

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Decio Julio Vicentin Braga**

**PERSISTÊNCIA DO RACISMO NAS ESCOLAS  
E OS DESAFIOS PARA SUA SUPERAÇÃO**

**Paranaíba/MS**

**2020**

**Decio Julio Vicentin Braga**

**PERSISTÊNCIA DO RACISMO NAS ESCOLAS  
E OS DESAFIOS PARA SUA SUPERAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Currículo, Formação Docente e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

**Paranaíba/MS**

**2020**

B793p Braga, Decio Julio Vicentin

Persistência do racismo nas escolas e os desafios para sua superação/ Decio Julio Vicentin Braga. – Paranaíba, MS: UEMS, 2020.

108 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

1. Racismo 2. Escola 3. Políticas públicas I. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves II. Título

CDD 23. ed. - 370.8

**Decio Julio Vicentin Braga**

**PERSISTÊNCIA DO RACISMO NAS ESCOLAS  
E OS DESAFIOS PARA SUA SUPERAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo França  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

## AGRADECIMENTOS

À minha amada esposa, Miriam de Castro Aguiar Braga, “minha metade”, companheira, amiga, cúmplice e eterna namorada.

À minha filha Talita Aguiar Braga, meu orgulho e meu desafio como pai e como amigo.

Ao meu filho, Mateus Aguiar Braga, meu presente e modelo de dedicação aos estudos.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pelas valiosas orientações, paciência e disposição em me conduzir nesta estrada de conhecimento.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, doutores Carlos Eduardo França e Reinaldo dos Santos.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, por proporcionar condições para o meu aperfeiçoamento acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todas as contribuições e ensinamentos.

Ao meu amigo de Ministério Pr. José Antônio S. Martins por seu companheirismo.

Ao meu “pai” Pastor Varley Machiavelli, pela paciência.

Aos colegas de escola, funcionários, professores, diretores e coordenadores, pela torcida em prol de meu sucesso.

À minha mãe, Iracema Vicentin Braga e minha irmã, Dóris Maria Vicentin Braga Corrêa, exemplos de dedicação ao magistério.

Aos amigos, Doutor Carlos Carlos Rodrigues da Silva, Mestra Crislen Daniele dos Santos Rodrigues da Silva, e a jovem Isabella Rodrigues de Castro Castellani, que me auxiliaram nas questões técnicas,

E Àquele que é a razão de todas as coisas: “*Soli Deo Gloria*”.

BRAGA, Decio Julio Vicentin. **Persistência do racismo nas escolas e os desafios para sua superação**. 2020. 128 p., Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

## RESUMO

A presente dissertação, é resultado do trabalho final de pesquisa em Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, da linha de pesquisa “Currículo, formação docente e diversidade” (linha 1), vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE. Este trabalho teve como objetivo geral compreender a persistência do racismo na escola e quais são os desafios para sua superação, através do incremento de Políticas Públicas. A dissertação se realizou por meio de pesquisa bibliográfica e documental sobre os temas racismo, escola e políticas públicas através da conceituação de autores em destaque no meio acadêmico e a partir deles, buscou-se as possíveis relações ente as interfaces desses temas. Como resultado, constatou-se uma realidade na qual o racismo persiste em toda a sociedade, trazendo danos irreparáveis para o contingente populacional dentro do binômio cor/pobreza, sendo mais danoso ainda no racismo vivenciado na escola, pois compromete o futuro do aluno, resultando em prejuízo para toda a nação. O uso das políticas públicas é apontado na dissertação como o principal instrumento no combate aos desafios em superar a persistência do racismo na escola. O trabalho se encerra apontando perspectivas positivas que surgiram com o uso das políticas públicas e algumas iniciativas dos movimentos negros no processo, demonstrando que o combate ao racismo na escola é um projeto desafiador para toda a nação.

**Palavras-chave:** Racismo. Escola. Política Pública.

## ABSTRACT

The present dissertation is the result of the final research work in the Master in Education, developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, of the research line “Curriculum, teacher education and diversity” (line 1), linked to the Study, Research and Extension Group in Education, Gender, Race and Ethnicity - GEPEGRE. This work had as general objective to understand the persistence of racism in school and what are the challenges to overcome it, through the increase of Public Policies. The dissertation was carried out by means of bibliographic and documentary research on the themes of racism, school and public policies through the conceptualization of prominent authors in the academic environment and from them, the possible relationships between the interfaces of these themes were sought. As a result, a reality was found in which racism persists throughout society, causing irreparable damage to the population contingent within the binomial color/poverty, being even more harmful in the racism experienced at school, as it compromises the student's future, resulting in to the detriment of the entire nation. The use of public policies is pointed out in the dissertation as the main instrument in combating the challenges of overcoming the persistence of racism at school. The work ends by pointing out positive perspectives that emerged with the use of public policies and some initiatives by black movements in the process, demonstrating that the fight against racism at school is a challenging project for the entire nation.

Key-Words: Racism. School. Public Policy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>1. RACISMO, UMA FERIDA AINDA ABERTA</b> .....	13
1.1 Raízes, desenvolvimento e solidificação do racismo brasileiro .....	14
1.2 Racismo como fenômeno cultural e social .....	23
1.3 Discriminação racial e suas consequências .....	35
<b>2. RACISMO NUM ESPAÇO CHAMADO ESCOLA</b> .....	47
2.1 Espaço de proibição, espaço de exclusão .....	47
2.2 Espaço de hegemonia branca .....	56
2.3 Espaço de professores e livros .....	65
<b>3. RACISMO NA ESCOLA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	81
3.1 Políticas Públicas e Estado de Direito .....	81
3.2 Políticas Públicas e Ações Afirmativas .....	90
3.3 Políticas Públicas de Ações Afirmativas seus reflexos .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117

## INTRODUÇÃO

Para melhor suscitar a discussão proposta nesta dissertação, há de se promover antes uma provocação. Questionar qual fio condutor liga dois eventos na história brasileira, que apesar de separados por 130 anos, revelam muito sobre o “estado das coisas” desta sociedade.

Há treze décadas, o Brasil vivia no estertor da Monarquia, um de seus momentos mais marcantes para a história do país. Em 13 de maio de 1888, com o Imperador Dom Pedro II fora do Brasil – segundo diziam, em tratamento de saúde – o Governo era exercido temporariamente pela Princesa Regente Dona Maria Isabel que assinou a Lei Imperial número 3.353 (BRASIL, 1888), extinguindo a escravidão. Foi a última nação do continente americano a decretar o fim de tal prática, já naquela época, reprovada pela maioria dos povos do mundo.

Em 29 de agosto de 2017, Evandro Fióti – empreendedor, *rapper* e dono da marca de roupas Lab Fantasma – foi barrado pelos seguranças de um dos maiores eventos de moda no mundo, o São Paulo *Fashion Week* (FONSECA, 2017). Mesmo credenciado e proprietário de uma das marcas que faria um desfile no evento, num ato de racismo dos seguranças, foi barrado e não pôde entrar no próprio desfile.

O que esses dois eventos, separados por 13 décadas significam?

Significam que a abolição ocorreu legalmente, mas o motivo que embasava sua existência – o racismo – persiste de fato, na cultura e na mente de muitos brasileiros. O empresário foi barrado por discriminação, baseado num senso comum que naturaliza a diferença racial no país, que terá suas causas e consequências expostas pelas análises dos estudiosos apresentados no desenvolver do trabalho.

A discriminação racial exposta na reportagem descrita expõe o cotidiano da prática do racismo no Brasil, vivenciado principalmente na escola por jovens e crianças negras, que são afetadas negativamente na constituição de sua cidadania, desde seu primeiro contato com o espaço escolar. Poucas são as ações concretas de combate ao racismo na escola e as causas de sua persistência precisam ser combatidas de forma efetiva e urgente, para que o principal espaço educativo do país cumpra sua função de formar cidadãos. Pela amplitude e urgência da tarefa, é necessária a concepção e implementação de Políticas Públicas, não só no ambiente escolar, mas em toda a sociedade, pois o racismo é uma realidade que está entranhada nas estruturas sociais do Brasil e afeta negativamente toda a nação.

A dissertação tem como **objetivo principal** compreender a persistência do racismo nas escolas e os desafios para sua superação através das Políticas Públicas. Para tal, buscou-se identificar as principais produções bibliográficas sobre os temas racismo, escola e políticas

públicas, principalmente nas últimas duas décadas, e compreender por meio da literatura pesquisada, a natureza de cada um desses temas, suas práticas e suas consequências, estabelecendo assim uma interface entre elas, que auxilie na compreensão proposta no objetivo geral.

O que se buscou nessas literaturas especializadas de cada interface?

Buscou-se entender a dura realidade dos negros no Brasil, a partir da realidade do racismo que permeia a sociedade de uma forma geral, até as situações específicas no que tange à escola. Essa realidade do racismo que traspassa a sociedade está expressa em números, que serão detalhados no decorrer do estudo. O percentual de negros (pretos e pardos) que compõe a população brasileira está em 55,5 % (IBGE, 2019), ou seja, é a maioria da população, mas mesmo assim, a imensa maioria apresentam indicadores sociais inferiores aos dos brancos, vivendo em condições de pobreza e de extrema miséria, sofrendo com o preconceito e com a discriminação.

Assim, essa dissertação tem também o desafio de demonstrar que não basta criminalizar o racismo, é necessário engendrar conjuntamente a igualdade racial, através de políticas públicas, quebrando um círculo vicioso que mantém a população que se encaixa dentro do binômio cor/pobreza, alijados de sua condição de cidadão.

Outro desafio é demonstrar que a grande maioria dos brasileiros confirma a existência do racismo na sociedade, mas o número dos que se declaram racistas é inversamente proporcional, resultando no racismo ambíguo (que será tratado nos tipos de racismo), pois considera racismo só a atitude do outro e não tem a capacidade de fazer uma autoanálise e se reconhecer nesse processo, mesmo que seja através do silenciamento – ao se calar diante de um ato racista, o indivíduo também se torna, através da conveniência, um racista. Essa posição também é adotada pelo Estado, pois enquanto agente promotor de políticas públicas em prol do combate ao racismo, também é o Estado aquele que promove uma discriminação escancarada através da violência policial e tem em sua estrutura a prática rotineira do racismo institucional.

Quando esse racismo adentra os portões da escola, ele se torna muito mais danoso, pois ali é um espaço que se propõe promotor e fomentador dos ideais de igualdade e democracia. Mas, quando num sentido oposto ao seu propósito de ser enquanto instituição de ensino, a escola funciona como espaço de manifestação de racismo, o estudante negro vivencia formas cruéis de desumanização. Trata-se de crianças e jovens que estão em formação de sua identidade e se confrontam com a dura realidade da naturalização das diferenças, internalizando não só o preconceito racial, como experimentando inúmeras

situações que os levam a um baixo aproveitamento dos estudos ou até mesmo a desistência da vida escolar.

### **Metodologia da pesquisa**

A presente dissertação tem como base uma pesquisa bibliográfica sobre as principais teorias disponíveis para consulta, tanto em bibliotecas quanto por meio eletrônicos, principalmente através de sítios digitais que oferecem consulta a trabalhos acadêmicos na área. Fonseca (2002, p. 32) pontua que “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Realizou-se uma pesquisa exploratória com levantamento de trabalhos publicados dentro de um espectro maior, o **Racismo**. Inicialmente, com a revisão bibliográfica, produziu-se uma revisão de literatura com um levantamento que forneceu após análise dos conteúdos uma percepção dos estudos sobre a questão nos últimos vinte anos.

A pesquisa do tipo bibliográfica e documental, de caráter descritivo com base no material disponível sobre o tema, foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, cujos resultados foram analisados com o uso da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin:

Um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 1977, p. 9).

Assim, pode-se definir Análise de Conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas que tem por objetivo apresentar uma apreciação crítica de textos e documentos, encontrados em diferentes fontes de dados.

### **Algumas definições**

Necessário se fez, antes de iniciar o estudo, a realização de algumas definições tais como:

Negro: O termo negro usado nesse trabalho definirá toda a gama populacional de preto e pardo, pois é um termo que invoca uma identidade social. Segundo o IBGE – Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil IBGE (2019, p. 02) –, 9,3% da população brasileira é

composta de pretos e 46,5% é composta de pardos, num total de 55,5% da população na rubrica cor. A opção pelo termo também está em consonância com o desuso crescente na literatura dos termos afrodescendentes ou afro-brasileiros.

Raça: O termo se origina do latim e em sua raiz significa “categoria” (MUNANGA, 2003, p. 01), e apesar de existir só uma raça humana, historicamente o conceito de “raças” (no sentido de mais de uma raça humana) foi usado por alguns povos para subjugar outros. Para os fins a que se propõe este estudo, o conceito “raça” define a diferenciação étnica que se faz com certos grupamentos humanos a partir de suas características fenotípicas, e, é nessa perspectiva sociológica que será usado.

Etnia: Palavra derivada do grego e caracterizava sua origem em termos de procedência geográfica. No âmbito cultural, etnia é “[...] uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas [...]” (SANTOS *et.al.*, 2010, p.122-124),

Racismo: O termo designa um fenômeno utilizado como instrumento de dominação entre nações: “[...] toda teoria que invoque uma superioridade ou uma inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos que dê a uns o direito de dominar ou de eliminar aos demais, presumidamente inferiores” (UNESCO, 1978, Artigo 2). Para Nilma Lino, racismo é um comportamento resultante da aversão em relação a pessoas com pertencimento racial observável (geralmente pele e cabelo), por parte de quem acredita que os grupos humanos se dividem em raças superiores e inferiores (GOMES, 2017, p. 52).

O trabalho foi organizado a partir de três linhas básicas: racismo, escola e políticas públicas. A partir de cada uma dessas linhas, foi traçada uma relação com as outras, que aqui convencionou-se chamar de interface.

Na interface do racismo (**capítulo 1**), se pontuou os fatores históricos que levaram à exploração dos negros no Brasil, através de conceitos falaciosos que perpassam a área da religião, da ciência e da sociologia, observando como surgiram mitos em relação a essa parcela da população. Na exposição da construção desses mitos, buscou-se expor o racismo científico – através da Teoria do Branqueamento – e a teoria da Democracia Racial como dois grandes contribuintes do uso do racismo como cerne das questões que envolvem a não aceitação da diversidade, da igualdade e da possibilidade de inclusão de todos numa sociedade. Assim, esta interface também expõe o racismo como um fenômeno que tem seus aspectos culturais e sociais, que por sua vez não somente interferem de maneira contundente na formação da identidade negra, como também se estruturou na sociedade a ponto de se tornar um “senso comum” (Racismo Institucional). Por fim, expostos os conceitos pontuados, apresenta-se o entendimento do uso do Biopoder e da Necropolítica, de Michel Foucault

(1988, 2008) e Achille Mbembe (2014, 2016), como prática silenciosa do Estado brasileiro no confronto com a diversidade racial.

Na interface da escola (**capítulo 2**), se pontua como a mesma se transformou de um espaço proibido para os negros, em um espaço que aceita a diversidade de forma legal, mas que na prática resulta em exclusão, apontada pelos índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar. Nas perspectivas dos pensadores Pierre Bourdieu (2008), J. G. Sacristán (2000, 2013), Michel Apple (2006) e Miguel Arroyo (2007, 2011) a escola brasileira é vista como uma instituição que deveria funcionar como uma fomentadora de cidadãos em busca de diminuir as desigualdades, porém é uma instituição que sanciona toda a herança racista, naturalizando-a, já que existe uma epistemologia branca que estrutura e movimenta a escola redundando em claro prejuízo para os estudantes negros, necessitando de uma mudança de paradigmas para romper com a hegemonia eurocêntrica imposta historicamente no país.

Por último, na interface das políticas públicas (**capítulo 3**), o objetivo foi analisar os conceitos de Estado de Direito, Políticas Públicas Educacionais e Ações Afirmativas e como se inter-relacionam como instrumento de combate ao racismo na escola. O conceito de Estado de Direito é apresentado como basilar na concepção de uma nação que se propõe moderna, igualitária e democrática, enquanto, que as políticas públicas são apresentadas como uma prática necessária de todos os governos atuais, e as ações afirmativas como um instrumento ideal para dirimir as desigualdades vivenciadas pela população dentro do binômio cor/pobreza. Por fim, apresenta-se os reflexos da aplicação destas políticas na sociedade brasileira, buscando um horizonte de esperança, mesmo diante de um quadro tão pesoso, que é o racismo experienciado nas escolas brasileiras.

Ao encerrar o trabalho, esta dissertação trouxe subsídios para entendimento de como é a realidade do racismo no Brasil, quais suas causas e consequências, tanto para os indivíduos negros quanto para toda a nação. Ao relacionar o racismo com a escola, desvelou-se uma realidade ainda mais cruel, com essa instituição de ensino tendo se tornado um *locus* de exclusão para grande parte dos estudantes negros, ao invés de ser um instrumento de formação de uma sociedade justa e democrática. Por fim, o trabalho evidenciou que as políticas públicas são hoje uma das ferramentas mais indispensáveis nas sociedades modernas, pois tem potencial para gerar muitas das necessárias mudanças estruturais na sociedade.

## 1. RACISMO, UMA FERIDA AINDA ABERTA

O racismo é um fenômeno social ainda perceptível em muitas regiões do mundo, o qual se manifesta de várias formas e motivações, mas em particular no caso do Brasil, observa-se que o preconceito e discriminação contra os negros, persiste no seio da sociedade, como uma nódoa vergonhosa do passado que luta para se manter no presente do país.

Nas definições de racismo expostas em parte, na introdução do presente trabalho, nota-se a valoração negativa atribuída aos que apresentam um fenótipo que caracteriza determinados grupos raciais, principalmente negros.

Observa-se na história da humanidade que a valoração negativa passa a ser naturalizada, e, em geral, determina aquilo que será legalizado, ou seja, o valor dado a certos grupos, que inclusive viraram lei, com o clássico exemplo do *Apartheid* na África do Sul, que vigorou de 1948 até 1992. A naturalização da diferença foi utilizada historicamente como justificativa para dominação de determinados povos por outros, fenômeno observado no desenvolvimento de várias civilizações, principalmente a que resultou da subjugação dos europeus sobre a América. Nesse caso específico, a valoração negativa não se limitou aos povos originários do Novo Continente, mas se estendeu de forma ainda mais desumanizadora sobre o contingente populacional africano trazido cativo para a América, hoje denominado de integrantes da Diáspora Africana.

Para Munanga (2003), diante da complexa variabilidade humana, o conceito de raça serve de ferramenta de classificação dessa diversidade, como uma forma de operacionalizar o pensamento, isto é, historicamente as sociedades vão se distinguir uma da outra, classificando-se a partir do fenótipo. Conclui-se, portanto, que o racismo é um fenômeno observável em toda civilização, a partir da distinção dos diferentes tipos de fenótipo entre as mais variadas etnias humanas, criando uma pseudo hierarquia natural entre elas.

Essa diferenciação étnica, observada pela variedade manifesta nos diversos fenótipos, confunde-se com a questão de raça, ou seja, na história do desenvolvimento da civilização humana, em algum ponto, etnia foi confundida com raça, criando um senso comum que se arraigou na mente coletiva dos povos.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo é buscar um entendimento de como o racismo produziu essa ferida que persiste na sociedade brasileira, compreendendo suas raízes históricas; sua atuação como fenômeno mental e social; culminando com a observação das consequências geradas na sociedade.

O primeiro aspecto do racismo a ser analisado será observar seu desenvolvimento histórico, a partir de três grandes fases criadas artificialmente a critério do propósito dessa dissertação: Raízes, desenvolvimento e solidificação do racismo brasileiro.

### **1.1 Raízes, desenvolvimento e solidificação do racismo brasileiro.**

Para compreender o racismo relacionado ao negro observado hoje no Brasil, é importante identificar suas raízes, conhecer seu desenvolvimento histórico e entender sua solidificação na mente e cultura de grande parte da população, a ponto de se naturalizar. Para essa tarefa, nesse primeiro ponto de análise do racismo, pretende-se demonstrar de forma breve que fatores religiosos, históricos, pseudo-científicos e sociais, estão envolvidos e entremeados com a questão econômica, como justificativa para a origem e manutenção do racismo no Brasil.

Identificar as origens do racismo é importante para compreender como esse fenômeno persiste na sociedade brasileira, e o quanto é difícil extinguir tal prática. O objetivo nesse ponto específico é relacionar a origem do fenômeno como a raiz de uma árvore, que não é visível, mas dá sustentação a toda planta, e que se encontra, na verdade, enraizado antes mesmo do Descobrimento do Brasil. Essas raízes se encontram nas questões que envolvem interesses econômicos e religiosos que caracterizavam as recém-criadas nações ibéricas.

