há necessariamente esse aparato e as questões a serem colocadas são outras como: o monumento é tombado? qual o estado de preservação? Há estratégias de preservação do poder público? Esse monumento é um ponto de articulação social? Qual o seu lugar na cidade? Quando e por quem ele foi produzido? Há sinalização informativa? Há serviços básicos (sanitários, cafés, áreas de descanso etc.) no entorno? E a quantidade de questões poderia continuar. Ou seja, esses exemplos indicam que se deve pensar na especificidade do lugar a visitar para que seja criada uma estratégia de visita.

Ainda, é muito importante pensar no registro da experiência. Anote, fotografe, faça vídeos e grave áudio. A produção de anotações escritas e de material audiovisual pode enriquecer bastante o seu relatório, na medida em que você poderá revisitar algumas informações, repensá-las e apresentar discussões mais aprofundadas sobre a experiência da visita. Mas, para isso, são necessários alguns cuidados, como uma conversa com os responsáveis pela instituição ou envolvidos no registro. Nem sempre as pessoas se sentem à vontade quando são capturadas imagens fotográficas sem autorização, e o mesmo vale para o registro em vídeo e áudio. Gravar o desenvolvimento de uma cerimônia religiosa é bastante proveitoso, entretanto, isso deve ser acordado anteriormente e só deve ser feito mediante autorização. Além disso, deve-se pensar que tal material só pode ser usado em contexto limitado, como a produção do relatório. Para seu uso com fins financeiros seria necessário a assinatura de um termo de cessão de direitos.



## PARA REFLETIR

*No local, há informações claras sobre a instituição, monumento ou logradouro?*

*Há preocupação com acessibilidade?*

*Quais as condições materiais do local?*

*Tratando-se de instituição com espaço de exposição pública, há pessoal do educativo?*

*Qual foi a estratégia de visitação criada por você?*

*Ao final da visita, a atividade foi bem sucedida? As expectativas foram alcançadas?*

## 6 A visita em perspectiva

O término da visita não encerra o potencial de reflexões sobre o local visitado. O conjunto de informações e reflexões que envolvem desde o conhecimento prévio até a experiência de visitação deve ser pensado de forma relacionada. Ou seja, a visitação não precisa ser uma



experiência isolada entre as aulas, mas pode integrar de forma efetiva os debates ao longo do curso. Assim, ela pode ser compreendida em algumas situações que apresentam elementos específicos, mas que estão fortemente conectadas:

1. A primeira é a pré-visitação, que envolve o conhecimento prévio e uma pesquisa preliminar sobre o local a visitar e, além disso, a própria discussão desse conteúdo no curso (possivelmente em uma aula anterior à visita);
2. Depois disso, a própria visitação, contextualizada, incluindo elementos do deslocamento até o local a ser visitado e a experiência da visitação, que seria seguido de uma discussão pós-visitação, envolvendo a articulação do conhecimento prévio e a experiência da visitação especificamente;
3. E, por fim, os conteúdos ligados à visitação podem ser base para a discussão ao longo do curso, o que conferiria a essa experiência mais que uma exceção no conjunto de aulas, mas uma forte inclusão.

Dessa forma, apresentando topicamente o que foi dito, sugere-se ao aluno a criação de um relatório simples, concentrando os seguintes elementos (compreendendo os pontos A, B e C em uma aula anterior à visitação, e D, E, F e G, em uma aula posterior):

- a. conhecimento prévio;
- b. pesquisa preliminar;
- c. caracterização do tipo do local a visitar;
- d. descrição do deslocamento;
- e. descrição da experiência no local;
- f. articulação do conhecimento prévio e da experiência de visitação;
- g. contribuição dessa experiência para as discussões sobre os espaços de cultura negra em São Paulo.

### PARA REFLETIR

1. *Quais as relações entre o conhecimento obtido na visitação e o conhecimento obtido nas aulas?*
2. *Quais elementos novos a visitação apresentou para a discussão sobre as comunidades negras em São Paulo e seus territórios?*
3. *Quais as contribuições da experiência da visitação para o curso?*

## 7 Territórios negros em São Paulo

As estratégias de visitação, conforme descrito acima, são situadas como estudo do meio ligado especificamente aos “territórios negros” na cidade de São Paulo, onde a paisagem é bastante complexa e foi constituída em um processo histórico que materializou diferentes propostas tecnológicas e ideológicas no espaço. Há construções em taipa de pilão, pau-a-pique, tijolos (desde o século XIX principalmente), concreto armado etc., constituindo conjuntos arquitetônicos ou edifícios isolados de estilo colonial, eclético, modernista, entre outros. Em determinadas regiões, é possível observar, lado a lado, elementos que foram constituídos ao longo de séculos e que foram mantidos por motivos variados. É no seio dessa complexidade da paisagem urbana que devemos compreender os territórios negros na cidade de São Paulo.

Eles são caracterizados por elementos específicos (algum tipo de relação efetiva com as populações negras na cidade), e abrangentes (eles estão dispostos na paisagem urbana dividindo espaço com outros territórios). Assim, pensar na conexão entre o específico e o mais amplo é bastante proveitoso na observação aqui proposta. E, mais que isso, não devemos pensar em um território negro homogêneo, delimitado rigidamente e cristalizado ao longo do tempo. Ao contrário, ele é caracterizado pela variedade, diferente da própria noção norte-americana de “gueto”, fortemente ligada à ideia de homogeneidade (CLEMENTE & SILVA, 2014, p. 87-8). Entretanto, a caracterização de espaços de segregação que está na base da compreensão dos guetos é um elemento que nos ajuda a refletir sobre os territórios negros em São Paulo.

É interessante pensa-los a partir de um repertório comum, mas também de certas especificidades (SILVA, 1997, p. 143). Em primeiro lugar, eles não são exclusivamente compostos por negros, o que também é indicado pela constante interação com populações de origem italiana e portuguesa em várias regiões da cidade de São Paulo no início do século XX. Além disso, eles podem ser específicos quanto ao seu caráter urbano ou rural e, ainda, regional, dada a natureza das dinâmicas da região, estado ou cidade nos quais ele se organizou; ou seja, esses territórios negros não são necessariamente “uniformes” (JESUS, 1999, p. 155). Ainda, os territórios negros são caracterizados por tipos variados: escolas de samba, quadras de dança, terreiros, igrejas e times de futebol, ligados consistentemente à atuação de populações negras são considerados territórios negros (PORTA et al., 2004, p. 62).

### PARA REFLETIR

1. O que é um território negro?
2. Como o estudo do meio pode ajudar a pensar nos territórios negros da cidade de São Paulo?