As raízes do racismo na Idade Moderna encontram-se no *modus operandi* da colonização europeia – particularmente Ibérica – na América (LIMA & SILVA, 2016), que culminou num processo de discriminação automática, e se tornou uma visão de mundo, estabelecendo um senso comum que se mantém até hoje. Entre os anos de 722 a 1492, os ibéricos (cristãos) lutavam contra os mouros (islâmicos) na longa e desgastante Guerra de Reconquista, e transformaram a posse da Península Ibérica numa questão de guerra material e espiritual, com a religião islâmica sendo demonizada, como forma de fortalecer a causa. Posteriormente, para justificar o uso de trabalhos forçados de africanos em seus empreendimentos experimentais de cultivo de cana nas ilhas atlânticas, os portugueses transportaram os conceitos da Guerra de Reconquista para combater agora as religiões africanas, iniciando uma multiplicação e proliferação de estereótipos negativos a respeito dos negros (DANFÁ, 2016). Entende-se então, que atendendo as necessidades da expansão colonial, o estereótipo negativo do negro, foi usado segundo as conveniências tanto comerciais quanto religiosas.

Pontua-se que o tráfico de africanos para o Brasil colonial envolvia interesses econômicos, sendo que o lucro com o tráfico rendia dividendos convenientes para Portugal, que objetivava estender esse tráfico para toda a América, e como a exploração das Capitânicas foi pensada nos moldes do sistema de *plantation*, o tráfico de africanos se tornou imprescindível para manter a mão de obra. Assim, conclui-se que os interesses econômicos e religiosos que impulsionavam as nações ibéricas no século XV, também moldaram os conceitos dos conquistadores portugueses ao colonizar o Brasil. O negro trazido da África, ou serviria de mão de obra para os empreendimentos açucareiros implantados no Brasil no sistema de *plantation* ou iria para os empreendimentos semelhantes no restante da América, mas nos dois casos, a religião legitimaria o racismo.

Identificadas essas raízes econômicas e religiosas, é possível ir adiante e buscar compreender no próximo ponto como o fenômeno do racismo se desenvolveu no Brasil.

Para entender o racismo no Brasil, é necessário compreender o uso de ideologias como o racialismo científico, usadas historicamente como instrumentos para continuar a manter subjugados os negros da Diáspora, naturalizando as diferenças sociais. As justificativas religiosas começariam a ser substituídas por essas ideologias, tidas à época como científicas, que culminaram por legitimar o racismo. Mesmo não tendo bases científicas, o racialismo ganhou impulso no período e muitos o tiveram como verdadeira ciência, alcançando grande destaque, conquistando a mente de muitos, reforçando a ideologia racista implantada no Brasil que ainda vigora nos dias atuais.

A partir da proposta de divisão da humanidade em quatro grandes raças, realizada por Carolus Linnaeus em 1735, e da proposição de degeneração racial pelo Conde de Buffon em 1744, os europeus adotaram um discurso pseudo-científico de que, naturalmente o branco seria superior e o negro inferior, justificando o domínio de uma raça sobre outra, que por sua vez, também foi copiado pelas elites coloniais. (BETHENCOURT, 2013; LOTIERZO, 2013). Em 1855, o Conde de Gobineau divulgou a ideia de os africanos serem biologicamente inferiores, e que a mistura de raças, além de inevitável, levaria à degeneração da espécie, criando assim os fundamentos das teorias raciais europeias (SILVA & BATISTA, 2010).

Em 1859, com a publicação da Teoria da Evolução por Charles Darwin, consolidou-se a ideia de que a raça humana sofreria mudanças com o tempo, e acabou sendo usada pelos racialistas para reforçar suas ideologias.

Necessário se faz pontuar enfaticamente que a teoria de Darwin não defendia em hipótese alguma o racialismo, e que sua teoria apontava para uma evolução e não para uma involução, o que se observa então, é que os racialistas usaram a Teoria da Evolução de forma

tendenciosa para impor duas ideias básicas: os brancos eram “naturalmente superiores”, e os negros eram “naturalmente inferiores”.

Aqui se observa o nascimento das dificuldades que o brasileiro passaria a ter em reconhecer o racismo, pois ao naturalizar as diferenças sociais como reflexos das diferenças físicas, os brancos não conseguiam perceber que eram contextos, na verdade, produzidas historicamente pelo próprio homem. Assim, internalizavam a ideia de que a situação de opressão vivida pelos negros seria merecida, estimulando padrões de comportamento que vão da violência à exclusão social.

Indaga-se então: O que essa “degeneração natural” causada pela mistura com o negro poderia ocasionar, segundo o pensamento da época?

Degeneração é um conceito biológico utilizado por Gobineau na interpretação de fenômenos sociais (SCHUCMAN, 2010), no qual as espécies inferiores tenderiam a desaparecer. Para Gobineau, só a raça ariana seria portadora do que ele chama de *perfectibilidade*, enquanto que as nações mestiças eram compostas por sub-raças decadentes e degeneradas (SCHWARCZ, 2002), e o Brasil era um exemplo dessa degeneração, pois era composta de uma população feia como macaco, e que em duzentos anos desapareceria (SKIDMORE, 2012).

A população miscigenada no Brasil era apontada como responsável pelo atraso do país e, segundo estudiosos da época, como Jean Agassiz, a mestiçagem no Brasil em 1868 era vista como um claro exemplo da degeneração da raça a ser evitada, pois aqui teria resultado numa população com um “tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental” (SKIDMORE, 2012, p. 70).

Para evitar que a miscigenação levasse toda a população do país a um estágio irreversível de degeneração, buscou-se então produzir um branqueamento da população através da mistura com elementos brancos. Seria como uma eugenia inversa, no qual não se evitaria a mistura com a raça tida como inferior, mas sim, incrementaria a miscigenação como forma de purificar o Brasil, apostando na imigração de europeus, tido como superiores, tal como a proposta do fisiologista Louis Couty, em 1884 (SKIDMORE, 2012).

Interessante observar o efeito dessa ideologia no Brasil, quando se estuda a etimologia do termo “mulato” em nossa cultura: O cruzamento entre branco e negro, geraria uma sub-raça degenerada, denominada de mulato, porque não se reproduziria no futuro, tal qual a natureza das mulas, equino conhecido por sua esterilidade. Assim, o termo mulato no Brasil, equivalia a um filho de mula, ou seja, um filho do cruzamento entre branco e negro, que acreditavam levar à degeneração da espécie (BETHENCOURT, 2013).

A inclusão de europeus na população brasileira obedecia a duas lógicas bem particulares: o branqueamento da população e a substituição da mão de obra.

O branqueamento desejado era tido como certo no final do século XIX, ao ponto de estudiosos estrangeiros reconhecerem o Brasil como uma nação de extrema miscigenação, mas sujeita a uma transição na direção de um acelerado branqueamento (SCHWARCZ, 1994).

Paralela à questão da necessidade do branqueamento para fins demográficos, suscitou-se também uma preocupação com a questão do trabalho, com considerações tanto pela mão de obra negra, quanto pela dos imigrantes brancos.

O Marquês de Queluz publicou em 1821, um livro em que caracterizava a população negra brasileira como uma fusão heterogênea, de natureza bárbara, de moral ausente, como um vegetal, como se estivessem um pouco acima dos seres irracionais (AZEVEDO, 1987); portanto, uma mão de obra questionável para os empreendimentos desejados pela elite da época, impulsionada pela nova fonte de riqueza do país, que era o cultivo do café. Para os cafeicultores, os negros não queriam trabalhar e também consideravam que não rendiam o suficiente para uma produção nos moldes capitalistas.

A ideia básica era que uma nova fonte de riqueza, gerava uma nova forma de relação de trabalho, portanto, necessário era que houvesse também um novo tipo de trabalhador: o imigrante europeu. Desde o início da década de 1880, o médico Luís Pereira Barreto postulava que o negro não tinha o mesmo desempenho do branco em função de sua massa cerebral menor, por isso, a mão de obra necessária para impulsionar o país viria do trabalhador europeu (LOTIERZO, 2013, p. 122).

Azevedo (1987) registra impressões de alguns observadores que tentaram descrever o negro no Brasil, por volta de 1835, e os relatos eram de que os negros não se importavam exatamente com a liberdade, eles queriam apenas o direito de não fazer nada, pois eles eram preguiçosos, que tendiam ao alcoolismo e à prática da marginalidade; além de serem incapazes para o trabalho por causa do reduzido desenvolvimento mental.

Assim, no *establishment* surgido pós-1888, o negro não podia mais trabalhar como cativo, mas também não lhe foi dado condições de ter um trabalho digno. Antes não recebia salário porque era cativo no trabalho, agora não recebe salário porque não lhes oferecem trabalho. Para a elite, o negro tinha agora as mesmas oportunidades que os brancos, e o fracasso social era responsabilidade tão somente do próprio negro, isto é, a condição do negro agora não era fruto da manutenção da ideologia de uma estrutura racista excludente, mas sim, consequência direta do negros terem – segundo a mentalidade da época – uma natural falta de

capacidade. Transferia-se assim, a responsabilidade dos ex-cativos em não conseguir espaço no mercado de trabalho, para o próprio negro, eximindo a elite e sua herança escravocrata, numa sociedade agora com ideais capitalistas liberais.

Os espaços de trabalho existiam, mas o que não existiam eram oportunidades dignas para os negros. Para Martins, não existiu exclusão do negro na sociedade brasileira pós-1888, mas sim uma inclusão marginal, isto é, o negro foi liberto, mas não necessariamente foi jogado à exclusão, sem conseguir sequer emprego, pelo contrário, foi acomodado em posições as quais não tinha como prosperar (MARTINS, apud: ARAÚJO & COELHO, 2018). Na onda migratória do século XIX, os europeus ocuparam os postos dos considerados melhores empregos, porque além de uma boa remuneração, dava o *status* de competente ao ocupante da vaga, deixando os negros com os trabalhos considerados mais inferiores, tanto em remuneração quanto em privilégio social alcançado.

Assim, o trabalho oferecido aos negros libertos cumpria a função social (BENEDITO, 2018) – ainda que de forma subjetiva – de impedir que saíssem da margem social, não excluindo, mas incluindo marginalmente.

Percebe-se então até este ponto que, os conceitos iam se ajustando aos interesses da elite em cada momento histórico da sociedade brasileira, sempre na busca de ocultar seu racismo. Num primeiro momento, tentando justificar as péssimas condições socioeconômicas da nação, abraçaram as teses de degeneração para culpar os negros das notáveis mazelas do país. Num segundo momento, ao vislumbrarem uma inevitável liberdade dos cativos, num futuro bem próximo, lançaram mão dos imigrantes para, além de substituir a mão de obra negra, purificar a raça brasileira, através da miscigenação, pois a genética branca se imporia sobre a negra, que se degeneraria e embranqueceria toda a nação, abraçando assim, a teoria da eugenia como alvo. Em um terceiro momento quando a Abolição ocorre os europeus não embranqueceram a população e o número de miscigenados se torna a maioria, e a solução foi abraçar uma nova teoria para justificar o racismo: a democracia racial.

Este ponto específico objetiva compreender o racismo no Brasil identificando suas raízes (com suas motivações econômicas e religiosas dos povos ibéricos) e em seguida, reconhecer o seu desenvolvimento histórico através do racialismo (que redundou na teoria do branqueamento). Cabe agora entender sua solidificação na mente e na cultura de grande parte da população, visto que o branqueamento não obteve o resultado esperado, mas o racismo permaneceu firme por meio da ideologia da democracia racial.

Democracia racial é o termo usado para uma ideologia surgida no Brasil no início do século XX, no qual as relações raciais eram livres de preconceitos e discriminações raciais, e

que seria uma característica da nação, baseando-se em pressupostos divulgados pela obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, no ano de 1933. O termo “democracia racial” não se encontra inicialmente nas palavras do autor, mas foi usado por estudiosos como Abdias do Nascimento, Arthur Ramos, Roger Bastide e Charles Wagley ao tratarem as obras de Freyre (GUIMARÃES, 2001).

Essa obra propugnava que a relação entre os senhores de escravos e seus cativos negros teria ocorrido com certa harmonia e cumplicidade, e que como resultado, herdou-se uma convivência pacífica entre ambos após a Abolição. Como não teria deixado ressentimentos, a igualdade de oportunidades surgidas no advento da República, formaria uma nação diferenciada, na qual as questões raciais seriam superadas pelo ideal de nação moderna que se oferecia diante do país.

Questiona-se: Como surgiu essa ideia em Gilberto Freyre?

Certamente que nenhuma ideia é totalmente inata, sempre há influência de alguma outra ideia pregressa, portanto, para entender Freyre é necessário analisar o contexto da formação de suas ideias.

Petrônio Domingues diz que as raízes históricas do mito da democracia racial se encontram em relatos de estrangeiros de passagem pelo Brasil: “Os viajantes contribuíram para a construção do imaginário racial nas relações entre negros e brancos” (DOMINGUES, 2005, p. 119); e ainda colaboravam para cristalizar esse pensamento os escritos da elite intelectual que tradicionalmente comparava o país com o sistema racial norte-americano; pelos próprios negros em busca de superar um complexo de inferioridade instigado por três séculos e pela aparente integração dos negros com os imigrantes.

No decorrer da década de 1930, mais especificamente depois da publicação da obra *Casa Grande & Senzala*, por Gilberto Freyre (FREYRE, 2003), em 1933, sedimentou na sociedade brasileira a ideia de que a escravidão não foi tão dura e cruel, de que houve harmonia entre os senhores e escravos, trazendo a noção da possibilidade de uma igualdade racial, tendo também em vista o processo de culturalização e miscigenação no Brasil.

O branqueamento da população falhou em transformar o Brasil numa Europa tropical, e a democracia racial surge como uma espécie de orgulho nacional ferido, segundo Guimarães (GUIMARÃES, 1995), como uma teoria para racionalizar o sentimento de inferioridade racial gerado pelo racismo.

Assim, o racismo via branqueamento da população foi substituído pelo mito da democracia racial e a questão da mestiçagem se transmuta em fonte de orgulho nacional e prova incontestável de que o Brasil chegava ao *status* de povo civilizado (GUIMARÃES,

1995). Portanto, a democracia racial terminou sendo usada como forma de controle social para que não ocorressem mudanças sociais profundas no pós-abolição em momento de descrédito do racionalismo europeu. É mister salientar que a obra de Freyre está inserida num contexto de busca de afirmação da identidade nacional, com a indústria avançando de forma significativa no país, havendo necessidade de um sentimento de união, para impulsionar esse ciclo de desenvolvimento.

O mito detinha uma força tal que, mesmo entre os negros, havia um consenso em se amoldar à teoria da democracia racial. Em 1942, o primeiro movimento político negro brasileiro, a Frente Negra Brasileira (FNB), dizia que a situação excludente em que viviam os negros era tão somente atribuída à fraqueza moral da própria população negra (GUIMARÃES, 2001).

A literatura da época girava em torno de ideias que terminavam por corroborar as ideias de Freyre: O discurso ideológico no período imediatamente posterior à Abolição apregoava a igualdade legal para todos, mas quando o negro não conseguia acompanhar uma oportunidade, a responsabilidade recaía sobre sua incapacidade natural e não como fruto de um contexto social. Se o negro se submetesse à ordem social dos brancos, agregando-se aos seus extratos sociais, conseguia certa ascensão social e passaria a ser um “negro de alma branca” (DOMINGUES, 2005, p. 126).

Outra literatura que corroborava as ideias de Freyre, encontra-se no jornal **O Clarim da Alvorada**, quer num editorial de 1928 dizia não existir preconceito algum para ser combatido, contribuindo com a ideia de negar qualquer tipo de conflito interracial no Brasil (DOMINGUES, 2005)

Faz-se novamente outro questionamento: há um consenso – ainda que forçado – de que racismo não existia, quando e porque a democracia racial começou a ser questionada?

Primeiramente, a democracia racial começa a ser questionada quando estudos de intelectuais da área são efetuados, com o patrocínio da UNESCO (1952-1955), sobre relações sociais no Brasil, e um de seus pesquisadores, o antropólogo norte-americano Charles Wagley, dizia que a discriminação e o preconceito racial no Brasil estavam sob controle (GUIMARÃES, 2001).

Sem sombra de dúvidas, a partir do Projeto Unesco - A Questão da Raça em 1950, a democracia racial começa a ser contestada, e os estudos empreendidos a partir de várias perspectivas demonstram que o racismo foi temporariamente ocultado por essa teoria. Essa contestação da democracia racial tem como expoentes iniciais os pesquisadores Roger Bastide e Florestan Fernandes, que denunciava a teoria como um mito que visava disfarçar o

preconceito racial latente na sociedade brasileira. Para Bastide, o preconceito racial é tão arraigado na sociedade – de certa forma, cimentado pelo mito da democracia racial – que o brasileiro tem “preconceito de não ter preconceito” (BASTIDE & FERNANDES, 1955, p. 123), ou seja, as classes dominantes e as elites são incapazes de “encararem as persistências do passado e sobrepujá-las” (GUIMARÃES, 2004, p. 21).

As ações dos movimentos negros no Brasil aos poucos convergem para uma oposição aberta e bem definida contra o mito da democracia racial a partir da década de 1970. A contribuição de professores universitários, que se aprofundaram no estudo acadêmico sobre o racismo e a própria ascensão de alunos negros nas universidades, fermentou o início da discussão em alto nível sobre o assunto e conseguiram recolocar a definição de raça negra no censo de 1980 (excluída pelo Regime Militar em 1970), com atuação de destaque para o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANDREWS, 1997).

A democracia racial vai sendo crescentemente confrontada a partir das reflexões originadas nos acontecimentos descritos, de forma cada vez mais contundente, com notável retrocesso nos anos de 1964 a 1985, no período da Ditadura Militar, ocorre o resgate da ideologia de Freyre e quando inclusive, os principais líderes negros brasileiros vão para o exílio (GUIMARÃES, 2001).

Em segundo lugar, a democracia racial é questionada porque notadamente a teoria nunca refletiu a realidade brasileira, mas serviu muito bem como mito ideológico da elite, como nos dizeres de Domingues (2005, p. 118): “As ideologias são imagens invertidas do mundo real e as relações sociais de dominação as produzem para ocultar os mecanismos de opressão”. O conceito de democracia racial – já tido como unanimidade no pensamento brasileiro – é hoje perfeitamente contestado pelos estudiosos, comprovadamente classificado como mito e tido como raciocínio superado. Alguns creem que tal mito já se tornou tão obsoleto, que é possível descartá-lo totalmente: “O mito da democracia racial parece estar definitivamente em seu túmulo” (ANDREWS, 1997, p. 95).

Para alcançar o estágio de mito, ao longo da história da intelectualidade brasileira vários autores se dispuseram a confrontar a democracia racial, como Abdias do Nascimento que em 1968, considerou a democracia racial como uma fraude (GUIMARÃES, 2001); Emília Viotti e Florestan Fernandes (1960), que consideraram a harmonia social pregada por Freyre um mito (AVILA, 2019, p. 02); Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle (1970) demonstraram que os negros no mercado de trabalho, apresentavam nítida desvantagem com relação aos brancos (ANDREWS, 1997, p. 102); Clóvis Moura (1988) concebeu a utilização

da democracia racial como uma barreira contra os negros no Brasil, criadas historicamente para dificultar sua ascensão social e perpetuar a elite nos lugares mais privilegiados, com a intenção de proporcionar às camadas brancas da população, perpetuar-se majoritariamente nos espaços mais abastados (AVILA, 2019, p. 05); e o sociólogo Jessé Souza, aponta a negação de conflitos como um gerador da naturalização das desigualdades sociais (SOUZA, 2009).

Assim posto, entende-se que a democracia racial é um mito por vários aspectos:

- a) Em primeiro lugar, é um conceito que buscou apaziguar o conflito étnico/racial brasileiro, no sentido de deixar para trás, na história, toda a complexidade das emoções vividas pelos que foram escravizados e pelos que escravizaram. Aos que foram escravizados, soa como uma proposta de exercício invertido da oração do Pai-Nosso, pois o perdão dos negros aos seus algozes seria como uma condição *sine qua non* para alcançar os céus, mas aos que foram carrascos não foi exigido o exercício de clamar por perdão. É como se a própria Abolição já fosse um exercício de magnanimidade dos brancos para com os negros, pelo simples fato deles serem negros. Ou seja, a democracia racial propôs que o racismo praticado através da escravidão seja esquecido, por ambos os lados. Mas, nem os negros esqueceram a condição de desumanidade a que foram submetidos e nem os brancos esqueceram que sua condição de “superioridade” imposta até mesmo pela Lei.
- b) Em segundo lugar, a democracia racial se mostrou um mito na medida em que o preconceito continuou a se manifestar em práticas discriminatórias, ou seja, continuava o branco tratando o negro com desprezo. O evento de 13 de maio de 1888 mudou o que estava no papel, mas, na prática, continuou o racismo sendo exercido livremente, pois nenhuma lei favorável ao negro foi proposta – além da libertação do cativo –, permitindo que a discriminação ocorresse livremente. A lei posta no papel não moveu a mente e sentimento de todos, pois a escravidão se findara, mas o racismo permanecia.
- c) Em terceiro lugar, a abolição tirou o negro da condição de cativo, mas não o colocou exatamente na posição de um homem livre. É interessante a posição a qual o negro se encontrava, pois ainda que em condições precárias, antes da liberdade tinha onde morar e o que comer, e ao conquistar a liberdade, ninguém lhe deu o necessário para a subsistência e nem mais tinha um teto. Em momento algum essa situação deve ser entendida como abonadora da posição de cativo, mas serve para medir como em qualquer situação, o negro não era tratado com a dignidade humana necessária, nos dois casos, saiu como maior prejudicado.
- d) Em quarto lugar, a democracia racial foi posta como uma ideologia a evitar o conflito racial no futuro, mas assim como em todas suas proposições, também se mostrou um mito, pois na

medida em que o preconceito e a discriminação racial se mantinham praticamente inalterados, coube aos negros – agora com os mesmos direitos políticos dos brancos – se organizar e reivindicarem o seu direito de plena cidadania. A partir da Abolição, que tinha ocorrido também em função da luta organizada dos movimentos negros, incrementa-se cada vez mais a luta por direitos, com reivindicações que vão sendo – ainda que paulatinamente e timidamente – conquistadas na medida em que o mito da democracia racial é confrontado.

e) Em quinto e último lugar, a democracia racial se mostrou um mito ao ser desmascarado pelo tempo, pois chegando quase a um século de sua proposição, o racismo permanece arraigado nas entranhas de vários setores da sociedade, necessitando ser constantemente observado em suas diversas formas de manifestação, que se moldam sutilmente às novas circunstâncias, mas sempre se mostram como mito na medida em que seus autores continuam a se expressar com preconceito e discriminação, sempre tentando negar sua existência.

## **1.2 Racismo como fenômeno cultural e social**

O racismo não é um fenômeno natural, biológico, mas é um fenômeno gerado pelas relações sociais, que por sua vez, faz parte do senso-comum na cultura de uma nação, construído historicamente. No ponto anterior, referente às raízes do racismo, do seu desenvolvimento e sua solidificação, observou-se que o fenômeno foi construído socialmente e culturalmente na história dos povos, durante muitos anos, aspecto que o torna complexo e dificulta sua superação.

O objetivo deste ponto específico é demonstrar como essas relações sociais e a cultura, determinaram a criação de estereótipos, preconceitos e os vários tipos de racismo observados, em especial no Brasil. Para tanto, se estabelecerá uma relação causal entre estereótipo e preconceito, tipificando também os diversos racismos, com ênfase no racismo institucional.

Estereótipo é a marca atribuída a alguém, que o caracteriza e o diferencia dos outros, sem fundamento e em geral depreciativo, tornando-se como verdade. O termo “estereótipo” tem origem na palavra *stereos* (“traço” em grego), mas no século XVIII passou a referir-se a um molde utilizado nas tipografias, que ao ter contato com uma substância líquida colorida – em geral, tinta –, deixava seu formato na superfície em que posteriormente era posta em contato, sendo comprimida contra essa até a tinta marcar o papel. Essa marca feita pela tinta correspondia exatamente ao formato daquele molde, como a representação visual de sua forma externa. Posteriormente, o termo é utilizado para marcar os indivíduos a partir de suas

características externas, funcionando como uma etiqueta destes, a partir de uma variação de detalhes enormes, tais como, cor de cabelo, tamanho, cor e formato dos olhos, formato do nariz, cor da pele, língua falada ou sotaque, enfim, tantas diferenças quantas fossem necessárias. Segundo Almeida (2014), a criação de estereótipos é uma classificação automática, usada pela mente humana para melhor classificar o mundo em que o indivíduo vive.

Se a criação de estereótipos é uma classificação automática – como foi pontuado –, usada pela mente humana para melhor classificar o mundo em que o indivíduo vive, deve-se levar em conta também que essa classificação realizada através de estereótipos, apesar de ser uma ação mental natural, é também a base cognitiva para o preconceito, pois o estereótipo pode ser tanto positivo, quanto negativo (ALMEIDA, 2014), e quando o estereótipo a respeito de outrem é mais negativo que positivo, gera como resposta um sentimento também negativo para com essa pessoa, e todos quantos compartilharem dessas características, serão pré-julgados nessa mesma medida. Esse pré-julgamento é também um pré-conceito que surge antes mesmo de conhecer alguém, surgindo assim o preconceito.

De modo geral, preconceito é uma ação negativa em relação a algo ou alguém, a partir de um juízo prévio e sem fundamentação racional, o que é possível compreender a partir da morfologia do termo: A palavra preconceito se origina do latim *praejudicium*, ou “conceito prévio de caráter negativo, baseado em evidências insuficientes” (ALMEIDA, 2014, p. 75). Outras definições do termo são dadas como sendo uma ação expressa por sentimentos negativos a um determinado grupo (ALMEIDA, 2014); e também, como uma forma de relação intergrupual construída em torno de relações de poder, que produz ideologias justificadoras de comportamentos discriminatórios (PEREIRA, TORRES & ALMEIDA, 2003). Como também já foi pontuado na introdução, o preconceito expressa uma opinião negativa sobre algo ou alguém, sem fundamentação racional.

Questiona-se: O que o preconceito pode gerar nas relações humanas?

Um dos reflexos do preconceito é o sentimento extremamente negativo e sem motivo em relação a alguém. A irracionalidade está no fato de que o preconceito é gerado em um povo que, em geral, é superior a outro (em termos materiais), não tendo então, razão se existir. Conseqüentemente, o sentimento do povo que sofre o preconceito é de uma triste e permanente lembrança em relação a quem age com desprezo para com ele. É exatamente assim que o psiquiatra Frantz Fanon pontua, ao descrever os sentimentos gerados pelo preconceito:

O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior, mais visível da raça, ele tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor (FANON, 2008, p. 110).

Outro reflexo é o de generalização, que via-de-regra, é estabelecido a partir do momento em que se cria um estereótipo sobre alguém ou um povo. Estereótipo, não importa o motivo de ter surgido, é estendido a todos os outros sem que sequer conheça esses. Torna-se algo automático na mente do preconceituoso, pois sempre vai ligar a causa da aversão primeira, a qualquer que seja o posicionamento dos demais, mesmo que esses comportamentos sejam antagônicos.

O psicólogo Gordon W. Allport aponta para essa direção quando, ao falar sobre o preconceito, diz que era um processo tão comum, que pode ser definido como “[...] *an avertive or hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that group, and is there-fore presumed to have the objectionable qualities ascribed to the group*” (1955, pp. 7-8), que em uma tradução livre pode ser definido como “uma atitude aversiva ou hostil em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ele pertence a esse grupo e, portanto, presume-se que tenha as qualidades questionáveis atribuídas ao grupo”. Para Allport, não importa o quanto um indivíduo se esforce em ser diferente, pois quem sofre preconceito, está como que destinado a repetir o comportamento, portanto, a atitude de aversão e/ou hostilidade – na mente do preconceituoso – é justificável, pelo simples fato de pertencimento social.

Se, a partir do exposto por Fanon e Allport, o preconceito de cor não tem uma logicidade, como ocorre essa dinâmica de considerar o outro inferior? O que motiva o preconceituoso?

O que motiva o preconceituoso, mesmo que de forma inconsciente, é sua participação ou não de determinado grupo de relações sociais, denominados de Endogrupo ou Exogrupo.

Quando a mente humana faz a classificação dos indivíduos que o cercam a partir de características observáveis, tende a dividi-los em dois grandes grupos: o Endogrupo e o Exogrupo. Almeida (2014) diz que Endogrupo, o grupo a qual o indivíduo pertence, é formado por semelhantes preferidos, enquanto que o grupo que está fora desse pertencimento, o Exogrupo, é formado por aqueles que são diferentes desprezíveis.

É possível conjecturar, que preferir aqueles que são semelhantes e desprezar aqueles que são diferentes, faça parte de um mecanismo de defesa da autoestima humana, que devido a sua fragilidade, faz gerar no indivíduo preconceituoso, segurança em relação ao seu Endogrupo e por extensão, aversão ao Exogrupo, por medo inconsciente deste grupo ser superior ao seu, principalmente em relação à cultura de um povo.

De uma forma geral, quando um indivíduo preconceituoso faz uma avaliação de seu Endogrupo, está será sempre positiva, de alguma forma blindando o conceito que tem não só de seu grupo, mas também de si; semelhantemente, ao avaliar o Exogrupo, o conceito que o preconceituoso terá, sempre será negativo, mesmo que o conhecimento e contato sejam baseados apenas no que ouvir falar a respeito daquele grupo.

Qual seria então a relação entre Endogrupo e Exogrupo com o racismo brasileiro?

Segundo Almeida (2014, p. 38), os estudos na área de psicologia apontam para uma tendência humana em generalizar as características de um membro para todo o grupo. Assim sendo, o estereótipo racial influencia na percepção que o branco tem do comportamento de pessoas negras, que em função da história, sempre são negativas. Então, quando um branco emite sua opinião sobre outro branco (Endogrupo), ele tende a ser favorável; mas se sua opinião for sobre um negro (Exogrupo), na maioria das vezes é de cunho negativo. Portanto, a tendência do branco brasileiro é sempre ter conceitos positivos para o Endogrupo (brancos como ele) e negativo para o Exogrupo (para ele, os negros), pois como o preconceito está internalizado no senso-comum e na cultura da população, é como se fosse um processo automático.

Mas, cabe dizer que esse processo, não é de forma alguma inconsciente e muito menos inevitável, pois todo ser humano sabe exatamente quando age de forma a machucar o próximo, sendo seu alvo alguém do Endogrupo ou mesmo do Exogrupo. Essa análise acima tem utilidade como instrumento para compreensão de como funciona o preconceito entre os grupamentos humanos, mas não tem valor algum para justificar ou legitimar o preconceito.

Seguindo a lógica do binômio Endogrupo-Exogrupo, todas as dimensões descritas em relação ao Exogrupo (negativas), se transformam em positivas quando se relaciona ao Endogrupo do indivíduo. Essa avaliação negativa do Exogrupo é um fenômeno observável desde os primórdios da história da humanidade (ALMEIDA, 2014), tanto nas relações assimétricas de poder, quanto nas suas justificativas para preservar esse *status* (LIMA & VALA, 2004). Essa avaliação negativa do Exogrupo pode ocorrer em graduações diferenciadas, dependendo do contexto, mas grosso modo, sempre procurar desumanizar aquele a quem se refere.

A desumanização desencadeada pelo preconceito racial marcou a relação entre brancos e negros no Brasil desde o início da escravidão, e se mantém viva através de manifestações que ocorrem diuturnamente no país. Segundo Lima, Faro & Santos (2016), a desumanização impetrada pelo branco pode adquirir um aspecto animalizante, isto é, comparar indivíduos do exogrupo (nesse caso, o negro) a certos tipos de animais, sempre de forma pejorativa e humilhante.

O uso do conceito de estereótipo e sua consequência mais aguda, que é a desumanização da população negra, é uma prática observada no dia a dia da população. Tanto pelo que foi exposto, quanto por qualquer averiguação do cotidiano, percebe-se que o preconceito faz parte do cotidiano do brasileiro, está patente no dia a dia das relações interpessoais, como que fazendo parte da alma do brasileiro (numa expressão de senso comum dos brancos no interior do seu Endogrupo).

Mas como entender a persistência dessa prática na sociedade brasileira?

A resposta pode estar exatamente no *ethos* da nação, ou usando uma analogia, pode estar relacionado ao senso comum da “alma do brasileiro”.

Toda sociedade tem suas características culturais que, de certa forma, moldam o comportamento de uma nação, delimita as perspectivas de vida dos seus cidadãos, que em sociologia é conhecido como *ethos*.

Alguns estudiosos, como Bourdieu (2008), definem *ethos* como um sistema de valores implícitos que estão profundamente interiorizados, condicionando determinadas culturas. Se há, portanto, uma população que persiste num comportamento preconceituoso em relação à cor de parte de sua sociedade, então esse fenômeno está impregnado na cultura do país, e por isso sobrevive tanto tempo e se reinventa sempre que possível. Essa cultura compõe o *ethos* dessa sociedade em questão, moldando gerações através do preconceito, que redundava sempre em racismo. A escola permanece como agente de replicação deste *ethos* e conseqüentemente, de seu preconceito também, tornando-se num ambiente que não condiz com a proposta de formar cidadãos com plena noção de direitos iguais para todos.

Sendo então, parte deste *ethos*, entende-se porque essa estrutura de preconceito que tipificou a escravidão sobreviveu, mesmo com o advento da Abolição, e se tornou tão difícil de ser eliminado da sociedade brasileira. Florestan Fernandes (1972, p. 43) denomina esse fenômeno de persistência do passado, pois “é como se o brasileiro se condenasse, na esfera das relações raciais, a repetir o passado no presente”. Nessa perspectiva os brancos mantêm os negros no passado, como se eles tivessem livres da servidão, mas continuassem com a essência de escravos (GUIMARÃES, 2004).

É pertinente agora, questionar: É possível comparar o *ethos* social brasileiro com o *ethos* de outra nação, no que diz respeito ao preconceito racial?

Ao se debruçar sobre o *ethos* como mantenedor do preconceito racial, é possível tangenciar a obra de Oracy Nogueira: Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem - Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil, de 1955. Nogueira criou essa tipologia especificamente para traçar um paralelo entre o preconceito racial de duas culturas (com *ethos* diferentes), não pretendendo ser exatamente um delimitador de conceitos, mas um diferenciador entre o preconceito no Brasil e nos EUA, países alvos de sua pesquisa. Mas, ainda que seja restrita ao preconceito racial, a análise comparativa de Nogueira pode auxiliar no questionamento feito sobre a influência do *ethos* no trato com o racismo, em outra nação.

Oracy Nogueira (2006) traça um paralelo entre o preconceito encontrado no Brasil, denominado por ele como sendo de Marca (manifesta-se através da aparência física ou fenótipo do indivíduo alvo), e o preconceito encontrado nos Estados Unidos, denominado de Origem (o indivíduo é classificado segundo sua origem racial). Do paralelo entre o preconceito de marca e o de origem, pontuados por Nogueira (2006), cabe aqui os seguintes destaques:

- a) Na forma de atuar, no preconceito de origem há exclusão incondicional do negro, enquanto que o preconceito de marca apresenta certa dose de rejeição. Abre-se aqui, portanto, uma porta para que o indivíduo negro norte-americano tenha mais orgulho de seu pertencimento racial, pois não padece de nenhum processo de branqueamento, como o que foi tentado impor no Brasil.
- b) No que diz respeito ao tipo de indivíduo alvo, no preconceito de origem conta sua ascendência racial, não importando quais seus traços fenotípicos; enquanto que no preconceito de marca, o que conta é a diferenciação pelo fenótipo, ou seja, quanto menos escuro, menor a possibilidade de sofrer racismo.
- c) No tocante aos sentimentos que envolvem uma relação interracial, no preconceito de origem a atribuição de inferioridade em relação ao negro é mais emocional, enquanto que no preconceito de marca há um componente estético envolvido ao se dirigir ao negro; por isso, em atos de exposição de preconceito racial, joga-se mais com o emocional do indivíduo. Essa é uma das facetas do tratamento animalizante que o branco dispensa ao negro no Brasil.
- d) No efeito sobre as relações interpessoais, o preconceito de marca varia de grau conforme o nível de relação com o negro; mas, no de origem mantêm-se os tabus; ou seja, no Brasil, há

uma tendência do branco ser menos cruel com as brincadeiras ofensivas quando se trata de um amigo negro.

e) Do efeito sobre o grupo discriminado, observa-se que no preconceito de origem o negro sente constantemente e de forma excessiva; enquanto que no preconceito de marca, o fenômeno é sentido pelo negro em alguns contextos; assim o negro brasileiro sente em muitos momentos que faz parte do todo, até que por um motivo, sua condição lhe seja lembrada como algo inferiorizante.

f) A respeito da reação do grupo discriminado, percebe-se que ocorre de forma coletiva quando o preconceito é de origem; mas se o preconceito é de marca, a reação é individual; demonstrando assim, que a tendência do negro no Brasil é ter menor consciência de grupo do que os negros dos EUA.

g) Considerando o *status* do indivíduo na sociedade onde o preconceito ocorre, constata-se que no caso do preconceito de origem o *status* de ser negro permanece mesmo tendo leves características negroides, enquanto que no preconceito de marca, quanto maior a característica do fenótipo negro, maior será a dificuldade em ascender socialmente.

Tem em vista então, todas essas variantes entre o preconceito de origem (típico dos EUA) e o preconceito de marca (típico do Brasil), pode-se dizer que negro norte-americano tem maior consciência de sua condição enquanto negro e passível de preconceito do que o negro brasileiro, que não só é sujeito ao preconceito quando convém ao branco, como também o próprio negro não se percebe como alvo deste preconceito, e quando percebe, há toda uma estrutura ideológica que o leva a autonegação do racismo sofrido.

Conclui-se até aqui, que o racismo é fruto do preconceito, um fenômeno que atua de forma ideológica a partir de estereótipos valorados artificialmente e que envolve o psicológico humano, deixando a razão de lado, suscitando conceitos abstratos de proteção de grupo para se impor. Observou-se também que tal preconceito mantêm-se no país em função do modo de viver da população (o *ethos* da nação brasileira), e que este é um dos motivos de sua persistência em nosso meio.

Diante de tantos estudos e explicações mostrando que o racismo não é racional, cabe indagar: o que causa sua persistência?

Para responder e consumir essa parte, serve em boa medida a sentença de Allport (1955, p.328): “*Defeated intellectually, prejudice lingers emotionally*” (“Derrotado intelectualmente, o preconceito permanece emocionalmente”).

Após compreender a natureza do estereótipo e do preconceito – que alimentam o racismo –, necessita-se nominar as várias formas de manifestação do fenômeno.

A pesquisadora Nilma L. Gomes (2017b) pontua que há uma diversidade considerável de termos e conceitos no trato das relações raciais, que causam discordâncias no campo acadêmico, dependendo da perspectiva teórica e ideológica de quem se debruça sobre o assunto. Segue algumas definições de tipos de racismo com o objetivo de abarcar uma gama satisfatória de manifestações, seja qual for sua forma de expressão.

Como tipificar o racismo? Como classificá-lo segundo sua forma de manifestação?

A resposta tem a ver com o citado por Gomes (2017b) anteriormente, pois a autora faz uma divisão de racismo, segundo suas formas de manifestação: racismo individual e racismo institucional. O racismo individual baseia-se no fenótipo como determinante do comportamento social, moral e intelectual, e o racismo institucional se constitui no conjunto de leis e práticas socialmente aceitáveis e adotadas pelo grupo social dominante e que estão imbricados nas estruturas sociais, principalmente no Estado.

Assim, este ponto do estudo se propõe primeiro a analisar as várias formas de manifestação individual e buscar identificar como se manifesta em específico no Brasil, nas atitudes do dia a dia enfrentada pela população negra e que muitas vezes, não é considerado, em função de sua sutileza. Em segundo lugar, inteirar-se como o racismo institucional está entranhado nas estruturas sociais e obstaculiza o pleno acesso da população negra aos bens e serviços gerados na sociedade, mantendo-os na estreita relação do binômio racismo/pobreza, que caracteriza o fenômeno no Brasil.

Há visibilidade da prática de racismo individual no cotidiano do brasileiro?

Sim, e de forma clara. E é tão corriqueiro que qualquer observação, mesmo desprovida de método, percebe a manifestação reiterada do fenômeno, diariamente. A mídia em geral tem dado cobertura jornalística a vários acontecimentos que envolvem racismo no Brasil, sejam eles perpetrados por anônimos ou por famosos, sempre com grande barulho, mas pouca efetividade; apesar de que também é importante a divulgação, pois o racismo individual ocorre do dia a dia e em geral, causam repúdio por sua forma direta de agir. O racismo individual choca na medida em que o autor geralmente expressa estereótipos em forma de insultos, com a intenção de desumanizar o indivíduo alvo de sua ofensa. Uma característica marcante na atitude dos autores de ações racistas é a forma irracional com a qual é realizada, quase que de forma patológica, demonstrando um desequilíbrio mental, em geral, com arroubos histriônicos em público.

Outro aspecto interessante de ser notado é quanto a forma de agir dos racistas que aparentam sentir prazer naquele ato, de forma sádica gosta até de ser visto em ação, principalmente se há uma câmera filmando. Em geral, posteriormente vem a público fazer

acusações contra a vítima, como se a ofensa pudesse ser assim legitimada, ou pedem perdão, sempre com o discurso de que foi uma falha pontual, que nunca havia ocorrido anteriormente.

Essa multiplicidade de formas de exercer o racismo levou os estudiosos a criarem uma série de tipos de racismo, tentando abranger todas as situações possíveis para reconhecer e denunciar tal prática.