A constituição de territórios negros em São Paulo, logo depois do final da escravidão, foi marcada pela segregação racial em meio urbano (CARRIL, 2006, p. 80). Negros dividiam espaço com italianos e portugueses em bairros como a Barra Funda, disponibilizando-se como mão-de-obra básica em armazéns de café; o que também pode ser percebido em regiões como o Lavapés, Bixiga e Cambuci: até os anos 30 do século XX, populações negras que viviam em

condições parcas, habitando cortiços e porões (ROLNIK, 1997, p. 75; GODOI, 1998, p. 72 e 77). Nesse sentido, percebe-se que há, por um lado, a própria identificação dos territórios negros como elemento de agregação e, por outro, como exemplos de segregação (QUINTAS, 1995, p. 56); sendo eles também frequentemente associados à ideia de discriminação (HERCULANO & PACHECO, 2006, p. 41-3).

Assim, a forte inserção de comunidades negras em bairros de São Paulo originalmente relacionados à inserção de comunidades brancas indica algo da variedade da inserção desse grupo. Por exemplo, na Barra Funda (onde nasceu o bloco carnavalesco de Dionísio Barbosa), a comunidade de portugueses foi paulatinamente permeada por negros que buscavam trabalho em armazéns de café e na estação ferroviária. Um processo análogo ao da ocupação da região do Bixiga (onde se desenvolveria a escola de samba Vai-Vai), no qual a penetração da população negra se deu posteriormente à fixação da comunidade de imigrantes italianos.

Assim, regiões como a do Bixiga e da Barra Funda, mas também do Cambuci, da Sé, dos Lapa e da Santa Ifigênia, podem ser consideradas territórios negros (CARRIL, 2006, p. 80), de composição variada, como visto, e caracterizadas por parcas condições habitacionais e trabalho informal – alguns dos elementos que indicam a segregação na paisagem da cidade. E, mesmo internamente, é possível observar certa hierarquia socialmente imposta. No caso do Bixiga, por exemplo, onde uma consistente presença da população negra remonta à primeira metade do século XX (CASTRO, 2008 e BRUNO, 1986, p. 152), o museu local (Museu Memória do Bixiga), registra quase exclusivamente elementos da presença italiana (o próprio site do museu é apresentado em inglês, português e italiano), e pouco da presença negra histórica no bairro (aparecem apenas objetos da escola de samba Vai-Vai), uma evidente seleção de memória.

Algumas dessas características que estruturavam esses territórios negros no início do século XX são ainda bem consistentes, como sua expressão urbana, delimitação em espaços de pobreza e discriminação social. Assim, deve-se pensar nos territórios negros atuais em São Paulo, nos quais é possível observar expressões como o hip-hop e saras da periferia (CLEMENTE & SILVA, 2014, p. 90-1,99-101), considerando o processo histórico. Ou seja, a seleção de espaço que constantemente estruturou os territórios negros em São Paulo, deslocando populações negras de espaços que se tornavam interessantes para as elites, está intimamente ligada às atuais dinâmicas que estruturam territórios negros atualmente, seja em espaços como o Largo do Paissandú, em uma região cuja degradação é constantemente objeto de notícias pela imprensa, e também nas periferias nas quais atualmente se instalam em grande quantidade populações negras. Nesse contexto, dinâmicas específicas como reflexões sobre esse alheamento em canções e criações visuais no seio do movimento hip-hop e mesmo os saras da periferia, situam discussões sobre o racismo, discriminação etc., mas também sobre o orgulho da cultura específica que se organizou nesses espaços.



## PARA REFLETIR

1. Na cidade de São Paulo, onde é possível encontrar territórios negros?
2. Os territórios negros são exclusivos?
3. Qual a relação entre os territórios negros e memória social?

## 8 Lugares a visitar

O estudo do meio, como aqui proposto, tem um recorte específico: os territórios negros na cidade de São Paulo. Tal recorte apresenta a possibilidade de reflexão sobre a especificidade de dinâmicas ligadas à fixação e desenvolvimento de comunidades negras na cidade de São Paulo ao longo dos últimos séculos, especialmente entre o século XIX e XX. Além disso, os territórios negros vistos em perspectiva podem ser situados em uma trama mais complexa de territórios alternativos que compõem a paisagem urbana. Nesse sentido, serão indicados alguns locais relacionados ao recorte “territórios negros” como uma referência inicial, propondo a cobertura de locais e instituições ligadas a diferentes campos de atuação das comunidades negras de São Paulo.



### PARA REFLETIR

*Qual o nosso recorte para o estudo do meio?*

*Qual território negro de São Paulo você indicaria para o estudo do meio?*

Na sequência, será apresentado um local (o Largo do Paissandú, organizado em torno da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos), descrito de forma extensa, retomando os pontos acima indicados, articulando desde o conhecimento prévio até a experiência da visita, servindo como modelo metodológico para a visita de outros locais sugeridos.

- Antes da leitura das sugestões de lugares a visitar relacionados a territórios negros de São Paulo, apresente um roteiro de quatro lugares que você pensa adequado nesse recorte. Depois disso, contraste com as propostas apresentadas na sequência.
- Lembre-se, essas são apenas propostas que podem ser modificadas ou ampliadas com um quadro maior de lugares a visitar. Converse com os professores e colegas do curso tentando ampliar as informações aqui apresentadas e o repertório de locais a visitar.

### 8.1 Largo do Paissandú (modelo de visita)

#### 8.1.1 Pesquisa preliminar

O Largo do Paissandú é uma área na região central da cidade de São Paulo composta por uma praça com vegetação variada e dois monumentos principais (uma igreja e uma estátua na parte posterior) e adjacências. O nome Paissandú está ligado à Guerra do Paraguai, mais especificamente à tomada do Porto de Paissandú no Uruguai pelo exército brasileiro (GEEP & MAIA, 2002, p. 44). A grafia é variada: desde o registro histórico “Payssandu” até novas formas como Paissandu, Paissandú e Paiçandu (esta última recuperando a descrição do nome a partir da fonética guarani). Opta-se, aqui, pela grafia “Paissandú”, já que é assim que o local aparece nas informações oficiais da cidade como as placas de localização.