Dentre elas temos:

- a) **Racismo Inconsciente:** Considerado pela psicologia como dissimulado e difícil de ser detectado, pois é uma ação inconsciente por estar em todos os níveis da sociabilidade. Mas, deve-se levar em conta que o racista tem consciência do que está praticando, quer admita ou não (DANFÁ, 2016); é nessa relação do racismo com a escola, que se propõe esse estudo, observando se esse tipo de racismo vem ocorrendo nas salas de aula, nos pátios, nos entornos da escola, nos momentos de intervalo e, infelizmente, até mesmo no trato de alguns professores para com os alunos negros.
- b) **Racismo Intrínseco:** Não externaliza valores negativos em relação a outra raça, mas os valores positivos são aplicados apenas aos de sua própria raça, pois só considera os seus iguais (SOUZA, 2015); vide o caso de não ter nas escolas, citações ou estudos sobre heróis negros nos currículos, mas sempre o protagonismo é do homem branco, e a despeito da implantação do Dia da Consciência Negra, tendo como marco a provável morte de Zumbi dos Palmares em 20 de novembro, ainda é uma efeméride envolta em muitas discussões por parte daqueles que não aceitam tal comemoração.
- c) **Racismo Aversivo:** Ocorre quando as pessoas endossam tratamento igualitário para negros e brancos em situações de confronto com clareza entre o certo e o errado; mas discriminam o negro quando a norma igualitária não está bem explícita (LIMA & VALA, 2004); como se nota claramente em abordagens policiais, com a predileção por averiguação entre os indivíduos de pele mais escura. Nas escolas, como será discutida mais detalhadamente no próximo capítulo, uma ação racista explícita de um aluno branco, tende a ser relevado mais do que outra ação – também passível de disciplina – por parte de um aluno negro.
- d) **Racismo Simbólico:** Originou-se na crença de que os negros norte-americanos violam os valores tradicionais da nação e a ética individualista protestante, como forma de justificar a manutenção da estrutura racializada no país (LIMA & VALA, 2004); mas tem sido observado também nas escolas brasileiras, onde um jovem pode manifestar sua religião de origem protestante através de cabelo e roupas, mas a roupagem de outro jovem que é adepto de uma religião afro-brasileira, não tem tanta aceitação, e isso, praticamente em todas as áreas da escola.

e) Racismo Cordial: Em forma de brincadeiras, piadas e apelidos, expressa uma falsa cordialidade que, mesmo enunciada como sem intenção e não usar de violência causa prejuízo à vida do indivíduo alvo. Caracteristicamente encontrada no Brasil, marca superficialmente comportamentos discriminatórios, expresso por uma polidez superficial (LIMA & VALA, 2004) nas relações interpessoais, mas não apresenta violência.

Lima & Vala (2004), Benedito (2018) e Almeida (2014), analisam várias pesquisas sobre o assunto, com números que giram em torno de 90% admitindo a existência de racismo no Brasil e dentre eles, algo em torno de 10% destes admitem a prática de racismo. Como forma de racismo individual é a manifestação mais marcante na convivência interracial brasileira, pois em geral, as vítimas estão dentro do círculo de amizade e/ou convivência do praticante do ato racista.

Após elencar algumas formas ou tipos de racismo (as definições e abordagens são variadas), conclui-se que o racismo no Brasil é um fenômeno observável no cotidiano sim, todos os brasileiros têm essa percepção, mas admitir sua existência não é uma postura generalizada, pelo contrário, há sempre uma tendência a não admiti-lo, ou no muito, admitir que só o outro o faz. Mas apesar da diversidade dos tipos de racismos individuais apresentados antes, um aspecto é comum a todos eles: O racista tem consciência de seu ato, nunca é fortuito ou incontrolável.

Ainda que não exaustiva, a breve análise dos tipos de racismo já expostas são satisfatórias pelo objetivo a que se propõe, ou seja, pontuar o racismo individual.

O racismo institucional pode ser definido como o conjunto de normas e práticas racistas, que não se expressa em palavras, mas está entranhavelmente envolvido com as instituições, mormente no Estado, e que prejudica o desenvolvimento econômico e cultural da população negra no Brasil. Por isso, o objetivo deste ponto é lançar um pouco de entendimento sobre como o racismo se estrutura nas instituições e terminam por causar prejuízo à população negra brasileira.

Apesar de ser um fenômeno existente na sociedade brasileira desde sua formação, há pouco tempo o racismo institucional é objeto de estudo, sendo o termo utilizado inicialmente por volta de 1960, com o movimento negro norte-americano Panteras Negras (MORAES, 2013).

Consolidando essa definição, é possível dizer que tal prática perpassa todas as instituições, governamentais ou não, desde a formulação maior das leis de uma nação, que é sua Constituição, até a implementação de leis menores que garantem o Estado de Direito. Como ela está arraigada nas instituições, que por sua vez estão também envolvidas no

cotidiano da população, nem sempre é possível identificar o racismo institucional. É possível deduzir que um indivíduo ocupando uma função em uma instituição – estatal ou não -, evitará emitir uma opinião racista de forma que suas palavras possam comprometer seu emprego; e também, deve-se levar em conta que, uma instituição não é uma pessoa física, mas sim uma pessoa jurídica, e de certa forma, um ente abstrato, que não pratica o racismo, mas sim seus trabalhadores. Estes aspectos tornam o combate ao racismo institucional muito mais difícil.

Outro aspecto envolve a forma como o racismo institucional é exercido, nem sempre em palavras, mas em gestos, olhares, posturas físicas e até mesmo um silêncio em relação ao que um indivíduo vê ou ouve de racismo na instituição, e não se manifesta – como houvesse um acordo tácito –, em que um finge não praticar e outro finge em não ver/ouvir a prática racista.

O racismo institucional é praticado nas escolas, por ser essa uma das instituições onde as crianças de modo geral – e nesse caso, a criança negra –, passa várias horas por dia. No próximo capítulo, esse aspecto será estampado através das análises de como o racismo atua nas escolas, mas aqui, cabe agora, reforçar o entendimento de que a escola é tanto uma instituição geradora, quanto mantenedora e duplicadora do racismo institucional.

Para a doutora em Psicologia, Eliane Silvia Costa (COSTA, 2012), o racismo estrutura o Estado brasileiro, sendo um dos organizadores das desigualdades da nação, através das condições de trabalho, estudo e vínculos sociais, impingindo aos negros a diminuição das suas possibilidades de construção de cidadania. Essa estruturação naturaliza e reproduz a hierarquia racial, atuando de forma tão sutil que não se é percebido:

Não se expressa por atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação, orientados por motivos raciais, mas, ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes grupos raciais. (JACCOUD, 2009, p. 157).

Assim naturalizada a hierarquia racial via racismo institucional, os grupos menos privilegiados (negros) não se apropriam daquilo que os grupos privilegiados (brancos) têm precedência, isto é, a riqueza não é justamente distribuída entre todos os elementos constitutivos da sociedade. Segundo a diretora executiva da Anistia Internacional no Brasil, Jurema Pinto Werneck, o racismo institucional, “[...] é um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam

de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação deste último.” (WERNECK, 2013, p.18).

Mas, se o negro, em função do racismo institucional tem sua ascensão social prejudicada, os brancos – herdeiros desta estrutura racialista – não se opõe de forma efetiva a mudanças nessa estrutura, pois lhe é conveniente manter inalterada tal situação. Consciente ou inconscientemente, o branco vê na manutenção da estrutura, assegurados seus privilégios também, pois sua vida social é toda organizada ao redor daquela estrutura, isto é, de uma instituição feita por brancos, para brancos e mantida pelos brancos.

Para Werneck (2013, p. 20), o racismo “se coloca como marco ideológico legitimador e definidor de prioridades, reivindicando e legitimando culturas e condutas cotidianas ou profissionais dentro e fora das instituições”. Assim, o racismo institucional gera exclusão para os negros, mas mantém os privilégios e o *status* dos brancos, perpetuando-se no topo da hierarquia social. Certamente também, que os indivíduos que desta estrutura se beneficia, não aceitam nenhuma mudança que possa ameaçar seus privilégios, e somente mudarão se forem “forçados” por um ente maior, nesse caso, pelo Estado. Daí uma das necessidades de implementação de políticas públicas dirigidas pelo Estado.

Para Silvério (2002), o racismo é um componente essencial na formação e estruturação da sociedade brasileira, tornando o racismo institucional um dos principais responsáveis pelas desigualdades econômicas e sociais do país, como se dominasse toda a estrutura da nação. Em razão do racismo institucional, os negros sofrem com exclusão e acesso a benefícios, enquanto que os brancos não somente se apropriam mais facilmente destes benefícios, como também impõem sua lógica na estrutura do Estado, que racializado, transforma seu exercício de poder em violência.

Assim, o racismo institucional favorece a ação da polícia nas comunidades pobres e negras, reforçando a violência oficial, expressa nos altos índices de extermínio dos negros por parte do aparato de segurança pública do Estado (COSTA JR, 2017). Para que essa violência ocorra, ela deve estar amparada em um conceito ideológico que a legitime como prática não só correta, mas também como necessária.

Pode-se afirmar, portanto, que o racismo institucional prejudica os negros em suas possibilidades sociais, enquanto favorece o branco de forma assimetricamente oposta, e uma das dificuldades em alterar esta condição, esbarra diretamente no interesse dos que não almejam mudança em seu *status*, tendo como consequência a persistência da desigualdade social entre brancos e negros e o uso da força pelo Estado, para manter a ordem e o progresso, ideologicamente defendido por alguns.

### **1.3 Discriminação racial e suas consequências**

Observa-se até aqui, que é possível apreender que o racismo em todas as suas formas de manifestação causam danos que são dos mais variados graus possíveis, que podem tanto resultar em um simples aborrecimento ou até mesmo em atos de extremo prejuízo emocional, social, psicológico e até mesmo físico. Mas tratando, especificamente do racismo nesse viés, abre-se uma nova frente de raciocínio objetivando dimensionar os danos causados por atos racistas.

Considera-se nesse estudo que discriminação é o ato de expressar o preconceito racial, que tipifica a atitude de um indivíduo racista. Em outras palavras, o preconceito racial é uma concepção mental que faz brotar o racismo, e a discriminação racial é a expressão deste racismo. O preconceito e a discriminação seriam as duas faces de uma só moeda, que é o racismo, mas tanto o preconceito quanto o racismo só são visíveis quando a discriminação se manifesta (SANTOS, 2001).

A discriminação é a manifestação exterior do ato racista em si. Como já foi exposto, o racismo tem um aspecto mental – que é o preconceito – e sua manifestação visível, que é a discriminação.

Pergunta-se, pois: Quais as consequências da discriminação racial?

Parece óbvia a resposta, mas como o racismo é um fenômeno social que causa tremendos danos na sociedade brasileira e é vivenciado desde o início da colonização do Brasil, ele deve ser analisado mais de perto em todos os seus aspectos, principalmente no que tange à sua manifestação visível. A discriminação, que também produz danos a nível mental na formação da identidade negra e a nível físico em nível de danos materiais, sendo que ambos podem persistir agudamente, resultando em permanência dos conflitos sociais.

Toda ação humana tem seus reflexos, seja a nível individual ou de coletividade, e o racismo constitui-se num fenômeno que atinge ambos os níveis. Este ponto inicia observando como os danos causados pela discriminação racial atua no processo de constituição identitária do indivíduo negro.

A discriminação – expressão do preconceito estabelecido no racismo – é um gerador de conflitos internos à personalidade do negro, por ser uma ação que expõe o indivíduo a um sentimento de inferioridade, podendo lhe causar dano temporário ou até mesmo permanente na autoestima daquele que é vítima de tal prática.

Na discriminação racial, o negro em um conflito de relação interpessoal com o branco, pode passar por uma situação vexatória – na maioria das vezes, em público –, causando ferida em sua honra ou imagem pessoal; resultando numa dor íntima gerada por sentimentos negativos, que podem abarcar um espectro maior, passando pela experiência da tristeza, da angústia, amargura, vergonha e humilhação (ANDRADE, 2003).

Portanto, é imprescindível refletir sobre a discriminação racial, pois tal atitude tem gerado na população negra do Brasil comprometimento “psicológico e cognitivo dos mesmos, principalmente quando ocorrem em nível educacional” (LIMA & SILVA, 2016, p. 04).

Uma das práticas discriminatórias mais frequentes na sociedade brasileira e, por extensão na escola, é expressar seu preconceito através das piadas e comentários jocosos, que provocam risos depreciativos para com os negros. Essa prática não é só observada nesse espectro de pretensão humor, mas também se manifesta nas programações dos diversos tipos de mídia, ao constantemente bater na tecla da inferioridade racial dos negros, mesmo que de forma subjetiva, mostrando o negro como escravo (ou inferior, de forma sub-reptícia), ainda que *a priori*, estejam retratando o sofrimento vivido por eles. Tocando no assunto de forma repetida, reforçam o estereótipo do negro que um dia foi tratado legalmente como inferior, criando assim, um estigma, que sempre vem a mente quando se relaciona a um conflito do branco com o negro.

O estigma, que é uma marca negativa, nesse caso, em geral, relacionado ao fenótipo do indivíduo negro, é um aspecto que sempre será invocado pela mente humana, automaticamente, mesmo sem conhecer o indivíduo.

O termo “estigma” surge na Grécia ao se referir ao sinal feito na pele para marcar um escravo, mas atualmente é uma palavra carregada de simbolismo de algo negativo, que inclusive deve ser evitado na sociedade (GOFMANN, 2004). Quando na sociedade racista brasileira, um indivíduo é caracterizado pelo seu fenótipo negro, gera um preconceito baseado no estereótipo estigmatizado, que por sua vez é naturalizado pela ideologia dominante, gerando danos ao indivíduo. Segundo o antropólogo canadense, Erving Goffman, esse dano fragiliza a autoestima do negro, e assim, o indivíduo estigmatizado fica à mercê de ações que atingem sua pessoa, sujeito inclusive a insultos por apresentar essa personalidade fragilizada:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros, que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e

diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade real. (GOFFMAN, 2004, p. 06)

Para Lima & Silva (2016, pp. 04-05), assim como os negros no Brasil eram estigmatizados no cativo como forma de controle por parte do branco, na atualidade o simples fato de ser negro permanece como estigma, com os brancos tratando-os de maneira diferenciada e submetendo-os ao exercício de funções inferiores, como forma de controle. O estudante negro, ao adentrar na escola, imediatamente vai ser estigmatizado em função da cor de sua pele, e esse estigma vai acompanhá-lo e causará profundas feridas em sua identidade, caso não seja trabalhado em sua autoestima.

Outra consequência direta das manifestações discriminatórias dirigida aos negros, diz respeito à autodeclaração de sua cor. Tem-se observado que na autodeclaração de cor, nas pesquisas sociais realizadas no Brasil nos últimos anos, os negros tem tido uma tendência a se reconhecer menos preto possível, como se fosse reflexo psicológico da teoria e política do branqueamento estimulada na transição da Abolição e imigração europeia. Na década de 1970, segundo Moraes (2013, pp. 23-24) chegou a se constatar 135 cores de pele de acordo com a própria autoidentificação do entrevistado, demonstrando assim que o *continuum* de cor não só é variadíssimo, como também se torna uma “tábua de salvação” para aqueles elementos que sofrem com a imposição da teoria do branqueamento na população brasileira.

Se essa teoria do embranquecimento não tem ocorrido como política oficial, ao menos na mente de alguns negros ela acontece, como forma de se autoidentificar com o modelo socialmente imposto pela ideologia majoritária dominante. Essa identificação, em um gradiente de cor, que não corresponde exatamente a tez do indivíduo é resultado direto das implicações em tomar consciência de sua vinculação a uma categoria social que sofre discriminação, e que fica evidente na prática de se autodeclarar menos negro, de forma reiterada pelas gerações de negros e negras no Brasil. Esse “processo camaleônico” de mudança de tonalidade da *cútis*, que ocorre só a nível psicológico do indivíduo discriminado, tem tido um crescente como é detectado nas pesquisas posteriores.

Nas pesquisas realizadas na segunda metade do século XX, mostram os negros cada vez mais se autodeclarando não-negro, enquanto que os que se consideram “pardos” apresentam um crescimento paulatino significativo, voltando a se repetir o fenômeno na primeira década do século XXI, que podem levar “[...] à conclusão de que esse aumento se

deu em virtude [...] do orgulho de ser pardo, misturado, ou mesmo, mulato brasileiro” (ALMEIDA, 2014, p. 24).

Ainda que esse estudo seja objetivamente focado no racismo sofrido pelos negros, não é possível de furtar de observar que o fenômeno atinge também os indivíduos brancos. A prática de discriminação racial termina por gerar na pessoa de cor branca, uma predisposição em manifestar atitudes negativas frente as pessoas negras, salientado sempre por meio de estereótipos negativos (LIMA, 2016, p. 39). Ao não conseguir estabelecer alteridade para com o negro, a pessoa branca desenvolve certa “ansiedade” nessa interação social, o que de certo modo, acaba por obstruir a dilatação de seus próprios conceitos de igualdade, realimentando o ciclo.

Todo esse complexo sistema de causas e efeitos da discriminação racial, gera na psique do cidadão negro no Brasil um dano que pode se tornar irreparável, alijando todo seu potencial, causando perdas irreparáveis em termos de desenvolvimento da humanidade. Mas essa discriminação não causa dano somente no interior do indivíduo, mas também, a nível exterior, pessoal e social.

Os danos causados pela discriminação racial não se limitam às questões identitárias dos negros, mas transborda também para a perspectiva externa, de danos materiais, principalmente na área econômica.

O último levantamento apresentado pelo IBGE (2019), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, reflete bem essa disparidade entre a população branca e negra, como fruto da discriminação racial existente no Brasil.

Os dados abaixo apresentados, sempre levam em conta a proporção populacional já apresentada na introdução, com os negros (conjunto de pretos e pardos) compondo 55,8% da população brasileira, ou algo em torno de 117 milhões de pessoas em 2020, e com os brancos compondo 43,1 % de brasileiros (num total de 99% apurados na rubrica cor). Ou seja, os negros são a maioria da população do Brasil.

Apesar dessa diferença em percentual, sendo os negros a maioria da população, somente 29,9% dos cargos de gerente/chefias são ocupados por eles no mercado de trabalho, e mesmo quando se leva em conta todos os níveis de ocupação, com formação a nível superior ou não, os brancos ganham em média 45% a mais que os negros. Outro dado apresentado pelo mesmo material do IBGE (2019) é o rendimento de um trabalhador negro, que em média recebe R\$ 10,10 por hora trabalhada, enquanto que para o branco essa média sobe para R\$ 17,00 por hora trabalhada.

Essa diferença evidencia como o estigma que o indivíduo negro carrega, resulta em prejuízo material para sua pessoa, pois os negros brasileiros, mesmo compondo a maior parte da população, estão sempre abaixo – na média – dos brancos no campo do trabalho. Essa distorção é fruto do racismo institucional, principalmente, não só impedindo a ascensão social do negro como impedindo também a grande maioria da população em se posicionar contra.

O professor Hélio Santos, conta a história de profissionais responsáveis pela triagem de candidatos a trabalho em determinada empresa especializada nesse serviço, que lançavam mão de um código registrado na ficha dos pretendentes negros, para serem evitados no momento da escolha:

Os discriminados desconfiavam e sofriam os efeitos da prática sem decodificar por completo como se dava a operação. As perdas continuam para os negros e os códigos adquiriram novas configurações. A rigor, não há uma decisão formal sobre o veto a negros. Trata-se de um acordo tácito, onde ninguém precisa falar nada; está tudo subentendido. (SANTOS, 2001, p. 11)

Mesmo esse fato tendo ocorrido na década de 1980, ainda não se tem um contingente de negros em cargos de chefia proporcional à população, e continua sendo um acontecimento quase que invisível para a mídia em geral (LIMA & SILVA, 2016, p. 05).

Hélio Santos classifica em três os tipos de discriminação dirigida aos negros na busca por uma vaga no mercado de trabalho (SANTOS, 2001, pp. 9-10):

- a) Discriminação Ocupacional: Questiona a capacidade do negro em exercer determinadas funções, que são em geral as mais complexas e melhor remuneradas. Mesmo com melhor capacitação que os demais concorrentes, ele não consegue a vaga. Há sempre uma explicação, que se utiliza de um contorcionismo argumentativo para legitimar a decisão prejudicial ao negro, mas nunca será dita verbalmente que é discriminação racial.
- b) Discriminação Salarial: Os indivíduos negros não auferem o mesmo salário que os brancos ao exercer função correlata, e em uma leitura sob a ótica do utilitarismo, esse tipo de exploração da mão-de-obra considera que o trabalho do negro não vale tanto quanto o dos demais. A motivação sempre será a de encontrar algo no trabalhador branco, que justifique seu salário superior ao do trabalhador negro.
- c) Discriminação pela Imagem: Os empregadores em busca de uma imagem que ele considera ideal para sua empresa, nega qualquer vínculo empregatício com o negro ou o encarcera em postos de flagrante inferioridade.

Costa Júnior fomenta ainda mais essa temática quando arrazoada sobre a necessidade de rever a história, pois “se analisar o devir histórico relativo à formação do país, observa-se que o passado de três séculos de escravidão negra consolidou imagens, discursos e símbolos que definiram com exatidão os lugares sociais para negros e brancos” (COSTA JR, 2017, p. 59). Portanto, não é uma discussão que se restringe ao campo do trabalho, pois apesar da suma importância para o empoderamento dos negros, a questão racial deve ser vista numa perspectiva muito mais ampla, envolvendo todos os agentes sociais, principalmente os governos e as políticas públicas.

Essa negligência observada pelo Estado, em não fomentar políticas públicas e afirmativas ao nível necessário, é como se fosse um silenciamento frente a discriminação que sofre a população negra no Brasil, transformando sua inoperância em contribuição para perpetuação e incentivo das práticas racistas (MORAES, 2013, p. 24).

Se esse processo de dano material manifesto através da discriminação trabalhista, faz o país perder em termos de mão de obra, certamente que caberia ao Governo liderar ou apontar a direção, pois esse enorme potencial humano não pode ser negligenciado, pois além de perder em termos de desenvolvimento econômico, é um processo que pode acarretar em perdas também em termos de estabilidade social.

Essa possível desestabilidade social é reforçada diariamente, quanto temos uma diferença gritante no padrão de vida de brancos e negros: Enquanto que uma família branca tem um rendimento médio domiciliar per capita de R\$ 1.846,00 o mesmo quesito para a família negra cai absurdamente para R\$ 934,00 (aproximadamente 1,1 salário mínimo), segundo os dados do IBGE (2019). Esse mesmo indicador apresenta 32,9% da população negra abaixo da linha de pobreza, contra apenas 15,4% de brancos.

A família de negros sofre, além da discriminação à nível de identidade, também com a questão econômica, pois com esses índices, a propensão dos filhos se evadirem da escola aumenta, bem como sua aproximação com o banditismo e o tráfico de drogas, como meio de suprir as necessidades que a família necessita. Não é, portanto, só a questão de estar em condição de fragilidade, mas partes destas famílias negras também são empurradas para a marginalidade, em função de uma conjuntura social perversa.

Esse binômio cor/pobreza vai acarretar não só danos materiais e identitários aos negros, em especial aos jovens em idade escolar, mas tem potencial para resultar também numa situação de conflito perigosíssima.

Toda essa gama de discriminações raciais que são vivenciadas no dia a dia do Brasil, tem potencial tremendamente perigoso, pois sua persistência fermenta e fomenta sentimentos que podem explodir em reações incontroláveis.

Como analisar a posição atual dos polos deste tensionamento racial constante?

Em toda a história do Brasil, o conflito entre brancos e negros sempre foi muito intenso, sendo que do início da colonização até 1888, esse conflito era extremamente assimétrico em desfavor dos negros, por força do instituto da escravidão. Não havia – legalmente dizendo – nada que se opusesse à opressão dominante dos brancos em termos efetivos. Mesmo com ações tanto de brancos quanto de negros contra a tirania da escravidão, a Lei aprovava tal irracionalidade e desumanidade, e essas ações não conseguiram por si somente, enfrentar e lançá-la por terra.

Entre os movimentos negros a luta também se demonstrava desigual, desde ações que radicalizaram – como os Quilombos –, a ações que se “ajustaram” ao meio para dirimir danos – como as irmandades negras –, até as ações políticas como as impetradas pelos consagrados Luís Gama e André Rebouças, enfrentaram forças racistas que impregnavam o *ethos* social da nação brasileira, entrenchadas na sociedade e totalmente reativas a qualquer tentativa de mudanças. Mesmo os movimentos negros tendo importante atuação na Abolição – atuação essa que a história está em processo de desvelamento – por si somente, não conseguiu forçar o fim da escravidão. Existiam movimentos de oposição ao instituto escravagista também entre os brancos, mas até a Abolição, conseguiram apenas “aliviar” algumas situações pontuais, pois seus pares brancos eram os próprios agentes da escravidão.

Somente a somatória de todas essas forças, aliadas a questões históricas de nível mundial, conseguiram forçar a mudança da Lei em 1888. Mas, a força do preconceito continuou a se manifestar em discriminações correntes mesmo após essa data e foi criando formas de se adaptar e continuar a se manifestar. Se antes de 1888, o racismo poderia se manifestar “legalmente” através do trabalho cativo, após esse ano as práticas oriundas do preconceito continuaram a alimentar as ações discriminatórias raciais.

Da Abolição até ao mito da democracia racial, aos negros surgiram oportunidades de mudança de *status*, ainda que estivessem na condição de “incluídos marginalmente” – como já citado anteriormente –, mas essa possibilidade de mudanças esbarrava na persistência da discriminação, manifestando como a relação entre cor e pobreza continuava sendo um empecilho para o avanço da nação, rumo ao desenvolvimento.

Como olhar para o passado e não avaliar que o racismo foi e continuava a ser o grande entrave à modernidade do país? Como não atribuir aos brancos a responsabilidade de tanta

dor e sofrimento da raça negra no Brasil? Ou mais importante: Como “aliviar” a tensão permanente entre os dois grupamentos raciais no intuito de manter a “ordem e o progresso” da nação?

Na década de 1930, a democracia racial de Gilberto Freyre explicava falaciosamente esse persistente tensionamento racial, no intuito de considerar a questão como acabada. Posteriormente, em dois momentos pontuais da história – Era Vargas e Ditadura Militar – essa tentativa ideológica de encobrir a tensão racial voltaram com certa força, mas a superação destes momentos, sempre trouxe de volta a questão do conflito racial.

Portanto, no período republicano inicial até a introdução da falsa democracia racial no Brasil, os grupamentos raciais branco e negro, fingiam uma relação harmoniosa que camufla um conflito entre ambos, com perigoso potencial, mas amplamente desfavorável aos negros.

Nas décadas seguintes, a articulação de movimentos negros, fomentando a organização de seus integrantes na busca por direitos, cria um caldeirão efervescente de ações que incomoda aos brancos racistas radicais, levando-os a criar formas de expressar seu racismo.

O que se pode observar é que o preconceito e o racismo continuam atuando, apenas a forma como a discriminação se manifesta varia no tempo e no espaço, é como se essa expressão racista fosse “filha de sua época”, pois o racismo sempre foi uma forma dos grupos dominantes manterem seus privilégios e *status*, e a discriminação é uma estratégia para “driblar as normas anti-racistas” (PEREIRA, TORRES & ALMEIDA, 2003, p. 96), mantendo as aparências para que suas atitudes não sejam julgadas como mantenedoras de uma sociedade desigual, frente a propalada democracia racial.

No Brasil, o discurso que “sustenta a democracia racial é um engodo, tendo em vista que os resultados de muitas pesquisas concluíram que o racismo ainda está sendo expresso, mas de forma peculiar e diferente” (LIMA & SILVA, 2016, p. 06). Essas novas formas de manifestação dos grupos racistas, focam agora na defesa dos valores igualitários, alegando que se todos são iguais, qualquer política afirmativa a favor da raça negra, é um benefício desigual que no fim prejudica a raça branca (LIMA, 2016, p. 39).

Diante deste quadro, aquele que não é racista radical, vê todo esse movimento culminando em conquistas legais, e se “previne”, recusando ser racista de forma aberta e declarada, se expressando em geral através do racismo cordial.

Como o Governo, em todas as suas esferas, são arquétipos destes grupos dominantes, é exatamente através deste ente público que o preconceito, o racismo e a discriminação se perpetuam, principalmente com uso do racismo cordial e do racismo institucional.

Se o combate ao racismo e a democracia racial são práticas de engodos dos grupos dominantes – mormente o Governo – percebe-se que essa ideologia funciona então como um verdadeiro dissimulador e filtro da realidade social brasileira:

Dessa perspectiva decorre uma consequência importante para a discussão das relações raciais no Brasil. Trata-se da reavaliação que ela permite da ideologia “oficial” brasileira de democracia racial. É comum a denúncia dessa ideologia como mistificação e mascaramento de uma realidade de racismo e discriminação – e portanto, como algo de que a sociedade brasileira deveria desvencilhar-se para que pudesse vir a ter a melhoria real no plano das relações entre as raças. Naturalmente, se tomada como suposta descrição do que na realidade se passa nas relações raciais no país, a ideologia da democracia racial não pode ser senão denunciada como a grande mentira que seria (ou é), de forma a se poder ter no lugar dela o correto diagnóstico das dificuldades e perversidades existentes. (REIS, 2009, pp. 448-449)

Essa realidade “mascarada” de nação multicolorida e harmoniosa, na verdade, apenas mostra como o Brasil é o país das contradições, o qual possui o maior percentual populacional de negros (fora da África) e, ainda é a que mantém um dos maiores índices de discriminação para com a raça negra. Foi a nação que mais tardiamente aboliu o instituto escravagista na América, e uma das que mais enfrenta resistência à implantação de leis que possibilitam realmente uma sociedade igualitária e mais justa. É a nação mais multicolorida do mundo, mas também a que mais despreza a capacidade de produção dos negros e outros grupos étnico-raciais discriminados, impedindo seu empoderamento.

A prática observada no Brasil não é só de evitar o empoderamento dos negros, mas também de subjugar-los de todas as formas possíveis, seja mantendo o racismo institucional nas empresas e serviços públicos, seja não combatendo a discriminação nas escolas, ou seja, até mesmo lançando mão de uma política de “abate” dos indesejáveis, que em sua maioria, são exatamente os negros.

Questiona-se assim: Como essa prática pode ser caracterizada?

A partir de dois conceitos: Biopoder de Foucault e Necropolítica de Mbembe.

Biopoder é um conceito desenvolvido por Michel Foucault, para definir o controle das massas exercido pelo Estado:

[...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Para o filósofo, o biopoder se atrelou às leis e ordenamentos jurídicos, podendo assim, ser usado até mesmo para impor a morte, conseguindo controlar a vida de toda uma população. A principal arma da lei é a morte aos que a transgrida, por isso necessita de mecanismos contínuos de regulação e correção da população. Assim sendo, as ações de violência policial nada mais é que o uso do biopoder por parte do Governo, usada notoriamente contra aqueles que não obedecem aos mecanismos de regulação e correção. Estes indivíduos estão, portanto, sujeitos à política do biopoder: “Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade” (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Como os negros estão entre a maior parcela da população que se encaixa nessa característica, a marginalização social dos negros produz conseqüentemente uma gama de indivíduos que também estarão em desobediência a esses mecanismos, passíveis então das armas da lei, até mesmo da morte (FOUCAULT, 1988).

Necropolítica, por sua vez, é uma evolução do domínio dos governantes sobre o povo, não mais agora de forma individual, mas de toda a população, controlando aquilo que pode limitar a vida de todos, centrando a ação coercitiva das forças repressora do Estado na parcela populacional que causa certo incômodo para o grupo dominante. Esse conceito foi desenvolvido por Achille Mbembe, que o define como

[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. (Mbembe, 2016, p. 123)

Nessa política, o Estado lança mão do extermínio como forma de garantir a segurança de toda a nação, desenvolvendo um inimigo fictício comum, que por sua vez não está tendo uma postura benigna para com o todo.

Mbembe explicita assim que os indivíduos não mais ajustados à lógica do sistema se tornam descartáveis, podendo o Estado assumir inclusive poder decisório sobre sua vida ou morte, caso seja conveniente. Assim, os aparelhos de repressão do Estado podem executar um indivíduo, com o subterfúgio de que está defendendo a sociedade. Como o binômio cor/pobreza relega uma parte significativa dos negros ao envolvimento com a criminalidade, são também, por extensão, os principais alvos da Necropolítica.

Nesse caso específico, está se falando da Necropolítica como uma forma de extermínio de jovens negros em situação de fragilidade e que compõem a maioria da população alvo desta política.

É considerada uma forma seletiva de produzir morte nos tempos atuais. Os dados do IBGE (2019) apresentados a seguir, demonstram essa realidade através de números:

Os números do IBGE (2019) apresentam dados que corroboram a visão de Necropolítica sendo aplicada aos negros no Brasil, cujos maiores índices de vítimas da violência no país estão entre os jovens negros, com uma taxa de 98,5 (por milhar) de mortos entre 15 a 29 anos de idade a cada 100 mil habitantes, enquanto que o mesmo quesito para os jovens brancos apresenta um valor com um diferencial considerável de 34,0 (por milhar). Se levado em conta apenas os jovens do sexo masculino, esse número alcança o absurdo valor de 185,0 (por milhar).

Em vários outros quesitos, tais como, envolvimento em brigas comuns, brigas com arma branca, brigas com arma de fogo e agressão familiar, os índices dos negros sempre são superiores aos dos brancos, mesmo vivendo em condição social similar.

É possível dizer que o genocídio dos negros virou regra nas camadas econômicas mais baixas, com repercussão também em outras camadas sociais. O espectro na Necropolítica se estende também na deficiência de uma saúde pública satisfatória que alcance essa camada populacional, na deficiência de uma educação que realmente forneça condições de competir com todos de forma igualitária, no elevado número de encarcerados, mas principalmente na patente brutalidade dos agentes policiais e de equipes de segurança em geral. Esses índices com clara distorção de cor apresentam uma realidade na qual os negros são desumanizados, levados à margem do Estado de Direito, sendo alvos de morte prematura, justificando a classificação de Necropolítica.

O país que já se proclamou na história recente como “o país do futuro”, adentra ao terceiro milênio com um “pesado *déficit* social” (Santos, 2001, p. 22), e qualquer que seja as opções dispostas a frente, não se pode mais negligenciar, tangenciar ou fazer ouvidos moucos sobre a necessidade de se implantar políticas de reparação no Brasil. Para superar esse *déficit*, surgiu recentemente as políticas públicas.

Essas políticas, segundo Santos (2001), se tornam evidentes e necessárias em função dos danosos efeitos do longo escravismo brasileiro, frente às distorções de renda em função do binômio raça/cor e à necessidade de alavancar todo o potencial humano do país no sentido de emergir enquanto nação próspera, onde a riqueza possa ser melhor repartida. Continuando, o autor afirma “trata-se de desenvolver uma cultura nova, até então ausente do cenário

brasileiro; a da inclusão” (SANTOS, 2001, p.22). Essa nova cultura de inclusão através de políticas públicas tem como um dos seus alvos a escola, pois é ali que as tensões raciais são vividas e mascaradas pela democracia racial de forma intensa.

Esse último aspecto abordado, demonstrou que apesar da persistência da elite branca em seguir a teoria da democracia racial, a manutenção deste mito é incompatível com a realidade histórica do país. Este último aspecto engloba também a visão das consequências advindas como resultado do racismo, alimentado pelo preconceito e manifestado nas ações discriminatórias no seio da sociedade brasileira, inclusive com a prática na Necropolítica.

O racismo brutalmente forçou homens, mulheres e crianças a um violento processo de desculturação fora de seu continente de origem. Ainda é uma ferida porque o processo constitutivo do racismo, tanto de origem econômico e histórico, quanto de origem baseado no preconceito, ainda se mantém vivo Brasil.

É uma ferida que não cicatrizará tão cedo, pois o fenômeno racial persiste, se renova, se reinventa, se recoloca, não desaparece tão facilmente. Apesar do arrefecimento em situações pontuais, é uma situação que exige constante observação e fiscalização para que não retroceda em sua pequena – mas saudável – mudança. Por isso, a importância de abordar o racismo em outra perspectiva, ou seja, envolvendo a escola.

## 2. RACISMO NUM ESPAÇO CHAMADO ESCOLA

Após entender o racismo como um fenômeno social, compreendendo suas raízes, formas de manifestação e consequências, este estudo buscará expor o racismo do ponto de vista de outra interface, que é a escola. Objetivamente, ao compreender a escola como instrumento de submissão da população negra brasileira, através de uma epistemologia hegemonicamente branca e, como se relaciona com dois fomentos essenciais utilizados pela escola: profissionais da educação e material didático.

A educação, *a priori*, tem como missão a transmissão de conhecimento, que por sua vez, se dá no espaço denominado escola. Grosso modo, pode-se afirmar que educação considerada formal é o conjunto de conhecimentos transmitidos aos alunos em sala de aula, e escola é o espaço onde ocorre essa educação formal. Mas, escola também abrange outro tipo de educação que envolve o convívio social do educando, que pressupõe um envolvimento político (politizado ou não) entre todos os entes que compõe o espaço escolar, que na perspectiva do currículo considera seu interior e a comunidade onde está inserida.

A educação é um dos fatores constituintes na humanização a qual se materializa em um universo social variado, que abrange os espaços de convivência desde a família até o trabalho, passando necessariamente pelo espaço escolar (GOMES, 2002a), pois é neste universo social que a criança vive um significativo período de sua vida, em torno de um quarto (1/4) do tempo diário, onde aprende a cultura do seu meio de convivência, internalizando códigos sociais, com suas regras de comportamento e convicções ideológicas.

Para o desenvolvimento deste capítulo, será feita uma abordagem da escola como local proibido para os negros no passado e que hoje, apesar de contemplar a presença de todos os indivíduos, é um local onde ocorrem processos de exclusão do alunado negro. Em seguida, será realizada uma análise de como a escola se torna um ambiente excludente para negros pelo fato de ser, na realidade, concebida para brancos; e finalmente, pontuar como o professor e o material didático influenciam na manifestação do fenômeno do racismo na escola.

### 2.1 Espaço de proibição, espaço de exclusão

A elite branca brasileira sempre viu na educação um campo a ser dominado ideologicamente para que todos os espectros da vida social estivessem sempre sob sua dominação, evitando assim, tentativas de mudanças do *status* geral da sociedade, principalmente aquelas buscadas pela população negra.

No período colonial, do início da Diáspora Negra no Brasil até um período próximo à abolição, aos negros era proibida a educação, com a escola se tornando um espaço proibido para estes. No período posterior (início da República) a escola se tornou um espaço quase impossível de participação de toda população, pois as condições sociais dos pobres – principalmente dos negros – os impedia de permanecer nas escolas e o Estado não criava condições efetivas para mudar a situação. Assim, a escola que deveria ser *a priori*, um espaço democrático com igualdade de acesso e de permanência, se tornou um espaço de difícil convivência por parte da população brasileira, mormente a população negra de baixa renda.

A dominação dos brancos sobre os negros cativos no Brasil era exercida através de vários instrumentos, sendo o analfabetismo dos escravos um dos mais eficientes. Não sabendo ler e escrever, não somente alienavam os escravos de uma ferramenta básica na comunicação humana, como também, os impedia de entrar em contato com ideias indesejáveis pelos dominadores. No início do século XVIII, por exemplo, escravos da etnia mina deixavam os senhores de escravo em alerta com suas reuniões secretas, marcadas por recados escritos numa língua desconhecida pelos brancos – provavelmente em árabe (SILVA & ARAÚJO, in: ROMÃO, 2005), pois viam nessa prática uma possibilidade de arquitetarem planos de rebelião e fuga.

A elite que promoveu a Independência do Brasil foi a mesma que produziu a Constituição de 1824, e que estabeleceu os direitos a todos os cidadãos livres, inclusive a educação gratuita (BRASIL, 1824), alienando deste benefício os negros, pois os mesmos tinham uma existência social negada em termos de direitos, portanto, não eram considerados cidadãos. Nesse mesmo viés, para que não houvesse questionamentos, em 1854 foi assinado pelo Imperador Dom Pedro II, o Decreto nº 1.331 – denominada de Reforma Couto Ferraz –, que proibia expressamente o escravo na escola (BRASIL, 1854).

Observa-se assim, que a elite não só submetia uma parte da população em condição de desumanidade com a escravidão, como também, estava convicta de que a educação era um valor a ser negado aos negros para continuar a manter o *status* estabelecido na sociedade brasileira. Ver as escolas a partir desta ótica histórica de discriminação entre ricos e pobres (mormente negros), é importante para entender porque as escolas públicas são relegadas nos dias de hoje, à segundo ou terceiro plano na política dos governos brasileiros.

Somente em 1878, trinta e quatro anos depois, com o Decreto nº 7.031 (BRASIL, 1878), foi autorizada a presença de alunos negros nas escolas, mas os indivíduos deveriam ser libertos e as aulas seriam realizadas somente no noturno, ou seja, as barreiras criadas para o impedimento da evolução social dos negros são aprimoradas, pois o horário noturno excluía,

automaticamente, muitos candidatos, já que, na sua maioria, executavam trabalho extremamente pesado durante o dia e não tinham condições físicas de permanecer na escola (SANTOS, *et.al.*, 2013), condições que – considerando os devidos contextos – continuam a existir nos dias de hoje.

A partir de 1853, mesmo havendo proibição legal, funcionou por aproximadamente duas décadas, uma escola, exclusiva para negros, criada por Pretextato dos Passos e Silva com aval do Governo e em 1860, o professor Antonio Cesarino fundou o Colégio Perseverança, para atender meninas brancas no período diurno, e com a mensalidade destas, oferecia aulas gratuitas para moças negras no período noturno (FONSECA, In: ROMÃO, 2005). Esses empreendimentos demonstram como sempre houve iniciativas que partiam dos próprios negros, cativos ou não, em busca de mudança da realidade de preconceito e discriminação racial a qual estavam sujeitos.