A igreja é o elemento central de articulação da praça que organiza o Largo do Paissandú, espaço de circulação ampla de pessoas, tendo ali um terminal de ônibus metropolitano, e de manifestações populares (por exemplo, como a noticiada pela Folha de São Paulo em 20 de maio de 2014: “Manifestação de motoristas bloqueia trânsito no Largo do Paissandú”), o que apenas ratifica seu ainda atual e relevante papel simbólico para manifestações sociais. No que se refere ao seu papel articulador no âmbito da comunidade negra, pode-se lembrar que mesmo instituições prestigiadas no seio do ativismo negro como a FNB (Frente Negra Nacional, 1931-1937) mantinham relações com a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos ali no Paissandú (HOFBAUER, 2006, p. 355-6); e que, em 1980, foi feito um enterro simbólico da Lei Afonso Arinos (n. 1390 de 1951), que previa a discriminação racial como contravenção, em uma grande passeata que teve o Largo do Paissandú como ponto de concentração e de partida (OLIVEIRA, 1988, p. 42).

No cotidiano, é um local de ampla circulação popular, mesmo que o objetivo de muitos daqueles que passam por ali não seja a permanência, mas uma passagem rápida para alcançar outro destino; o que, em parte, está ligado ao processo de degradação do local que foi chamado na edição de 9 de setembro de 2010 do periódico Metrô News de “quase um ‘inferno’” (p. 5), ressaltando a situação de falta de segurança, mau cheiro, concentração de moradores de rua, o que estaria ocasionando a perda de fiéis frequentadores da igreja do local. Na mesma matéria, há a fotografia de moradores de rua, crianças e adultos, que se refugiam com seus pertences ao pé da estátua da Mãe Preta, como se pudessem ali obter certo conforto inspirado pela escultura. Nesse contexto, e desde 2003, há projetos para a chamada “revitalização” da região empreendidos por várias secretarias municipais no âmbito da cultura (o anúncio da ida da Orquestra Sinfônica Municipal, da Orquestra Experimental de Repertório, do Balé da Cidade), da promoção social (o encaminhamento dos moradores de rua a albergues), entre outros (Urbs, ed. 29-30, 2003, p. 39). Destaca-se, nesse sentido, a iniciativa de tombamento do local.

Desde 2004, o Largo do Paissandú passou a ser protegido a partir da Resolução 16/04 do CONPRESP (Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo), que alterou a Resolução 37/92, relacionada ao tombamento do Vale do Anhangabaú, propondo complementarmente o tombamento de outros trechos relacionados, entre eles o “Largo Paiçandú no qual estão preservados o Monumento ‘Mãe Preta’ e a vegetação de porte”. Trata-se de uma estratégia de tombamento generalista, que não inclui explicitamente o edifício da igreja (cujo tombamento específico vem sendo pleiteado junto ao CONDEPHAAT (Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo)), mas o monumento “Mãe Preta”, um elemento importante para a caracterização do território negro aqui tratado.

Trata-se de escultura em bronze de autoria de Júlio Guerra, autor de outra conhecida estátua, o Borba Gato em Santo Amaro, e que foi recentemente homenageado na exposição “Júlio Guerra - memórias, escultura e pintura” no Museu de Belas Artes de São Paulo (MuBA) de junho a agosto de 2013, na qual havia, inclusive, uma miniatura em bronze da Mãe Preta do Largo do Paissandú, um estudo que precedeu a produção da estátua. Sua construção estava ligada ao decreto 2342 de 19 de dezembro de 1953 aprovado para um concurso que objetivava escolher um projeto para o monumento à Mãe Preta, vencido por Júlio Guerra, criador da estátua que foi disposta no Largo do Paissandú conforme a Lei 4414 de 26 de setembro de 1955, custando trezentos mil cruzeiros (JORGE, 1999, p. 206).



Escultura da Mãe Preta com Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos ao fundo, Largo do Paissandú, centro de SP (arquivo pessoal).

É importante pensar na Mãe Preta como um dos ícones que sintetizava a questão do negro livre logo depois da abolição da escravatura. Já na década de 20 do século XX, o jornal “O Clarim da Alvorada”, de São Paulo, apresentava uma campanha para a criação do “Dia da Mãe Preta” como comemoração da aprovação da Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871. Nesse contexto, pensava-se na criação de um monumento simbólico no Rio de Janeiro, mas apenas no pós-guerra o projeto foi retomado e construído em São Paulo, no seio das comemorações do quarto centenário da cidade, o que não foi algo pacífico. Apesar de ter sido aprovada pelo Legislativo, o prefeito à época, Jânio Quadros, chegou a vetar a construção da estátua (CARLI, 1982, p. 74); e, ainda, depois de construída, ela não conquistou rapidamente a simpatia da população negra (ALBERTO, 2014); e foi dito, nesse contexto, que a tal escultura era uma imagem equivocada do Brasil, degradando o negro brasileiro diante da nação e do mundo (ANDREWS, 1991, p. 331).

Já a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, no Largo do Paissandú, pertencente à Arquidiocese de São Paulo, foi construída entre 1904-1906 por trabalhadores negros, em um processo de realocação da sede do culto da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, antes situada no antigo Largo do Rosário (depois, Praça Antônio Prado) desde 1737 (MOURA, 2004, p. 110; SANTOS, 2006, p. 69-70); local onde havia, além das atividades relacionadas ao culto cristão, manifestações como a congada, batuque, samba de umbigada, moçambique, caiapó etc., o que continuou no novo espaço (FAUSTINO, 2011, p. 38), onde a comunidade negra também não era desejada, apesar de ser uma região erma, uma

espécie de sítio naquela época (PAULA, 2008, p. 58). Tal transferência foi situada em um contexto de reformas urbanas (a antiga igreja foi demolida), na qual teria havido a expulsão de populações consideradas indesejadas em espaços que se valorizavam (DOMINGUES, 2003, p. 163-4).

Mesmo antes da fixação da igreja no Largo do Paissandú, a região era consistentemente frequentada por negros, como indicam relatos de Saint-Hilaire na primeira metade do século XIX sobre a grande circulação de negras batendo roupas na várzea do Carmo e na Lagoa Zunega, região que se tornaria o Largo do Paissandú (ROLNIK, 1997, p. 63). Quase um século depois, o jornal Progresso (edição de 26 de setembro de 1929) revelava em uma entrevista com uma transeunte negra ali na mesma região, que a situação havia mudado bastante, já que esta vagava por ali em busca de um trabalho, tarefa que, segundo a informante, era quase impossível; já que, depois da abolição da escravatura, e com a migração de populações pobres europeias, o trabalho negro sofreu um processo de desvalorização importante. Os anúncios da elite paulista procurando nos jornais copeiras, cozinheiras, amas e criadas de toda sorte, geralmente vinham acompanhados de complementos explicitando a preferência por portuguesas, francesas e alemãs (DOMINGUES, 2003, p. 123).

A transposição da sede da igreja da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos indica, além do processo de segregação social, a própria seleção de memória na constituição de territórios na paisagem urbana, e um exemplo disso é a toponímia. Muitas vezes, é possível identificar espaços negros tradicionais a partir dos nomes de certos lugares (OLIVEIRA, 2007, p. 186), e a caracterização do espaço onde se situava a antiga igreja dessa irmandade revela isso: o Largo do Rosário, uma referência à Nossa Senhora do Rosário que emprestava o nome à irmandade de homens pretos e à sede de seu culto cristão, lugar onde se realizavam outras expressões de suas manifestações culturais além de certa concentração de habitações. Assim, o nome da santa evocava em grande medida esse território negro que foi fisicamente deslocado e, mais que isso, desapareceu da memória na medida em que o nome do lugar mudou para uma homenagem a uma figura de expressão da elite paulista: o cafeicultor que se tornaria prefeito da cidade de São Paulo, Antônio Prado.

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos - tipo de organização que respondia à segregação da população negra escravizada desde o período colonial no Brasil, em São Paulo, remonta ao século XVI, mas é preciso notar que a confraria de Nossa Senhora do Rosário foi dividida entre “homens brancos” e “homens negros” no século XVIII (MOURA, 2004, p. 110). Essa irmandade apareceu em vários pontos do Brasil Colonial, sendo a que se instituiu no Rio de Janeiro em meados do século XVII a mais antiga registrada; e foi organizada em São Paulo no século XVIII. E, há indícios que, já na transição do século XVIII para o XIX, havia mais de 30 irmandades relacionadas à Nossa Senhora do Rosário, incluindo, além de São Paulo, Taubaté, Lorena, Pindamonhangaba, Guaratinguetá e Jacareí.

A devoção à Nossa Senhora do Rosário remete a uma aparição da Virgem Maria em Prouille, França, no início do Século XIII (TINHORÃO, 1975, p. 46), e foi originalmente organizada na Colônia, Alemanha, desde o início do século XV, mas se difundiu dada a ação de missionários portugueses, chegando aos Açores, Cabo Verde, Congo e ao Brasil (desde o século XVI), onde ela é observada de sul a norte: Nossa Senhora do Rosário foi objeto de devoção de várias irmandades compostas pela população negra no Brasil Colonial e sua identificação está provavelmente ligada à associação entre essa santa e São Benedito, muitas vezes chamado de

“negro”, “africano” ou “mouro”, cuja tradição situa seu nascimento na Sicília, no seio de uma família proveniente da Etiópia; ou como escravo cativo no norte da África.

Registra-se, por exemplo, em Angola, o culto desses dois santos desde o século XVII. No Brasil, esse culto articulado dos dois santos aparece em alguns contextos, como com a ação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito da Paróquia de Parati, no Rio de Janeiro, e igreja de culto associado desses santos também em Cuiabá e Santa Catarina. A identificação desse culto (seja o de Nossa Senhora do Rosário isoladamente ou relacionado a São Benedito) às comunidades negras no Brasil é bastante forte. Na paróquia de Parati, por exemplo, no edifício da igreja desses santos há, no segundo andar o “Museu Negro”, respondendo a uma relação antiga de ações dessa irmandade, como a criação de escolas para alunos negros desde o início do século XX.

Com isso, é possível notar que a associação entre o culto à Nossa Senhora do Rosário e as comunidades negras no Brasil é tradicional, remontando ao período colonial, e que a situação da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos no Largo do Paissandú responde a essa tradição, o que foi ratificado pela inserção naquele espaço de um ícone da história do negro no Brasil (a Mãe Preta), e a estratégias de articulação da população negra de São Paulo na história recente em campos variados: desde a luta por direitos civis (como indica a passeata citada acima) até as múltiplas facetas da religiosidade afro-brasileira.

Por exemplo, essa igreja que tem sua história ligada fortemente às populações negras de São Paulo, em 1977, foi palco de uma polêmica religiosa envolvendo o padre Rubens de Azevedo, da Igreja do Rosário, que se recusou a realizar uma missa em homenagem à criação do maior terreiro de candomblé do Brasil naquele contexto (o Axé Ilé Obá, no Jabaquara) que já havia sido encomendada por seu responsável. Mesmo com isso, candomblecistas ligados ao terreiro, reconhecendo a importância daquele espaço como articulador simbólico da comunidade negra em São Paulo, dirigiram-se para o Largo do Paissandú depositando flores diante do monumento da Mãe Preta, mas foram advertidos pela polícia a não entoarem suas canções ritualísticas naquele local (MUNANGA, 2004, p. 15-6).

Além disso, pode-se pensar na estátua da Mãe Preta ali situada como um foco de atuação devocional do ritual católico (a própria citação do modelo da Madonna medieval e renascentista - Maria trazendo Cristo bebê junto ao corpo), mas também de muitos grupos do candomblé (ALBERTO, 2011, p. 293). Em datas comemorativas como o 13 de maio (dia da abolição da escravatura), geralmente uma mãe de santo atua em um ritual jogando água perfumada e pipoca na estátua (ANDREWS, 1991, p. 231). Ainda, nota-se a importância desse ícone no contexto das comemorações do “Dia Nacional de Tradições de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, Umbanda e seus Segmentos” (30 de setembro), conforme lei municipal 14.342/07; onde, entre vários eventos, há a lavagem da estátua da Mãe Preta.

Entretanto, a situação mudou significativamente. Nessa igreja, atualmente, é comum a atividade de missas afro e missas congas caracterizadas pela integração de elementos das manifestações de culturas afro no ritual católico da missa. As missas afro (incluindo elementos mais amplos da religiosidade afro-brasileira) e as missas congas (com os integrantes das congadas e também moçambiques) são razoavelmente comuns em meio católico no Brasil desde o Concílio Vaticano II (1962-1965), já que se criou um ambiente de certa tolerância, por exemplo, a congadeiros em contexto católico (KIDDY, 2007, p. 238). Na década de 1960, no Brasil, já era possível observar a execução de missas congas em vários lugares de Minas Gerais por exemplo.

Esses eventos, como as missas congas, têm tanta popularidade em algumas paróquias que, por vezes, têm que ser executadas na área exterior das igrejas ou em espaços de concentração de massas, como o caso de 1988, nas comemorações do centenário da abolição da escravatura no Brasil, em Minas Gerais houve uma missa conga no estádio Mineirinho (KIDDY, 2007, p. 204). No Largo do Paissandú, elas ocorrem em situações especiais como as viradas culturais da cidade. Entretanto, esses não são eventos que acontecem apenas em paróquias ligadas a comunidades negras em São Paulo como as do Paissandú e do Bixiga, mas em contexto mais amplo; por exemplo, há missas afro na basílica de Nossa Senhora de Aparecida.