A despeito de todo o esforço de personagens como os de Pretextato e Cesarino, a questão do negro na escola ultrapassava as questões legais, e, não era só a Lei que causava impedimentos, pois, apesar destas autorizarem a presença do negro ou descendente na condição de liberto, a discriminação para com o aluno não-branco era profundamente arraigada. Essa discriminação se manifesta claramente quando se lê relatos de pais de crianças brancas que não matriculavam seus filhos em escolas onde os alunos negros não pudessem comprovar sua condição de libertos (BARROS, in: ROMÃO, 2005).

A discriminação a qual a criança negra ou parda estava submetida não se restringia às questões de Lei e nem da opinião dos pais, muitas vezes os próprios professores estavam colaborando para o fortalecimento desta mentalidade, como no relatório do Professor José Rhomens, em 1877, citado por Surya Barros, que propõe até uma escola a parte para os filhos de negros não se misturarem com os filhos dos brancos, contaminando-os (BARROS, in: ROMÃO, 2005).

A partir de 1850, com o incremento social gerado pela lavoura do café, novos ares sopram na sociedade brasileira, com a adoção de algumas perspectivas capitalistas, que empurram o país inexoravelmente em direção ao fim do trabalho cativo, e as leis vão paulatinamente criando as condições para que isso ocorra. A Lei de n. 581, denominada Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850) proibia o tráfico de escravos; a Lei de n. 2040, denominada Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), declara a condição livre os filhos de mulheres escravas que nasceram desde aquela data; e a Lei n. 3270, conhecida como Lei do Sexagenário, regulava uma “extincção gradual do elemento servil” (BRASIL, 1885), são leis

que mais agudamente aceleraram esse processo. Em 13 de maio de 1888, a Lei de n. 3353 (BRASIL, 1888), decretou o fim da escravidão no Brasil.

Como a cidade de Campinas estava no centro geográfico desta ebulção social e econômica, vem dali um dos exemplos de que a escravidão precisava urgentemente ser superada, e a escola se torna um agente destas mudanças. Aproveitando-se da brecha aberta pela Lei do Ventre Livre, a cidade foi uma das primeiras a oferecer escola gratuita para filhos de negros (CRUZ, in: ROMÃO, 2005).

Em 1879, antecipando o que viria com a Abolição em 1888, o Império autoriza o ingresso dos negros – mesmo sendo escravos – nas salas de aula do país. No Decreto nº 7.247, também conhecido como "Reforma do Ensino Livre", conduzido pelo Ministro Leôncio de Carvalho, lê-se no Artigo 1º: “É completamente livre o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (BRASIL, 1879).

As novas exigências trabalhistas impunham um nível de organização que não era compatível com a maioria dos trabalhadores (os ainda escravos), e era necessário superar esse obstáculo, mas como a escola era uma forma indispensável de preparar o povo negro para a futura abolição, procurou-se investir um mínimo possível na educação destes.

Então, a questão do negro – alfabetizado ou não – sempre foi uma questão de lucro. Para o bom desempenho da economia brasileira antes do advento da cultura cafeeira, a escravidão e o analfabetismo dos negros eram do interesse dos senhores manter os cativos na absoluta ignorância, mas com a consolidação da hegemonia econômica do café, o negro deveria agora ser liberto e alfabetizado, para que o desempenho da economia se mantivesse.

Na década seguinte, mais precisamente em 1890, o Decreto nº 981 – Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890) – busca implantar em toda a nação brasileira alguns ideais da República, criada por viés positivista, através do seu Artigo 3º que estabelece a disciplina de Moral e Cívica. Como o comportamento dos pretos, pardos e mulatos era um incômodo, é possível dizer que o alvo principal era a camada social mais baixa da população, e em “[...] uma nítida tentativa de normatizar a conduta moral da sociedade após a libertação dos escravos, era impossível conviver com negros em um mesmo local, era preciso estabelecer regras de boas convivências, ou regras sociais” (SANTOS, *et.al.*, 2013, pp. 20865-20866).

Em janeiro de 1890, o dia 13 de maio foi decretado como feriado nacional, dedicado ao que se convencionou na época, como comemoração da fraternidade dos brasileiros (DOMINGUES, 2011), e a despeito das severas críticas feitas pelos historiadores sobre a

forma como a Abolição passou a ser comemorada, é mister se fazer aqui uma observação. Petrônio Domingues pontua que mesmo com claras demonstrações racistas, houve sim, certo regozijo em relação a Abolição, tendo sido simbólicas as palavras de Machado de Assis, citado pelo autor: “Todos saímos à rua. Sim, também eu saí à rua, eu o mais encolhido dos caramujos, também eu entrei no préstito, em carruagem aberta. Verdadeiramente, foi o único dia de delírio público que me lembra ter visto” (DOMINGUES, 2011, p. 22).

A despeito do significado realmente válido para a data, com o tempo se tornou patente que a comemoração não focava objetivamente em uma redenção dos negros, mas sim numa forma sutil de valorizar a “bondade” da Princesa Isabel, emergindo do fato histórico como uma personagem branca agindo heroicamente em prol do negro, desvalorizando e até mesmo desprezando as ações de luta pela liberdade, travada pelos próprios subjugados. A data de 13 de maio traz em seu bojo não a alegria do negro pela sua libertação do cativo, mas sempre a lembrança de um período de humilhação de sua raça. Nas escolas, o que era trazido à baila incluindo os livros didáticos, não gerava orgulho de pertença racial aos pretos e pardos, mas sempre a lembrança da humilhação.

A plena consciência dos ex-escravos e sua descendência – miscigenada ou não – nas décadas iniciais da República, era de que a questão da falta de escolaridade era um dos fardos a ser necessariamente abandonado, para que se completasse verdadeiramente a Abolição. Em 1919, o jornal **O Alfinete**, representante da imprensa negra no período, dizia que a falta de estudo era uma praga que tornava os negros mais escravos do que antes, mas também conclamava a raça a se unir em prol do que eles consideravam um ideal elevado, ou seja, combater o analfabetismo entre seus pares (BARROS, in: ROMÃO, 2005). Imbuídos deste ideal de união, a Frente Negra Brasileira estendeu seus braços até outros Estados, mas foi na sede em São Paulo que organizou uma escola, que segundo um depoimento da época, tinha várias salas de aula (SILVA & ARAÚJO, in: ROMÃO, 2005), numa clara demonstração que movimento negro - Frente Negra Brasileira (FNB), ainda que incipiente, estava organizado e atuante.

Na Era Vargas (1930-1945), a tendência foi implantar um sistema de ensino que alcançasse todas as classes sociais, com escola pública que chegasse até os pobres e não-brancos e prepará-los para servir de mão de obra nas incipientes indústrias. As escolas seriam um espaço perfeito para que o trabalhador brasileiro fosse aperfeiçoado até atingir o grau similar ao do trabalhador europeu. Estudos como o de Freyre, abriram espaço teórico para profissionais de diferentes áreas se envolverem com a educação, e refletindo a visão da elite, “[...] projetaram direções que tipicamente contribuíram para a desvantagem de brasileiros

pobres e não-brancos, negando a eles acesso equitativo aos programas, instituições e recompensas sociais que as políticas educacionais conferiam” (DÁVILA, 2005, Pg. 115).

Assim, a visão de que a escola serviria apenas para “adestrar” a porção marginalizada da população, ganhou força e tem seus reflexos até os dias de hoje, com as políticas governamentais na área de educação, quando se percebe a diferença gritante entre escola pública (abarrota de negros e/ou pobres) e a escola particular (com presença maciça de brancos).

Na República Populista (1945-1964), ainda que tenha sido um período de superação de muitos obstáculos rumo a uma democracia plena no Brasil, a busca por uma sociedade igualitária ainda se mostrava longe do ideal, com debates sobre a educação pública, que era apenas um verniz para encobrir interesses elitistas. A questão da relação preconceito racial e educação pública, se reflete numa matéria de um jornal estudantil, com o título “Queremos estudar” de 1948, na qual seu autor, Haroldo Costa, que aponta a pequena presença de negros nas melhores escolas públicas, com a existência de preconceito e discriminação racial, antes mesmo da questão financeira (ROMÃO, in: ROMÃO, 2005).

Já se gestava ali um assunto que permearia as discussões sobre a educação e culminaria com a Lei 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), com alguns pensadores defendendo a escola pública como direito a todos, e outros defendendo o investimento do dinheiro público também em escolas privadas. Pensadores como Fernando Azevedo e Maciel de Barros, tinham um discurso afinado com a opinião de que somente na escola pública haveria realmente igualdade para todos, incluindo aí a questão racial. A lei sancionada pelo Presidente João Goulart, contava em sua elaboração com nomes vultosos na política nacional, como Tancredo Neves, Franco Montoro e Ulysses Guimarães, apontando para a direção de pensar em escola pública como um direito de todos e como ferramenta na luta contra o racismo. Na lei 4.024 de 1961, no TÍTULO I - Dos Fins da Educação: Art. 1º consta:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...] a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; [...] g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

No período da Ditadura Militar, houve um refluxo na questão das discussões sobre relações raciais no Brasil, e como dito anteriormente, ocorreu o retorno dos ideais da democracia racial, com os mandatários do poder afirmando que não havia racismo e que,

insistir no assunto, era subversão da ordem. As Leis 5.540/68 (BRASIL, 1968) e 5.692/71 (BRASIL, 1971) pouco evoluíram na questão racial, pois foram editadas separadamente (a de 1968 tratava do Ensino Superior e a de 1971 da Educação Básica) e apesar de manterem as referências à raça, preconizada na Lei de 1961, não abriram espaço para questionamentos ou debates devido ao momento de repressão política (DIAS, in: Romão, 2005).

No final da década de 1970, aproximando-se os estertores do Governo Militar, alguns acadêmicos negros desenvolveram estudos da temática negro-educação, produzindo artigos em revistas especializadas em educação (CRUZ, in: ROMÃO, 2005). No frescor de novas ideias que surgem com a redemocratização do país, e as possibilidades que se abrem com a Constituição de 1988, os estudos sobre educação e raça ganham força e paulatinamente vão compor as agendas governamentais.

Assim, na década de 1990, é criado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que reconhece as desigualdades raciais e o racismo como realidade no Brasil, e fomenta a discussão sobre as ações afirmativas para melhorar o acesso e permanência da população negra nas escolas de ensino básico e também nas universidades, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editado pelo Ministério de Educação, contempla sugestões para temas ditos transversais, diversidade cultural, desigualdades raciais e racismo em nossa sociedade (REZENDE, in: ROMÃO, 2005). As políticas públicas de então, começam a enfrentar os problemas de desigualdade social e de desigualdade racial como umbilicalmente atrelados, e continuam avançando com a criação de novas ferramentas que auxiliarão na superação destas problemáticas.

Finalmente, encerram-se esses apontamentos com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que alterou o Art. 26 da LDB em vigor, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, modificada pela Lei 11.645/08 que incluiu a história e cultura indígena; e a lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), que instituiu as cotas raciais nas universidades públicas federais e institutos federais. Importante lembrar que a maioria das universidades estaduais já possuíam cotas étnico-raciais desde o ano de 2002, criadas por leis estaduais ou Resoluções próprias de seus conselhos, dentre estas a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a terceira do Brasil a criar cotas pra negros e primeira a criar cotas para indígenas em todos os cursos de graduação (CORDEIRO, 2012). O sistema federal de educação demorou dez anos para o reconhecimento e a oficialização das necessidades de políticas de ações afirmativas na educação superior federal. Nesse ínterim, algumas Universidades Federais criaram cotas por meio de Resolução própria. As leis que alteraram a LDB demonstram um avanço nas ações em prol do processo de igualdade racial no Brasil –

apesar de ainda precisar avançar muito mais – tendo obtido pequenas vitórias, mas sempre progredindo em busca de um futuro melhor, para todos da nação, independente de origem ou de cor de pele.

Como conquistas políticas decorrentes da Lei nº 10.639/03 e Lei 11.645/08 – que tornou obrigatória a inclusão da cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da Educação Básica –, o próximo passo foi superar o desafio de tornar a escola em um espaço de inclusão e também um em um espaço que valorize as diferentes culturas que compõe a sociedade brasileira. Esse desafio inicia-se com o reconhecimento da história do povo negro em suas raízes na África e a história de seus descendentes na diáspora, e a discussão do papel desempenhado por esses no Brasil em função da contribuição de seus valores para a civilização brasileira. Assim, busca-se cumprir o estabelecido na Lei nº. 10.639/03 (BRASIL, 2003), no artigo 1º: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, e o estabelecido na Lei número 11.645/08 (BRASIL, 2008), complementando a primeira, ao acrescentar a obrigatoriedade também do ensino da História e Cultura Indígena.

Com esta legislação em vigor, inicia-se um processo de promoção das relações étnico-raciais na escola brasileira, sendo a mesma levada a repensar seu modelo de educação, fomentando a reflexão sobre a possibilidade de uma escola para todos, com qualidade e com a valorização da cultura e identidade de cada aluno. Ganha vulto então, a valorização da cultura afro-brasileira e africana, por ser um dos grupamentos mais articulados e organizados, principalmente através dos chamados coletivos negros.

Um exemplo desta inflexão é a inserção de uma nova data comemorativa para os afro-brasileiros, o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorada em 20 de novembro, e em alguns estados e municípios, a data ganha proporções maiores, se tornando também um feriado.

A data instituída oficialmente pela lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), pela então presidenta Dilma Vana Rousseff, desloca a condição subjetivada de subjugado, lembrada em 13 de maio, para o sentimento de valorização de pertencimento racial, ao lembrar um símbolo de luta dos negros na história do Brasil: Zumbi dos Palmares.

Mesmo sendo a escola um espaço proibido no passado e excludente no presente, o estudante negro tem na escola um espaço muito importante na construção de sua identidade. É nesse contexto de conflitos que o estudante negro está inserido e é nele que será formada a maior parte de sua identidade, com perspectivas boas e ruins em seu horizonte.

Mas não é só no ganho sociocultural que a criança negra é prejudicada na escola, pois ela também terá dificuldades quando de sua constituição identitária. A importância da escola e do processo educativo, ganha volume quando analisada na perspectiva da construção da identidade dos negros, já que, as situações de conflito nas quais a criança é exposta no contexto escolar, amplia seu contato com um universo diferente do que vivencia no contexto familiar, sendo necessária, a construção de algo além: “Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos”. (GOMES, 2002b, p. 45).

Para a médica e psicanalista Neusa Santos Souza, no Brasil a construção da identidade negra é muito complexa, que envolve um processo extremamente doloroso e conflitante, no qual ele tem que se construir, a despeito de todo preconceito e discriminação: “Assim, ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, 77).

Para Gomes (2003), há de se considerar que, se a escola é o espaço onde mais contundentemente ocorre a difusão negativa da imagem do negro, é a escola também, um local privilegiado de superação desta imagem, enfatizando as representações positivas, ressignificando o sentimento de pertença africano.

Qual é, pois, a realidade do aluno negro na escola branca nos dias atuais?

Fabiana Moraes (MORAES, 2013, pp. 66-68) apresenta alguns índices apurados por institutos de pesquisa, que demonstram claramente a diferença entre o aluno branco e o aluno negro na realidade das escolas brasileiras. Segundo a autora, em 2008, os índices de analfabetos acima de 15 anos de idade no Brasil, alcançaram entre a população branca um percentual de 5,9 pontos, enquanto que para os pretos e pardos esse índice alcançou 14,9 pontos percentuais, proporcionalmente 118,4% superior ao índice dos brancos. Entre 11 e 14 anos, os pretos e pardos que não estavam na série correta no ano de 2008, alcançaram um índice de 62,3 %, enquanto que para os estudantes brancos esse percentual foi de 45,7%; na faixa etária de 15 a 17 anos, 8 em cada 10 estudantes pretos e pardos se encaixavam no perfil de distorção idade-série; e nessa mesma faixa de idade os alunos brancos estudam 1,5 anos a mais que os negros.

Conclui-se, portanto, que a escola continua excluindo uma gama considerável de jovens e crianças negras fora da escola, e que mesmo o espaço tendo sido democratizado, a visível ocorrência de ações racistas e de contextos socioeconômicos raciais, criam empecilhos para a permanência do aluno negro da escola.

## 2.2 Espaço de Hegemonia branca

Entendendo como foi e ainda é conturbada a relação histórica entre escola e negros, passar-se-á a compreender agora como se processa a hegemonia dos brancos na escola. Para compreensão da escola como um espaço de hegemonia branca, bem como, privilegiam os brancos e criam dificuldades para os negros, essa análise aborda as perspectivas de estudiosos como Pierre F. Bourdieu, José G. Sacristán, Michael W. Apple e Miguel G. Arroyo.

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2008, p. 41), a escola, que deveria ser um fator de mobilidade social, se torna um fator eficaz de conservação social, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural como dom natural”. Isto é, coloca o negro numa relação de naturalidade com a pobreza, e conseqüentemente, com o baixo desempenho educacional. Os alunos brancos, da pequena burguesia, que se mantêm na escola pública, estão em maior conformidade com essas exigências – até porque é uma epistemologia e um código de conduta própria de sua visão de mundo – estão mais propensos a aderir a esses valores escolares, pois a escola lhes oferece oportunidades satisfatórias para atender suas expectativas (BOURDIEU, 2008).

Essa opção da pequena burguesia branca se estabelece em função de duas concepções, que Bourdieu (2008) denomina de capital cultural e *ethos*.

Capital cultural é a cultura global da família, que se transfere no seio familiar por gerações, conferindo uma maior capacidade de assimilação do conteúdo escolar, bem como sua epistemologia e seus códigos de condutas. O *Ethos* pode ser definido como o conjunto de princípios que guiam de forma inconsciente a ética dos integrantes de determinado grupo. Estes dois fatores estão mais presentes nas crianças brancas e de classe média, do que entre os negros de classe baixa, tendo estes uma grande possibilidade de sofrerem com a exclusão na escola.

Para Bourdieu (2008), o que diferencia, portanto, o sucesso escolar da criança mais abastada economicamente é seu capital cultural e o *ethos* social no qual está inserida. Esses dois aspectos, fazem parte de um sistema de valores da família burguesa, que são transmitidos aos filhos de forma implícita, e que vai influenciar a postura do educando diante da instituição escolar.

Assim, a escola que deveria ser uma ponte para evitar a exclusão do negro na sociedade, funciona inversamente, pois termina por reforçar essa exclusão, ou nas palavras de Bourdieu “[...] a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir” (2008, p. 61).

Se a escola tem essa capacidade de sancionar mudanças, porque na verdade, em alguns aspectos, ela funciona às avessas daquilo que seria sua finalidade? Por causa daquilo que ensina, ou seja, do currículo.

Mesmo após incontáveis anos de evolução humana, além do desenvolvimento da fala como um instrumento que o diferencia exponencialmente de outros seres, o homem ainda não se comunica a contento. Sacristán (2013), influente educador e pesquisador espanhol, diz que muitas vezes se complica aquilo que é simples e outras coisas que são complexas são simplificadas em demasia. Assim também é a definição do que é currículo. Para ele, independentemente de como se nomeia, currículo continuará de forma evidente sendo aquilo que um aluno estuda e o que o professor ensina.

Ao buscar compreender a etimologia da palavra, tem-se, além de uma capacitação para compreender o sentido mais exato possível da origem da mesma, um sentido *lato* de seu uso na circunscrição da pedagogia atual. O atual vocábulo “currículo” tem origem latina, das raízes de *cursus* e *currere*, que apesar de ter servido a vários conceitos e ter sofrido com o tempo várias mudanças, o sentido primordial dos respectivos termos “curso” e “correr”, permaneceram intactos, e a junção dos dois verbos gera um substantivo que traz a ideia da água de um rio “correndo” pelo leito, que é o seu “curso”, gerando sentido de movimento. (SACRISTÁN, 2013; CARVALHO & CASTRO, 2017).

Como o termo currículo usado sempre em consonância com a educação e, associado a organizações e formulações que visam criar um ambiente que facilite a administração escolar, é compreensível que a evolução da sociedade, afeita aos métodos, tenha produzido os currículos escolares como uma forma de organizar, mensurar e controlar os sistemas escolares atuais. Para Sacristán, “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (2013, p. 17).

Pode-se dizer que o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimento e conteúdo, mas sim, uma construção dialética de confronto de forças que almejam o poder através do controle do conhecimento. Assim, o sistema educativo serve a interesses que se refletem no currículo, e esse currículo expressa o equilíbrio dos interesses destes grupos (SACRISTÁN, 2000). Para os poderes constituintes deste tipo de currículo – que privilegia somente aspectos que estão em conformidade com seu projeto político – a representação de neutralidade é importante, e a defesa desta neutralidade na educação é mais ainda. Em uma nação multirracial e multiétnica como a brasileira, essa aparência de neutralidade é fundamental para manter-se o mito da democracia racial.