Nessas missas, há a introdução de elementos de manifestações de matriz afro-brasileiras no ritual católico da missa. Há, nesse sentido, estruturando o conteúdo eclesial tradicional, sonoridades, gestos e organização visual não tradicionais nesse contexto. Instrumentos musicais próprios do candomblé, das congadas, moçambiques, entre outros, são introduzidos no interior da igreja ritmando os hinos ao lado de danças também correspondentes a essas manifestações culturais, bem como a indumentária específica. O padre, por exemplo, pode abandonar a tradicional batina e utilizar uma bata de tecido e padrões relacionados à cultura afro-brasileira, entre outros itens como o barrete. Um outro exemplo desse tipo de abertura são recepções de eventos culturais relacionados à comunidade negra de São Paulo como a apresentação do Coral Negro da banda Cantafro.

### 8.1.2 Situação na cidade e acesso

Originalmente, a região do Largo do Paissandú era caracterizada por um complexo hídrico chamado de Praça das Alagoas, composto por nascentes do Rio Yacuba, e a maior delas era a Zunega ou Tanque do Zunega (DICK, 1997, p. 184). Essa paisagem foi descaracterizada a partir de uma prática de aterramentos na região, criando-se o atual conjunto impermeabilizado, respondendo a uma prática que reformulou a paisagem urbana de São Paulo em grande medida desde a segunda metade do século XIX - a constituição de trechos impermeáveis a partir de aterramentos ou canalização de rios que foram desaparecendo da paisagem como elemento aparente, processo que ocorreu no Largo do Paissandú e em várias outras regiões da cidade como no Anhangabaú, na rua 25 de Março, na várzea do rio Tamanduateí, na rua 23 de Maio, e em vários outros locais da cidade (JORGE, 2011).

Atualmente, essa região, situada no distrito da República, é bastante central e com ampla oferta de transporte público: além de ônibus metropolitanos (dado o terminal relacionado à praça), há pelo menos três estações de metrô próximas (São Bento, Luz e República) servindo populações de variadas regiões de São Paulo, e ela é situada nas proximidades de importantes instituições da cidade de São Paulo como o Teatro Municipal, Praça da República, Praça do Correio, entre outros, disponibilizando-se uma série de equipamentos culturais e uma grande quantidade de serviços ali, alguns deles referenciais como o popular Shopping Center Grandes Galerias (a “Galeria do Rock”); tudo isso enquadrado por um complexo de ruas e avenidas bastante conhecidas como a São João, Rio Branco e bem próximo da Ipiranga.


**IMPORTANTE**

*No que se refere à paisagem, é importante notar que a região é um dos espaços de descontinuidade. Isso, já que essa parte central da cidade é consistentemente caracterizada pela impermeabilização do solo e construção de arranha-céus, havendo alguns poucos espaços de descontinuidade, como o próprio Largo do Paissandú, onde a construção mais alta é a igreja tratada e um conjunto formando canteiros arborizados. Essa constatação é importante já que essas regiões arborizadas e relacionadas à sociabilidade pública permanecem a despeito de uma forte atuação da especulação imobiliária ao longo do século XX devido a políticas de patrimonialização. Por exemplo, espaços similares (parcialmente arborizados e ligados à sociabilidade pública) na região também são protegidos por estratégias de patrimonialização (no caso, o tombamento), como a Praça da República e a Praça Ramos de Azevedo (Resolução CONPRESP 16/04).*

Apesar das estratégias públicas citadas, é visível certa degradação do patrimônio (logradouro e monumentos), apresentando-se um espaço de pouca qualidade para as pessoas que ali passam, permanecem ou vivem. Políticas atuais de modificação da experiência em espaços públicos de São Paulo em um projeto chamado “Centro Aberto”, incluindo o Largo do Paissandú, como algumas estratégias recentes da prefeitura de São Paulo, visam “melhorar a experiência do transporte público e de permanência no espaço público, revelando as potencialidades do entorno”. As ações públicas, nesse sentido, concentram-se na priorização de pedestres e ciclistas, suporte à permanência no local, atração e ativação do espaço público, além de uma programação cultural no local.


**IMPORTANTE**

*Veja o seguinte link para o detalhamento do projeto e da programação:  
<http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/centro-aberto-Paissandú/>*

### 8.1.3 Caracterização do local a visitar e a experiência da visita

O local a visitar é um largo organizado por uma praça dominada por uma igreja, o que nos apresenta estratégias específicas de visitação. Aqui, a proposta será de duas possibilidades de abordagem: a primeira é a visitação da praça com a observação externa da igreja (sua fachada, situação na praça etc.), e a segunda incluindo a igreja pensada também no seu interior. É importante notar que a primeira possibilidade é mais livre no que se refere à dinâmica da

instituição a ser visitada. Para que o interior da igreja e as atividades que ali se desenvolvem sejam conhecidos na visita, é preciso consultar horários de funcionamento e a abertura da instituição para registros como fotografias e gravação de áudio.

A data e horário em que a visita ocorre também deve ser objeto de reflexão. As impressões aqui apresentadas foram colhidas a partir de uma visita no Largo do Paissandú em 14 de setembro de 2014, um domingo, a partir das 08h00, o que apresenta um cenário específico: circular no centro de São Paulo nos finais de semana, especialmente aos domingos, é bastante diferente de executar a mesma ação durante a semana. A quantidade de pessoas por ali é bem menor aos domingos e é possível observar com mais detalhes alguns elementos do local. Entretanto, a própria dinâmica de circulação ampla do local, conforme descrito acima, não pôde ser observada na visita. Ainda, há outros pontos a considerar, como as datas festivas. Ir ao Largo do Paissandú nos feriados comemorativos da abolição da escravatura, da consciência negra ou no dia nacional de tradições de matrizes africanas proporcionaria uma experiência na qual a expressão simbólica do lugar no seu uso pela comunidade negra de São Paulo estivesse bastante ativa, o que não se observa necessariamente no cotidiano.

O horário específico também deve ser considerado. Sabemos que há fluxos de circulação mais ou menos intensos ao longo de certos dias da semana dadas as condições cotidianas de deslocamento relacionadas à jornada de trabalho. No período matutino, o deslocamento de regiões periféricas para regiões centrais é intenso, ocasionando certa afluência consistente de pessoas no centro urbano em regiões como a do Largo do Paissandú. O horário do almoço e da saída do trabalho, de retorno à casa em regiões distantes ou a busca de lazer noturno e mesmo a ida a instituições de ensino marcam esses fluxos. Dessa forma, o horário específico da visita pode oferecer àquele que vive a experiência da observação de um local cenários específicos.

Quanto ao edifício da igreja, ele é pintado com uma cor amarela bem forte, destacando-se na paisagem da praça. Ao chegar, ele é o elemento mais visível do conjunto. O estilo arquitetônico é neorromânico, com torre central associada à fachada principal, situada frente à esquina do Largo do Paissandú com a Avenida São João. Sua fachada está repleta de pichações, assim como quase todas as construções que constituem o conjunto da praça: além da igreja, a base da estátua, os pontos de ônibus e algumas muretas delimitativas dos canteiros, que estão dispostos em torno do edifício da igreja que domina a parte central da praça, e são caracterizados por espécies diversificadas de árvores, além de outras que foram plantadas isoladamente. O calçamento da praça é feito com “pedras portuguesas” brancas e avermelhadas formando desenhos geométricos. É possível notar que, enquanto a igreja possui uma fachada mais tradicional ligada a um estilo historicista (o neorromânico), o desenho do mosaico em pedras portuguesas no calçamento, os recortes dos canteiros (específicos e assimétricos), e a própria estátua da Mãe Preta possuem uma proposta diferente, mais modernista que historicista, criando-se, assim, um conjunto variado de estilos que compõem a praça.

Esse elemento é importante já que há duas propostas diferentes de circulação no local: uma delas é a ligada ao culto na igreja que, como se sabe, em contexto cristão é situado no interior do templo. Assim, as atividades da igreja são amplamente concentradas nesse contexto. Já a proposta de ampla circulação em espaço público, o que inclusive possibilita as concentrações de pessoas em manifestações e a circulação diária daqueles que passam pela praça, está mais ligada à ideologia modernista de produção de espaço. Dessa forma, além de estilos diferentes, percebe-se lógicas diferentes de circulação presentes no mesmo local.

O conjunto caracterizado por construções de períodos diferentes proporciona certos problemas de visibilidade. Por exemplo, os pontos de ônibus de concreto armado situados na praça bloqueiam em parte o acesso visual da fachada da igreja. Nesse conjunto, a situação de estátua da Mãe Preta é discreta: ela está disposta na parte posterior da igreja entre dois canteiros. Associados à estátua é possível ver flores depositadas e uma concentração de pertences de moradores de rua que eventualmente aparecem. Reforçando o caráter variado e público de circulação do local, na praça, há ponto de troca de bicicletas (não havia nenhuma bicicleta por ali no contexto desta visita) e ciclovia que conecta o Largo do Paissandú com a região do Anhangabaú. Verifica-se, ainda, acesso identificado a deficientes visuais relacionados às faixas de pedestres contíguas à praça.

Percebe-se o caráter público de circulação reforçado por elementos como o próprio padrão de desenhos do calçamento da praça acima descrito. O desenho geométrico estruturado pela técnica de pedras portuguesas é encontrado, além do Largo do Paissandú, em áreas de circulação pública na região: em várias calçadas e calçadões relacionados à Avenida São João existe o mesmo tipo de calçamento com padrões geométricos, inclusive no trecho que conecta o Largo do Paissandú à Praça do Correio e que se estende até o Vale do Anhangabaú. Há, nesse sentido, uma noção de conjunto criada pelo poder público baseada em certa uniformidade destacando a função de circulação, ratificando a característica cívica desses espaços. Assim, a experiência de observação desse espaço indica uma tensão entre o público em contexto republicano, ligado à ampla circulação e mesmo concentrações populares, noção de organização popular própria de meios urbanos e que remontam a formas de apropriação do espaço público presentes já no contexto da Revolução Francesa por exemplo. De outra forma, há a frequentação pública do templo sagrado ali presente no Largo do Paissandú, onde a circulação e gestos são mais controlados. Dessa forma, é interessante pensar na segunda estratégia de visitação desse local, incluindo também a visitação da igreja.

Como dito, o edifício religioso domina a paisagem da praça. Externamente, quase monocromática (predomina o amarelo forte, com molduras em branco, teto em tom marrom e esverdeado na torre), internamente a construção é mais colorida: as cores amarelo claro, rosa, azul predominam na organização de trechos pintados, molduras e de uma grande quantidade de padrões e figuras religiosas pintadas nas paredes, compondo um espaço interno ricamente ornamentado. Ali, a celebração das missas acontece diariamente, exceto aos sábados, em vários horários. O que acompanhamos foi a missa iniciada às 08h30 e teve aproximadamente uma hora de duração. O espaço interno não é muito amplo, e quase completamente ocupado por uma parte posterior e central onde é situado o altar e por bancos nos quais os fiéis se dispõem no contexto da celebração da missa. Nas paredes, em nichos, há estátuas de santos negros (São Benedito, Santo Antônio de Categeró e Santa Efigênia).

Apesar da forte ligação histórica dessa paróquia com populações negras de São Paulo, presente em alguns signos claros de referência como os santos citados, os fiéis que acompanhavam a missa, em número relativamente pequeno, era de composição étnica variada. Nesse sentido, é possível observar que a restrição original do culto nessa igreja, relacionada à distinção interna nas irmandades de Nossa Senhora do Rosário entre negros e brancos, não tem aplicação prática no plano da longa duração. Não se pensa, é claro, na manutenção da distinção ao longo do tempo, mas de uma eventual tradição ligada especificamente à comunidade negra, o que não foi observado nessa visita, apesar de serem conhecidas celebrações intimamente ligadas à comunidade negra como as missas afro e congas.

A experiência nesse espaço interno, assim, indicou uma descontinuidade da sensação no espaço exterior, marcada pela ampla iluminação solar e circulação de populares. Ali dentro, inspirando certa circunscrição e retraimento, o espaço bem mais escuro é iluminado por um candelabro central pendurado no teto, algumas lâmpadas e pela luz externa que atravessa as janelas (rosáceas) com vitrais figurativos coloridos. O gesto é ritualizado e o texto relacionado à liturgia institucional. Além disso, a participação nesse ritual é marcada pela aceitação de uma identidade cristã, católica. O controle da ação das pessoas nesse meio interno revela, ainda, uma preservação material mais forte da região interna do edifício, mas é possível observar certo estado de degradação em alguns elementos arquiteturais.