Portanto, o currículo como construção política e histórica, procura em última instância manter a ordem social vigente:

[...] o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Toda sociedade possui uma série de conceitos culturais, os quais funcionam como chave para que possa se entender a sociedade em questão. Sacristán (2000, p. 19) afirma que “o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar”. Observa-se que a escola brasileira tem, por assim dizer, uma “chave” que precisa ser mudada, para que a educação alcance a todos de forma igual, tanto os brancos quanto os pretos e pardos. Não é possível a nação brasileira adentrar ao novo milênio aceitando que a sociedade fique ainda presa a certas “chaves”, que privilegiam somente uma parcela da população e de forma assimetricamente oposta, prejudique o restante, aceitando isso como um processo natural.

O racismo que deveria ser uma prática totalmente repudiada em toda país, porém de forma automática, sem questionamento e sem legitimações, ainda é um fenômeno que está em discussão se existe ou não. Parte da população não questiona o que fazer para punir os infratores ou como auxiliar a vítima do racismo, mas questiona a sua existência. Essa chave (o currículo), no Brasil, tem a ver com o mito da democracia racial, sua persistência invade todas as esferas da sociedade, e a escola não fica imune a ela, pelo contrário, muitas vezes atua no reforço deste fenômeno, regulando o que pode e deve ser ensinado nas escolas.

Se a escola é o espaço onde se ensina pelo currículo, e esse regula o conteúdo de acordo com interesses, é necessário fazer uma pergunta parafraseando o questionamento de Sacristán (2013, p.23): “[...] a serviço do que ou de quem está esse poder regulador nas escolas brasileiras, e como ele nos afeta?”.

Michel Apple (2006) diz que o importante a respeito de uma sociedade é em geral transmitido como algo determinado e que por isso não se discute. Pode-se lançar um olhar sobre a escola e o currículo nessa mesma perspectiva, pois como são frutos de um processo político e histórico, é visto como determinado, como algo já estabelecido, definido, decidido, e não passíveis de serem confrontados em sua essência, pois a classe dominante implanta seus valores por meio de seu sistema ideológico que organiza e controla toda a vida cultural,

incluindo as práticas do cotidiano nas escolas, e os currículos adotados por estas (APPLE, 2006).

Segundo Apple (2006) a escola então, oferece a todos com discurso igualitário e é apresentada como neutra, mas, inconscientemente, mantém a grande maioria alijada do conhecimento, especialmente aqueles que são marginalizados pela situação econômica e de raça, num claro processo de exclusão.

Aqui se faz mister acompanhar as indagações de Apple (2006) e um questionamento: Como a classe dominante transmite sua ideologia através da educação, e qual o papel da escola ao legitimar estas ideologias como intocáveis, mesmo sendo saberes que não são absolutos?

Se essa mesma escola é agente ideológico, ela produzirá e reproduzirá conhecimento e pessoas alinhadas à sua concepção ideológica (APPLE, 2006). Essa concepção ideológica dominante é relacionada a quem está alinhado à lógica do capital, a tal ponto de determinar o currículo que será implantado, e o que será disponibilizado como conhecimento e saber. Como o Brasil foi fundado e estruturado sob essa ótica capitalista, e tal processo foi lastreado com a escravidão, encontra-se fortes ranços do fenômeno racista em todo o espectro social, vide a força com que o racismo institucional impregnou toda a nação.

Para Apple (2006), a dificuldade em observar a influência de determinado grupo no estabelecimento de um tipo de currículo é que toda a educação está inserida dentro de uma estrutura social que impede ou dificulta muitos a enxergar além da aparente neutralidade de quem exerce o poder, e os agentes envolvidos no universo educacional estão de forma passiva ou ativa, envolvidos politicamente com o processo e dificilmente conseguem separar a atividade educacional do sistema, ou seja, o problema tornou-se uma questão estrutural. Se, independente da opção de visão de currículo que determinado indivíduo tenha, ele não é neutro, e está sujeito às concepções pré-estabelecidas de mundo, então ele é agente de determinada ideia de mundo. Essa ideia ou concepção de mundo busca estabelecer, por força ou persuasão argumentativa, sua forma de conceber todas as coisas, inclusive o currículo escolar, como uma forma de poder regulador da sociedade.

Deve-se também levar em conta que a escolha por determinados conhecimentos em detrimento de outros, já de antemão “refletem as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social” (APPLE, 2006, p.42).

O modelo de escola que temos no Brasil, as concepções pedagógicas e os conteúdos elencados como necessários no mundo dos saberes são de tradição europeia. Assim sendo, com um currículo eurocêntrico, organiza-se e controla-se as instituições e as pessoas numa

visão meramente monocultural, não sendo condizentes com nossa realidade, deixando de fora outros saberes existentes em nossa sociedade, como os saberes da Africanidade. Desse modo, nosso currículo segue a lógica de um determinado sistema estrutural que prevalece sobre outros, e que ao mesmo tempo aliena outros saberes excluindo-os através do currículo hegemônico, conforme explicita Apple (2006).

Sendo monocultural, esse currículo também apresenta um aspecto de consciência normativa na qual o conjunto de símbolos valorizados pela escola tem uma relação direta com a consciência normativa estipulada por uma sociedade estratificada (APPLE, 2006). A dominação cultural exercida nessa sociedade desigual – as estatísticas mostram o evidente prejuízo para os pretos e pardos – gera a impressão de que tudo o que está posto foi produzido de modo natural e não como fruto de uma dominação cultural.

Essa dominação burguesa reproduz a desigualdade social também na esfera da escola, através da propriedade simbólica do capital cultural, preservadas e distribuídas pelas mesmas na sociedade, contribuindo na manutenção desta consciência normatizadora:

Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p.37).

Todo conjunto de ideias que permeia a construção de um currículo pretende ser hegemônico, por imposição. Entende-se hegemonia como aquilo que domina todo o corpo teórico do que está em discussão. Assim, na perspectiva desta análise, a dominação ideológica capitalista na produção do currículo pretende ser hegemônica, saturando as consciências com símbolos projetados diuturnamente através do mundo a qual se interage – seja no aspecto social, econômico ou mesmo educacional –, altera a consciência normativa e cria um mundo monocultural, onde tudo que é transmitido se torna natural, portanto, aceitável e até mesmo desejável. Esses símbolos são transmitidos por aquilo que Apple denomina de Currículo Oculto (APPLE, 2006).

É possível definir currículo oculto como sendo tudo o que é transmitido ao aluno de maneira não-formal. São os conceitos e valores que não estão prescritos nos planejamentos e nem previstos no currículo de forma explícita, mas podem, de forma implícita, daí fluírem. É tudo aquilo que os alunos aprendem diariamente pelas palavras, gestos e percepções da escola a qual está inserido. Nas palavras de Apple (2006, p. 127): “[...] normas e valores que são

implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”.

O conceito de hegemonia na produção estrutural do currículo, defendido anteriormente por Apple (2006), pressupõe que os padrões fundamentais da classe dominante se mantenham pela divulgação e manutenção de ideologias tácitas, que não são conscientes, mas sustentam a ordem social através do controle econômico e do poder, e é exatamente o currículo oculto que reforça as regras básicas nas escolas, que sendo internalizadas, legitimam o que está estabelecido. Se o silenciar de outras culturas exclui a cultura africana e afro-brasileira, o currículo oculto impõe de forma sub-reptícia a cultura branca europeia como a correta, exercendo sua hegemonia e desqualificando outras que nela não se encaixam.

O silenciar de outras culturas se estabelece não pelo que é dito, mas pelo que não é dito, pois a ausência a conteúdo do conteúdo sobre racismo, reforça o fenômeno e traz consequências graves para crianças negras no tocante a sua autoestima e aprendizagem desde os primeiros contatos com o mundo escolar (CAVALLEIRO, 2000).

Portanto, conclui-se pelo exposto, que os pretos e pardos no Brasil não são prejudicados somente pelo silêncio curricular sobre sua cultura afro-brasileira, mas também o é quando na mesma perspectiva, se analisa o racismo brasileiro em conformidade com o currículo oculto.

Mas o que acontece quando surge a necessidade e a possibilidade de outro currículo? Necessariamente a resposta a esta pergunta passa pela exigência de um novo cânone de conhecimentos, uma nova epistemologia que possa abarcar todo o caudal de possibilidades, que envolva tudo o que tinha e o que surge de novo.

Para Miguel Arroyo (2011), quem detém o conhecimento é portador de um projeto de sociedade, que estabelece o que é necessário e inevitável que alguns saibam, e aquilo que é intocável, como algo sagrado, que não pode ser alterado. Esse projeto de poder transforma a relação entre educação e estrutura econômica (entre conhecimento e poder), numa questão estrutural.

A possibilidade de um novo cânone de conhecimentos implica numa nova concepção epistemológica e, conseqüentemente, também em uma nova concepção de currículo, e isto é desafiar o que é sagrado.

Miguel Arroyo (2011) diz que o conhecimento disponibilizado atualmente é considerado como única racionalidade possível pelos detentores do poder e que só é possível aos submissos, nega a dignidade para o indivíduo que não se encaixa na visão hegemônica de normalidade (isto é, a visão de mundo dos brancos), cria condições favoráveis à busca por

novos cânones epistemológicos, transformando o conhecimento em uma área na qual há uma disputa em exercer sua hegemonia.

Assim, há uma necessidade premente que se estabeleça outro cânone de conhecimento, com novas epistemologias, que possibilite uma nova forma de pensar, de escolher, de ensinar e até mesmo de aprender, para que todos os segmentos sociais, principalmente os que valorizam a negritude, sejam contemplados com uma educação realmente emancipadora.

A tensão fica explícita quando é feita uma comparação entre o que está exposto na educação tradicional em consonância com os resultados escolares, principalmente no que se relaciona à população negra. Essa tensão se instala a partir do momento em que os grupos ditos minoritários (se bem que no caso dos negros, minoritário é apenas o seu espaço na estrutura de poder, já que todos nesse *continuum* de cor perfazem a maioria da população brasileira) se organizam em coletivos e passam a reivindicar seus direitos como cidadãos: “[...] saberes, valores, estéticas, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e de pensar-se” (ARROYO, 2011, p. 41).

Todas as pedagogias das décadas de 1970 e 1980, segundo Arroyo (2007), foram organizadas na perspectiva de valorização do núcleo comum, deixando de lado toda a parte diversificada que poderia, porventura, fazer parte do todo os currículos.

As questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõe a parte diversificada dos currículos, passam a ser vistas como supérfluas, mas, são exatamente estas questões que estão mais abertas para discutir as múltiplas e possíveis epistemologias e que buscam oportunizar as diferentes culturas:

Mais do que múltiplas, as culturas diferem entre si. E é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida. Por isso, mais do que uma multiplicidade de culturas, no que se refere ao seu número, variedade ou “pluralidade”, vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares (GOMES, 2007, p. 28).

Qual é então o futuro do currículo, diante dessas propostas de mudanças? O que se pode esperar e realizar?

Espera-se que o futuro do currículo deixe de ser uma construção monolítica, eclética e delimitadora, para ser um trabalho de construção coletivo, tanto dos docentes quanto do alunado:

A fim de conseguir alcançar esse objetivo, todos nós que atuamos e nos ocupamos da escola somos desafiados a rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas, entendendo que estes não representam apenas uma determinada visão de conhecimento que pode excluir o “outro” e suas diferenças, mas também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos (GOMES, 2007, p. 26).

Arroyo (2011) diz ser necessário transformar as salas de aula em um grande laboratório de experiências pedagógicas e de diálogos entre diversos conhecimentos, pois toda a dinâmica de embates de ideias sobre a educação tende a gerar novas iniciativas pedagógicas profícuas para a educação. O mesmo autor diz também que,

[...] o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. (ARROYO, 2011, p. 38)

Complementando essa posição, Gomes (2012a, p. 99) diz que as novas indagações epistemológicas já têm repercutido na prática pedagógica, gerando avanços ao questionar a “interpretação clássica do fenômeno educativo, que ocorre dentro e fora do espaço escolar”. A autora diz também ser necessário reeducar o olhar, para que possam ser superadas as dificuldades em relação ao diferente, ao outro, e construir práticas pedagógicas que englobe toda a diversidade (GOMES, 2007).

O que fica patente aos olhos de um observador minimamente atento, é que a sociedade brasileira hodierna apresenta uma configuração diferente daquela a qual estava historicamente acostumada, com o surgimento e empoderamento de novos grupos ou atores sociais, com suas legítimas reivindicações, os quais geram conflitos exatamente por exporem as contradições as quais estavam submetidos (GOMES, 2007).

As novas demandas sociais proliferam indagações sobre múltiplos sentidos da vida, dentre eles, as concepções epistemológicas que lastreiam as teorias educacionais, tensionando os currículos, para que se transmutem em busca de uma sociedade mais humana e igualitária. Articular diversidade e cidadania numa nação multirracial como o Brasil, requer múltiplos

esforços de todos os setores, que combinados, buscam uma direção para superar a falácia da democracia racial, entretanto, os esforços se concentram nas ações dos movimentos sociais, dos coletivos e das iniciativas de alguns órgãos governamentais. Nesse mesmo jaez, Gomes pontua:

No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012a, p. 106).

A partir da ação dos já citados movimentos sociais e coletivos e também da ação governamental a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, tornou-se possível iniciar um processo de descolonização do currículo. Descolonizar currículo subentende-se o conceber um novo currículo sem a primazia do viés europeu, do tradicional discurso hegemônico, mas atendendo as verdadeiras necessidades de toda a sociedade. Nesse processo de descolonização de currículo, surgirá obviamente, confrontos na disputa pelo poder e pelo saber entre grupos com visão de mundo totalmente antagônica, que tornará a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo um grande desafio, tanto para a escola quanto para docentes (GOMES, 2012a).

Na busca por uma educação antirracista, a abordagem da história dos povos africanos deve ser feita em conformidade com metodologias que valorizem essa cultura desde a elaboração do currículo, pois essa temática ampliará a discussão sobre a participação dos pretos e pardos na diversidade brasileira, através da cultura, do seu pertencimento racial, da organização social e contribuição no desenvolvimento econômico do país.

Os movimentos sociais e os coletivos negros tiveram a percepção de que o respeito por suas identidades só aconteceria diante de uma ação coletiva, que buscasse no campo político a possibilidade de efetivação de suas reivindicações. Considerando que o currículo é fruto da política, esses grupos passaram a lutar pela modificação de leis e diretrizes curriculares que, além de ter abrangência nacional, podiam ter um alcance mais efetivo se suas demandas fossem transformadas em lei. Assim, a luta pelo currículo passou a ser também uma luta política, como por exemplo, a lei 10.639/03.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012a, p. 100)

Neste exemplo, se encaixa perfeitamente também, a lei de número 11.645/08, referindo-se no mesmo espectro à cultura indígena.

Assim posto, cria-se as perspectivas de uma nova realidade para a questão do racismo a partir da escola. Não que a escola seja a arena central nesse debate e nem a única responsável pelas suas falhas, mas é um fator de contribuição que não pode ser deixada de lado, face às necessidades prementes de se combater o racismo no Brasil, especialmente nas escolas. Se o espaço de hegemonia branca por excelência é a escola, ela também pode se tornar o espaço de convivência múltipla da diversidade, abrindo espaço para se estabelecerem novos cânones, que respeitem todas as epistemologias e delas se aproveitem para criar futuros cidadãos com consciência democrática.

### **2.3 Espaço de professores e livros**

Se a escola é ainda um espaço de ocorrência de diversos fatores que prejudicam a população negra (proibição, exclusão e de currículo para brancos), cabe observar que é também um espaço onde muitas vezes, professores e material didático lhes é prejudicial e, ainda que existam outros elementos a serem levados em conta nessa relação racismo e escola, discutir a formação de professores, o espaço que ocupam e material didático como dois pilares da educação que se relacionam nessa dinâmica de manifestação do racismo observado nas escolas, é fundamental e necessário.

Apesar da participação coletiva na construção do currículo, que normalmente ocorre em uma escola, o protagonismo maior é e sempre será do professor, que além de agente ativo desta operação, também terá que ter a ousadia de “profanar templos”, e estar disposto a enfrentar também as ações reacionárias, tais como o endurecimento de diretrizes e normas, o oferecimento de orientações curriculares prontas, o controle de avaliações, privilegiar competências em áreas já privilegiadas, legitimando material didático apesar de sexista e

racista e, sobretudo, controlando os agentes desses rituais sagrados, que são os professores (ARROYO, 2011).

A despeito da urgência em se trabalhar as questões raciais nas escolas brasileiras, observa-se por parte dos próprios profissionais em educação uma dificuldade muito grande em lidar com a situação de uma população escolar muito diferenciada em termos de cultura e raça. Munanga (2005) pontuou que professores e até mesmo os cidadãos comuns, não receberam o necessário preparo para lidar no dia a dia, com todos os desafios que a problemática da convivência com a diversidade encampa, e também que as manifestações de discriminação dela resultadas colocam diariamente na vida profissional do docente.

Mas, as dificuldades apresentadas pelos professores no trato das questões raciais, subjazem a um problema estrutural, pois como pontua Moraes (2013), observa-se uma inabilidade por conta de alguns gestores públicos em fomentar capacitação necessária aos docentes, bem como se constata também uma certa “resistência silenciosa” em algumas instituições de ensino superior em implantar uma formação que ofereça aos futuros profissionais da educação, uma noção mínima das leis.

Percebe-se que muitos professores, conscientes de que necessitam de subsídios para combater o racismo na escola, também são conscientes de que a temática, ainda que, necessária ser trabalhada em sala de aula, nem sempre está sendo contemplada no planejamento. Entretanto, Munanga (2005) afirma que em função da formação eurocêntrica do professor brasileiro, os preconceitos podem ser reproduzidos por esses na escola, de forma até inconsciente, como um reflexo do mito da democracia racial que ainda persiste em parte da sociedade.

O professor também influenciará negativamente na formação da autoestima do aluno negro, caso não saiba tratar a diversidade racial em sala de aula. Se o professor mantiver seu olhar eurocêntrico, com preconceito típico de professor branco para o aluno negro, crendo que os mesmos não conseguirão acompanhar a turma, sua influência não será sadia no desenvolvimento social do alunado negro.

A falta de uma formação adequada para os docentes, capacitando-os a trabalharem a temática racial nas escolas, prejudica não só a criança negra, mas também retira das crianças brancas, uma oportunidade de serem trabalhadas no sentido de se tornarem cidadãos sem preconceitos. Uma formação mais adequada fornecida aos professores – seja ela formação inicial no curso universitário ou formação continuada para os que já estão no mercado de trabalho – fornece subsídios para que o docente lance mão de diferentes abordagens para enfrentar as questões de preconceito relacionado às diferenças étnico-raciais.

Teles (2010), faz algumas sugestões com o saber lidar com a questão das diferenças tanto com a criança quanto para com a família: ter subsídios técnicos para confeccionar material pedagógico apropriado; incluir temática das relações raciais no currículo cotidiano das instituições de educação infantil; e por último, saber explicar as diferenças de modo que os alunos entendam que não se trata de inferioridade, mas de diversidade.

Uma realidade presente nas observações que podem ser feitas sobre a relação professor e racismo é a negação da existência do fenômeno. Alguns profissionais admitem que existe racismo na sociedade, mas na maioria das vezes, negam que no ambiente escolar onde trabalham exista preconceito de cor e discriminação racial. Inseridos numa sociedade perpassada pelo mito da democracia racial, muitos professores não percebem que a manifestação do racismo está em sua negação por meio do silêncio de cada um. Esse silêncio funciona como um mecanismo de autoproteção, pois o docente observa o racismo em todos os setores da sociedade, menos no seu espaço de trabalho. E esse posicionamento de alguns professores em negar o preconceito e o racismo, dizendo que não são preconceituosos e que não existe no seu ambiente de trabalho, isto é, na escola onde atua, aflora como se fosse um senso comum (CARVALHO, 2004).

É observável também, que muito se fala da superação total ou parcial do preconceito racial no espaço escolar a partir do momento em que o professor recebe treinamento para tal, pois esses docentes mudam seu olhar em relação aos conflitos oriundos da questão racial, quando percebem o quanto o racismo tem raízes históricas e sociais, e que não é natural, mas infelizmente, ensinado. Há um reconhecimento tácito de que se busca superação, mas também de que o racismo está enraizado no *ethos* da sociedade brasileira.

Num oxímoro, é possível afirmar que esse silêncio diz muito, pois uma considerável gama de professores afirma que são preconceituosos, que não percebem a relação discriminatória entre alunos, não consideram que alguns materiais didáticos trazem expressões de racismo. Porém, nos cursos de formação continuada, ao serem capacitados com material, pesquisas e exemplos históricos, muitos se descobrem preconceituosos e percebem que seus alunos agridem discriminadamente aos negros e que há sim, certa abundância de expressões do racismo em alguns materiais didáticos. Nessa necessária capacitação, os docentes percebem que o fato de silenciarem sobre a temática, contribui com a manutenção ou propagação do racismo.