### 8.1.4 Reflexões posteriores à visita

Pensando nas informações sobre a história desse local e a experiência da visita, foi possível notar que a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, situada no Largo do Paissandú, gerou em torno de si uma importante referência de articulação da identidade da população negra de São Paulo, o que teve como base a tradição já constituída da relação entre o culto dessa santa e comunidades negras em um horizonte histórico mais amplo, mas também à instauração da igreja anterior no antigo Largo do Rosário no século XVIII. Ou seja, essa referência de identidade tem como base uma tradição bem constituída; entretanto, a situação é mais complexa. Pode-se dizer que essa tradição irradiou e consolidou referências paralelas que se tornaram tão (ou mais) importantes que a própria igreja, como a estátua da Mãe Preta que foi inserida nesse contexto praticamente cinquenta anos depois da construção da igreja.

Assim, se a igreja como instituição apartou-se, em certos períodos, das mais variadas manifestações das comunidades negras que frequentam essa região, a praça em sua vocação pública, não. É justamente nesse espaço de acolhimento público, onde permanece a estátua da Mãe Preta, alheia ao interior controlado do edifício da igreja, e que foi se constituindo como referência importante na articulação da identidade desse grupo em São Paulo. Mais que isso, a noção de apropriação do espaço público é bastante evidenciada nesse espaço no cotidiano, proporcionando certas tensões entre o aspecto público da instituição católica e aquele cívico. Por exemplo, em certas épocas, fecham-se as portas da igreja em horários entre as cerimônias respondendo à ampla frequentação da praça por moradores de rua, por frequentadores da “Galeria do Rock” e à preocupação com a segurança do local.

Entretanto, é preciso ter essa visita como a observação pontual de uma atividade mais complexa dessa instituição. Sabe-se, por exemplo, que a conexão com as comunidades negras de São Paulo não se perdeu e, em eventos simbólicos, ela se torna mais evidente. É o caso das celebrações das missas afro que respondem tanto ao plano tradicional (por exemplo, o culto de São Benedito) como aquele mais ligado à história recente (o debate sobre os direitos civis). Nesse sentido, dois eventos ocorridos ali na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos no Largo do Paissandú são bem indicativos. O primeiro foi a tradicional missa afro em homenagem a São Benedito, um dos santos padroeiros da comunidade negra no Brasil, em torno do qual se desenvolveu, na paróquia de Nossa Senhora Achirópita, no Bixiga, uma pastoral afro. Entre 23 e 25 de abril de 2014, houve uma missa afro na igreja do Paissandú em homenagem a esse santo organizada pela ainda bastante ativa Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. O outro, no mesmo ano, no dia 19 novembro (no mês da consciência negra), realizou-se a 14ª edição da missa afro organizada pelo sindicato dos bancários de São Paulo.

A atividade foi iniciada no Largo São Bento com um cortejo afro tendo um grupo de percussão Nkembí e terminou com a missa referida. O objetivo era evidenciar a discussão sobre a desigualdade racial no Brasil, sobretudo no campo da economia e do trabalho.

Esses são dois exemplos pontuais de uma prática comum: as missas afro acontecem em datas simbólicas para a comunidade negra de São Paulo, mas também em outras como o Dia das Mães, revelando o interesse de diálogo entre a instituição católica e manifestações variadas das populações negras de São Paulo. Nesses eventos, há uma marcada presença de instrumentos musicais relacionados a cerimônias de religiões com base afro-brasileira, além de homens e mulheres com danças próprias desse mesmo contexto no transcórre da missa; o que se distancia, em certa medida, daquela polêmica de 1977 sobre a missa comemorativa da criação do terreiro de São Paulo, situação que foi, em termos gerais, retrabalhada em contextos mais recentes, o que está certamente ligado não apenas às mudanças no interior da instituição, mas também às lutas e conquistas da comunidade negra na história recente do país.

O Largo do Paissandú visto como um território negro na atualidade, remete à própria organização de territórios negros no passado em aspectos variados: sua organização em torno de elementos tradicionais, cuja longevidade indica processos históricos de longa duração (pode-se dizer que esse é um local simbólico para comunidades negras de São Paulo há mais de um século), e mesmo certas especificidades de sua composição como a composição variada (não são espaços exclusivamente frequentados por comunidades negras de São Paulo) e por sua associação à pobreza. Todos esses elementos indicam que a observação da situação atual do Largo do Paissandú, de maneira específica ou generalista, pode ser feita de maneira bastante proveitosa recuperando-se os elementos históricos que organizaram o espaço e as dinâmicas sociais relacionadas a ele.

## 8.2 Sugestões de territórios negros a visitar

Na sequência, serão apresentados (de forma tópica e alfabética) alguns locais caracterizados como territórios negros que poderiam integrar novas visitas e mesmo a constituição de roteiros, pensando-se a relação dos conteúdos das visitas com o curso de que participam e também a própria relação entre os locais visitados. Pode-se, assim, ser constituída uma reflexão do conjunto pensando-se em elementos de territorialidade, mas também certas recorrências ligadas ao lugar na cidade, as políticas de patrimonialização, o tipo de envolvimento do poder público ou de fundações privadas etc. Além disso, como indica a lista a seguir, a caracterização dos territórios negros é bem variada e o aluno pode aproveitar essa variedade criando um roteiro explorando elementos da manifestação cultural, religião, musealização de acervos, instituições de referência etc. Diferente disso, pode haver o interesse de aprofundamento em um tipo específico de território negro (como templos religiosos), tentando estabelecer certas recorrências que caracterizam sua coerência. Enfim, as possibilidades são amplas. Dito isso, segue a lista:

1. Associação Cultural Cachuera!;
2. Casa Mestre Ananias;
3. Centro Cultural do Candomblé;

4. Centro de Cultura Afro-Brasileira Asé Ylê do Hozooane;
5. Escola de Samba Vai-Vai;
6. Escola de Samba Camisa Verde e Branco;
7. Grupo Cordão de Ouro;
8. Igreja de Nossa Senhora da Boa Morte;
9. Igreja Nossa Senhora Achiropita;
10. Igreja de Santa Cruz das Almas dos Enforcados;
11. Ilê Alákétu Asé Ibualamo;
12. Museu Afro-Brasil;
13. Samba da Vela;
14. Sítio da Ressaca (Museu da Cidade de São Paulo - biblioteca temática voltada à cultura negra);
15. Terreiro de Candomblé Aché Ilê Obá;

### IMPORTANTE

Vários deles propostos pelo “Roteiro Afro” da SPTuris, ver link abaixo:  
<http://www.cidadeesaopaulo.com/sp/br/o-que-visitar/roteiros/roteiros-tematicos/roteiro-afro>

## Considerações finais

A visitação a territórios negros na cidade de São Paulo deve ser vista de forma complementar e diretamente relacionada aos conteúdos discutidos no curso. O aproveitamento das reflexões variadas relacionadas à visitação poderão ser potencializadas como mais uma fonte de informação para os debates sobre questões raciais no Brasil. Dessa forma, o conteúdo lúdico que certamente compõe qualquer atividade de visitação com excursões escolares e similares deve ser agregado a reflexões críticas que poderão ser ensejadas no transcorrer do curso.

Para tanto, é importante que o a visitação seja discutida na sua especificidade (um local a visitar) e na organização de roteiros (um circuito de lugares a visitar), o que, em si, já é uma atividade complexa já que considera a natureza do território negro a visitar, sua caracterização prévia e as relações com as discussões ao longo do curso.

Preparar a visita significa situar a abordagem específica para a experiência no local. Como visto, na cidade de São Paulo os territórios negros são caracteristicamente variados o que pede um tipo de observação orientada, relacionada às especificidades da ação das comunidades negras de São Paulo e suas relações nesses espaços. Diferente disso, o visitante poderá ter uma experiência voltada para temas relevantes em debates diferentes que não seriam necessariamente aproveitados no recorte “territorialidades negras”. Por exemplo, ir ao bairro do Bixiga exclusivamente interessado na situação da população de origem italiana é relevante, mas secundário no que se refere ao tema das territorialidades negras. E, mais que isso, o aproveitamento da visitação articulada ao conhecimento prévio e a criação de um relatório no qual as impressões do visitante aparecem devem ser base para a interseção entre debate teórico e experiência prática sobre o tema básico nesse curso de formação.

## Referências Bibliográficas

ALBERTO, P. L. **Terms of Inclusion: Black Intellectuals in Twentieth-century Brazil**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Mãe Preta entre sentimento, ciência e mito: intelectuais negros e as metáforas cambiantes de inclusão racial, 1920-1980**. In: GOMES, F. & DOMINGUES, P. (orgs.) **Políticas de raça: Experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2014.

ANDREWS, G. R. **Blacks & Whites in São Paulo, Brazil, 1888-1988**. Madison: University of Wisconsin Press, 1991.

BRUNO, E. S. **Almanaque de memórias: reminiscências, depoimentos, reflexões**. São Paulo: Hucitec, 1986.

CARLI, G. de. **Os tempos de Jânio Quadros. Anatomia da renúncia**. Recife: Oficinas Gráficas da Companhia Editora de Pernambuco, 1982.

CARRIL, L. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume, 2006.

CASTRO, M. S. de. **Bexiga: um bairro afro-italiano**. São Paulo: Annablume, 2008.

CLEMENTE, C. C. & SILVA, J. C. G. da. **Dos quilombos às periferias: reflexões sobre territorialidades e sociabilidades negras urbanas na contemporaneidade**. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014.

COSTA, M. de O. & CAMARA, M. R. **A Cidade como Texto: tecendo saberes e conhecendo Criciúma**. São Paulo: Ed. Baraúna, 2010.

DICK, M. V. de P. **A dinâmica dos nomes na Cidade de São Paulo, 1554-1897**. São Paulo: Annablume, 1997.

DOMINGUES, P. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Ed. Senac, 2003.

FAUSTINO, O. **A legião negra: a luta dos afro-brasileiros na Revolução Constitucionalista de 1932**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FÍGARES, M. C. F.; RUIZ, G. N. & NÚÑEZ, E. M. **¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar**. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 2010.

FONSECA, S. G. **Didática e prática do ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2003.

GEPP, H. G. & MAIA, J. R. **Um pouco de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

GODOI, E. P. de. **Além dos territórios: para um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

HERCULANO, S.; PACHECO, T. (Org.) **Racismo Ambiental – I Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental.** Rio de Janeiro: Fase, 2006.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

JESUS, G. M. de. **O futebol da canela preta: O negro e a modernidade em Porto Alegre.** Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 7, n. 11, 1999, p. 144-60.

JORGE, C. de A. **Santa Ifigênia.** São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1999.

JORGE, J. **São Paulo das enchentes, 1890-1940.** *Histórica*, v. 47, 2011.

KIDDY, E. W. **Blacks of the Rosary: Memory and History in Minas Gerais, Brazil.** College Township, Pennsylvania: Penn State Press, 2007.

LIMA, L. P. de & FRANCISCO, G. da S. **Exposição, comunicação e alteridade.** In: LIMA, A. M. de S. et al. *Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios.* Londrina: UEL, 2013, p. 91-103.

MOURA, C. **Dicionário da escravidão negra no Brasil.** São Paulo: Edusp, 2004.

MUNANGA, K. **História do negro no Brasil, Vol. 1.** Brasília: Fundação Cultural Palmares-MinC, 2004.

OLIVEIRA, E. de. **A cólera dos generosos: retrato da luta do negro para o negro.** São Paulo: Ed. Sonda, 1988.

OLIVEIRA, V. P. de. **Diálogos entre a pesquisa histórica e a memória quilombola: um estudo sobre a comunidade de Manoel Barbosa/RS.** In: LEITE, R. & MELO, P. (orgs.) *Prêmio Territórios Quilombolas, Vol. 2, Parte 1.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2007, p. 151-93.

PAULA, Z. C. de. **A cidade e os jardins: Jardim América, de projeto urbano a monumento patrimonial (1915-1986).** São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

PORTA, P. et al. **História da cidade de São Paulo, Vol. 3.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

QUINTAS, F. (org.). *Anais do IV Congresso Afro-Brasileiro, Recife, abril, 1994: O negro: identidade e cidadania.* Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1995.

ROLNIK, R. **Territórios negros nas cidades brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro).** *Estudos Afro-Asiáticos*, nº17, Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_. **A cidade e a lei:** legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

SANTOS, C. **Ensino de ciências na atualidade.** Joinville: Clube de Autores, 2007.

SANTOS, C. J. F. dos. **Identidade urbana e globalização: a formação dos múltiplos territórios em Guarulhos-SP.** São Paulo: Annablume, 2006.

SILVA, R. H. A. da. **São Paulo: a invenção da metrópole.** Tese de doutorado, São Paulo: FFLCH-USP, 1997.

TINHORÃO, J. R. **Música popular de índios, negros e mestiços.** Petrópolis: Vozes, 1975.