Marília Carvalho faz uma contribuição relevante a esse aspecto, quando em sua pesquisa sobre fracasso escolar, observou nas falas de alguns professores um preconceito

explícito quando relataram que a questão não era objeto de discussão da equipe ou em outro momento quando trataram a questão racial como algo sem muita importância:

Não, entre colegas, assim, uma vez ou outra eu acho que a gente acaba falando alguma coisa a respeito, mesmo porque preconceito não é só racial, existe em qualquer instância, né? E a gente acaba discutindo essas questões. Alguma discussão específica, não me recordo agora, provavelmente nós devemos ter discutido sobre isso. (CARVALHO, 2004, pp. 17-18)

A necessidade da opinião do professor frente a temática do racismo na escola e sua formação e postura diante do fenômeno, levou a pesquisadora Vera Moreira Figueira, do Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, analisar a postura do professor frente ao racismo, avaliando seu grau de conhecimento a respeito do negro.

Sant'Ana (in: MUNANGA, 2005), pontua algumas conclusões desta pesquisa, a partir das quais é possível concluir:

- a) Os professores reconhecem a existência do preconceito racial na escola, que se manifesta por meio de apelidos pejorativos ou de brincadeiras em função da cor.
- b) O professor também manifesta baixa expectativa em relação ao rendimento do aluno negro em comparação com o aluno branco, demonstrando assim que, apesar de se autodeclarar um profissional sem preconceitos, seu discurso e sua prática apresentam exatamente o inverso.
- c) Todos os professores declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil quando estavam na sua graduação profissional e que nem mesmo na escola onde trabalham, existe este aparato.
- d) A formação universitária deficiente gera professores que assumem a direção de uma sala de aula sem ter noção dos problemas que irão enfrentar. Muitas das vezes, o subsídio a qual o professor lança mão é fruto de sua vivência, a partir de atitudes que demonstram bom senso.
- e) Os professores reconhecem que não estão capacitados para lidar com a questão racial, em função de sua deficitária formação acadêmica. Essa deficiência não é pontual, mas generalizada nos cursos de formação de professores em várias áreas.
- f) Quanto a programas de valorização do negro, verificou-se que na maioria das escolas pesquisadas, não há um trabalho nesta perspectiva, e que as iniciativas ocorrem isoladamente.
- g) O aspecto mais valorizado da cultura negra diz respeito à sua exotividade e não ao empenho em abordar o assunto com alteridade e empatia.

Qual é, pois, a atitude observada nas pesquisas sobre o comportamento do professor frente a situações de racismo nas escolas? Agem ativamente contra a situação ou ficam numa posição passiva, abrandando a situação?

Sobre a postura passiva ou ativa do professor no combate ao racismo na escola, é este o mote da discussão a seguir.

Primeiramente, é bom convir que apesar de o racismo ser visível e de que há, com certeza, professores notadamente racistas, a grande maioria dos docentes declaram que não sabem lidar com tais questões. Em seguida, compreender que os professores não estão se omitindo, mas reagindo com passividade, pois realmente não sabem o que fazer (SILVA JR, 2002). Considera-se que são cidadãos brasileiros que, assim como a maioria da população, foi criada e educada num contexto de racismo em todas as suas vertentes (como por exemplo, os já citados no capítulo 1 desta dissertação: racismo inconsciente, intrínseco, ambivalente, aversivo, simbólico, cordial e institucional), imersos numa ideologia que prega o mito da democracia racial, e ainda que percebam tal situação, não sabem como reagir.

Acredita-se que ver o racismo, todos veem, perceber o racismo, todos percebem, contudo, reagir já é outra situação, que deve ser considerada em toda a sua dimensão. Diante de situações embaraçosas, muitos se escondem em suas responsabilidades, tal qual a lenda da avestruz que, com medo, enfia a cabeça num buraco. Munanga (2005, p. 15), diz que:

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

A postura de passividade do professor, não diz respeito exatamente a uma política de esconder a da realidade, e conseqüentemente silenciar, mas sim, adotar uma postura minimizadora da ação da criança branca, ou diminuir o impacto sobre a criança negra, desviando o foco sobre a questão racial e deslocando o assunto para outras dimensões, como classe social, deficiência física e até doenças contagiosas (SILVA JR, 2002). Então, observa-se que o foco é desviado, pois ainda que haja por parte do docente, uma ação de apoio e até de amparo com esmero, a ação discriminatória da criança branca não é confrontada, não é

orientada para uma atitude menos discriminatória e ela não é combatida em conformidade com a lei.

Outro momento em que os professores não conseguem – ou não querem – interferir é quando se trata do cabelo dos negros na escola.

Para Gomes (2003), os descendentes de africanos no Brasil, tem no cabelo uma força simbólica que ocupa um lugar na estruturação da sua vida social e psíquica, as quais remetem a uma raiz ancestral, com os penteados mantendo uma inspiração africana. Mas, na realidade escolar da criança negra, o cabelo de característica afro é estigmatizado, sendo comum o uso de palavras pejorativas e discriminatórias para descrevê-lo (SILVA, 2005a, in: MUNANGA, 2005). Ainda que seja uma situação de conflito desgastante para a criança negra, para Fabiana Moraes é uma oportunidade de intervenção para o professor:

Ao não dar conta desse lugar que distingue quando não deveria distinguir, ao trazer em si a ideia do branco e liso como “normal”, “limpo”, “certo”, vários professores e professoras deixam de atuar como necessários – e esperados – vetores de mudança para serem eles mesmos os continuadores de uma ideologia que transforma o próximo em outro. Esse fenômeno materializa-se na vista grossa em relação ao preconceito que se deflagra na experiência cotidiana dos alunos pretos. Esse preconceito fica escondido sob camadas de “deixa pra lá”, “não ligue”, “ele/ela não quis dizer isso.” Ao não enfrentar aquilo o que parece normal porque corriqueiro (“cabelo ruim”), os professores vão ajudando a determinar parte de uma experiência negativa que vai se constituindo dentro e fora da sala de aula (MORAES, 2013, pp. 73-74).

Obviamente que o racismo na escola não é responsabilidade só do professor, mas certamente requer dele um compromisso com a temática, por ser o magistério não só uma profissão ou vocação, mas um ato educativo, em função da grandeza que é ser uma das pessoas mais influentes na vida de uma criança.

Sem formação adequada, os professores têm dificuldades em oferecer uma explicação plausível sobre as diferenças que geram preconceito e discriminação, com respostas simplistas que terminam por estigmatizar ainda mais a raça negra, ainda que se leve em conta que a responsabilidade de combater o racismo não deva ser atribuída somente a ele, pois é uma ação que deve envolver vários agentes sociais, devido à complexidade e tamanho do fenômeno arraigado na sociedade, como um senso comum.

Os professores devem cultivar uma estreita observação à subjetividade dos fatos que envolvem conflitos raciais na escola e principalmente aos seus atos como docentes. Certo que o professor deve proporcionar aos alunos referenciais positivos, com especial atenção aos momentos que ele pode ensinar a importância da diversidade, principalmente em relação aos

vários tipos de fenótipos presentes em sala de aula. Em particular, deve-se atentar à subjetividade quando no trato das crianças menores, pois os alunos desta faixa etária ainda não tem total competência para questionar o que é ensinado pelo professor, e podem se tornar vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos, que serão transmitidos direta ou indiretamente pelos mediadores sociais, dentre eles, um dos mais próximos ao estudante, que é o professor (CAVALLEIRO, 2000).

Essa subjetividade também se manifesta na classificação de cor dos alunos, emitida pelos professores que possuem grandes dificuldades em estabelecer a cor de seus alunos, na medida em que sua classificação (heteroatribuição), nem sempre compatibiliza com a classificação que os alunos realizam de si (autoatribuição). Essa atribuição de cor é uma ferramenta importante para compreender a formação da identidade, pois apesar do conceito de raça ser uma construção social, ela é eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios (MORAES, 2013).

Moraes comentando uma pesquisa sobre heteroidentificação e autoatribuição de cor, constata que os professores tendem a emitir juízo a partir da cor de pele ou estética do cabelo, de forma generalizada a partir de estereótipos:

A J. é pardinha, tem o cabelo ruim, hein [ri]. Esse menino aqui eu vou colocar PA, para você saber que é pardo. O J., a mãe dele é bem preta, retinta, mas ele é branco, fazer o quê? [ri]. A mãe dele é bem acentuada, o cabelo ruim, mesmo, daqueles bem bombril; mas ele deve ter colocado branco. A L. também é branca. Esse L. eu classificaria como preto (MORAES, 2013, p. 70).

Moraes também identificou uma estreita relação entre heteroatribuição e autoatribuição ao tratar de alunos que necessitam de atendimento extra ou disciplinar. Nas pesquisas analisados por ela, observou-se que o número de alunos que necessitam de assistência escolar extra, na sua maioria, foram classificados como pretos por heteroatribuição, apesar destes mesmos alunos terem se autoatribuído a cor mais parda. Esse mesmo fenômeno ela observou também nos alunos com problemas disciplinares, gerando um entendimento que os professores tendem a relacionar cor com desempenho escolar (MORAES, 2013, p. 72), confirmando a necessidade de que o professor precisa desenvolver sua capacidade de perceber a diversidade.

Novamente enfatiza-se que não é só do professor a responsabilidade pelo combate ao racismo escolar, porém ele é um agente indispensável nesse processo. Quando os docentes deixam de atuar como necessários, deixam de ser o que Fabiana Moraes denomina de vetores de mudanças, e se transmutam em perpetuadores de uma ideologia que transforma o próximo

em outro (MORAES, 2013). É mister e urgente então, procurar dimensionar, mesmo que de forma simplificada, quais conseqüências são geradas aos alunos negros quando os docentes não agem ativamente contra o fenômeno, ou até mesmo quando agem passivamente diante de um conflito racial. Para isso, lança-se mão dos estudos de Nilma Lino Gomes, Fabiana Moraes, Hélio Silva Júnior e Eliane dos Santos Cavalleiro.

Moraes (2013) trabalha a questão de experiências negativas geradas por preconceitos experienciados no cotidiano escolar. Para Gomes (2002), a introjeção do fracasso e sua exteriorização, se expressa numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente, que resulta em exclusão. Silva Jr (2002) trabalha a questão das frustrações e sofrimentos, bem como a culpabilização da própria família do aluno negro, da elevada incidência de referências jocosas, e dos danos intrapsíquicos que desencadeiam um estrave ao pleno desenvolvimento do aluno negro, enquanto para Cavalleiro (2000), o mais danoso é a auto-rejeição, seguida da baixa autoestima e ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial e o condicionamento ao fracasso, à submissão e ao medo.

Todas estas questões postas, levam inexoravelmente ao professor e sua postura frente a temática do racismo na escola. Ele tem um tempo qualificado para, junto de todas as outras crianças, trabalhar a questão, tanto em sala, coletivamente, quanto isoladamente com os envolvidos no conflito. Se o professor tem a formação mínima exigida para ministrar aos educandos não só as técnicas, mas também noções de cidadania; ele tem no cerne de sua profissão, um dever para com a educação igual para todos; ser o símbolo de autoridade para a criança, de modo que ao falar, seja respeitado e quando necessário obedecido. Assim, sua postura diante do racismo deve ser firme, com treinamento ou sem, fruto do compromisso com a formação para a cidadania, sem que necessariamente seja provocado, ou seja, espontâneo, tornando-se pró-ativo.

Entretanto, essa pró-atividade não deve ser exercida de forma descompromissada, mas sim, orientada, para que seja potencializada com sua sensibilidade. Um momento em que o professor deve manifestar sua sensibilidade, é na manipulação do material didático. A sensibilidade manifesta ao observar o que há de invisibilidade ou redução na representação do negro no material didático, e que, pode gerar uma ilusão da não existência, e da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constitui maioria:

O professor pode estabelecer a comparação entre a ilustração e a realidade do aluno, solicitando que este redesenhe a ilustração de acordo com a realidade da sala de aula, do pátio da escola, do bairro, da rua onde mora, etc. Nos estados onde o negro é minoria, apresentar os estados e regiões onde ele é maioria; discutir por que está

concentrado nesses estados e regiões, e qual a sua contribuição sócio-econômica nesses locais (SILVA, 2005a, In: MUNANGA, 2005, p. 30).

O trato do professor para com o alunado – branco ou negro – em relação ao racismo, tem sido muito questionado principalmente em função da má formação do professor e da falta de formação continuada, para que se estabeleça alguns critérios e postura mínimas que os docentes deveriam adotar frente a situações de racismo na escola.

Silva Jr (citando Eliane Cavalleiro) apresenta uma série de postura que um docente que almeja uma educação não-racista deve adotar:

1) Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; 2) Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; 3) Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas; 4) Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos; 5) Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; 6) Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”; 7) Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; 8) Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (SILVA JR, 2002, pp. 53-54)

Considerando então, toda a gama de situações e conceituações em que o professor acaba por auxiliar no reforço do racismo na escola, há uma também uma série de posicionamentos que o professor pode incorporar em sua práxis no sentido de ser uma peça fundamental no processo, mas com reflexos não só no âmbito escolar, pois seu trabalho certamente gera subsídios e fomenta a vida do alunado, na expectativa que esse se torne cidadãos conscientes da diversidade. Dentre estes subsídios está o material didático utilizado, especialmente os livros adotados como obrigatórios.

Importante frisar que apesar do livro ser o elemento principal, deve subentender-se que falar de material didático disponibilizado em uma escola inclui livros, apostilas, revistas em quadrinhos, dvd's, músicas e toda gama de material que assim possa ser classificado.

O material didático usado contemporaneamente em nossa sociedade tem recebido uma série de críticas que buscam fomentar a discussão sobre a prática de racismo em suas publicações. Esse material utilizado durante muitos anos de forma acrítica, contendo ou não estereótipos racistas, nunca teve espaço para ser questionado, e esse panorama começa a ser mudado.

Na virada para o século XXI, o Brasil vivia uma efervescência de novas ideias, embasadas nas propostas de uma sociedade mais justa e igualitária, preconizada na Constituição Federal de 1988 (apelidada de “Constituição cidadã”), que ganham terreno na implantação de Políticas Públicas e seu posterior desdobramento em Políticas de Ações Afirmativas, que procuravam estabelecer um mínimo de igualdade para todos.

Esse ideal de igualdade para todos abre espaço para que muitas áreas pudessem ser questionadas nessa perspectiva, e iniciou-se assim um processo de revisão de algumas literaturas, composta por materiais didáticos com cunho racista. Silva Jr descreve assim esse momento:

Em um primeiro momento, os estudos voltaram-se para a estereotipia em livros didáticos e paradidáticos, apontadas como responsáveis pelas imagens negativas com as quais alunos negros tinham de conviver e que, portanto, era necessário reconsiderar o livro didático na diversidade racial de seu público-alvo, formulando novas imagens, mais positivas e igualitárias. O peso conferido às imagens de negros em livros didáticos e paradidáticos foi efetivamente tratado como um “caso de polícia”, pelo menos em uma situação, cujos traços emblemáticos ilustram com fidelidade a dimensão e a gravidade deste problema na sociedade brasileira (SILVA JR, 2002, p. 32).

De fato, é urgente e necessária a revisão de todo e qualquer material didático que expresse, ainda que subjetivamente, qualquer traço racista, e se trabalhe produções que não sub-represente o indivíduo preto e pardo, pelo contrário, de visibilidade mais justa a respeito da importância das contribuições e realizações dos homens e mulheres negros no Brasil.

Diante da constatação de que há uma quantidade muito reduzida de material pedagógico e livro didático que trata da questão racial, Silva Jr propõe uma série de ações pra oferecer aos educadores uma referência mínima, e dentre elas está: “Garantir um percentual de bibliografia sobre a temática racial em todas as ações de investimento na política nacional de leitura” (SILVA JR, 2002, p. 76). Mas, infelizmente, o que se é observado revela a carência da maioria das escolas em termos de biblioteca e de acervo, com número reduzido de obras que tratam sobre a temática racial ou até mesmo a inexistência desse material.

O livro didático permanece como material básico utilizado pela grande maioria das escolas públicas, e também é um dos principais instrumentos de trabalho do professor, num contexto de instituições de ensino em que a maioria do alunado é proveniente das classes sociais menos favorecidas economicamente. Para esse aluno, e em sua maioria dos casos, é o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas. Assim, reforça novamente a ligação entre recurso social e racismo, pois a grande maioria das crianças

carentes tende, por uma questão histórica, a um gradiente de cor de pele mais escura, e o material didático que eles têm em mãos, é idealizado por brancos, feito para brancos, e que infelizmente, não se atenta para a questão do racismo.

A função primordial de um livro didático é servir de ponte entre o docente e o estudante, funcionando como um instrumento de trabalho que auxilia na exposição do conteúdo, e também serve como material de reflexão, pois é um material que o estudante pode manusear e elaborar uma série de ponderações que não teria tempo e/ou oportunidade durante a aula, sendo uma delas, a questão do racismo.

Portanto, o material deve ser contextualizado com as demandas sociais contemporâneas, como a temática racial, abordando estas questões de diversidade com grande amplitude, contribuindo na formação de alunos cientes de seus direitos e deveres, principalmente no que diz respeito a diversidade étnico-racial.

O ideal em termos de material e livro didático, é que os mesmos representem os negros em sua potencialidade criadora e empreendedora, não somente resgatando a situação de subalternos que foram na escravidão e à discriminação a que são submetidos ainda hoje, mas enfatizar suas lutas e conquistas, apresentando sua cultura não com exotividade, mas como uma riqueza que espelha a grandeza de toda uma civilização.

A função de mediador exercida pelo professor pode ser realizada de forma ativa e positiva quando atua em prol da luta contra o preconceito racial na escola, mas também pode ser realizada de forma passiva e negativa, quando se depara com um material didático que transmite preconceito, e não se posiciona ativamente contra. Assim, ele está sendo, inconscientemente, mediador de estereótipos, pois esse silenciar é uma forma de subjetivamente, aprovar o conteúdo ali exposto.

Uma escola, carente de variedades de materiais didáticos e que enfatiza a temática racial, em parceria com um profissional que não tem sensibilidade para filtrar o que está no livro didático, pode estar contribuindo com a ideologia do branqueamento. Em geral, principalmente no trato do professor sem muitos recursos, treinamento e esclarecimentos, os livros didáticos são postos como detentores da verdade, sendo raros os momentos em que os docentes têm a ousadia de questionar aquilo que lhes é posto como decidido. O livro didático pode estar repleto de estereótipos, que ao não serem constatados, servem como difusores de um preconceito apresentado de forma simples, com verniz de verdade e intocável.

O preconceito presente no livro didático e no material pedagógico de forma geral pode ser identificado nos estereótipos como os negros são retratados, em sua maioria de forma caricata e não protagonista da ação descrita. Os estereótipos e as caricaturas com a qual os

negros são representados negativamente nos livros didáticos, sempre estão em oposição a uma representação positiva do branco, tornando essa visão não somente como verdade, mas também como necessária, disseminando a manutenção da ideologia do branqueamento.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005a, in: MUNANGA, 2005, p. 23)

O material pedagógico pode ser um instrumento auxiliar tanto no processo de inclusão quanto na exclusão social por parte do aluno negro. Exclusão ocorre porque o aluno negro não se vê corretamente representado em suas páginas, não desenvolvendo por esse material um sentimento de que o mesmo pode lhe oferecer algo positivo, potencializando as oportunidades de exclusão escolar.

Como há uma estreita relação entre material didático e professor, observa-se também a mesma relação entre possuir um material satisfatório em termos de temática racial e a disponibilidade do professor em enfrentar tal empreendimento. Como muitos docentes afirmam não perceber o racismo presente no material didático, é necessário concatenar ações que falem da necessidade de desconstruir os estereótipos dos negros presentes nos livros didáticos a partir dos professores que não identificavam esses estereótipos, e que muitas vezes não percebiam que havia toda uma ideologia de inferiorização do negro nestes materiais didáticos (SILVA JR, 2002).

Fasson (2017) observa que os estudiosos já tratavam da questão da influência do livro didático no processo ideológico de inferiorização do negro em relação ao branco, e também observou que essa sub-representação do negro gera sérios efeitos psicológicos no indivíduo alvo, de uma escola que tem em sua maioria, alunos pretos e pardos. Observou também, que é rara a presença do negro nesse tipo de material, e que, quando se encontra, é constante uma sub-representação dos negros através da desumanização, isto é, estereotipando o indivíduo com características de animais.

Sant'Ana também analisa pesquisa em livros didáticos que relacionam estereótipos animais aos negros, observando que é comum a associação da cor preta a animais ou associar os negros a seres sobrenaturais animalizados, como a mula-sem-cabeça: “É evidente que há uma insistência nítida em retirar do negro a condição humana, ou então, em reservar-lhe um papel subalterno na hierarquia social”. (SANT'ANA, In: MUNANGA, 2005, p. 57)

Silva (2011, p. 137-138) descreve a importância de uma melhor e mais efetiva representação humanizada do negro em todo material didático, sob a seguinte perspectiva: “Ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque ela passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real.”

Novamente, algumas análises de pesquisas realizadas por Fasson no campo da interface escola/racismo, demonstra que o material didático continua sempre invisibilizando o negro ou apresentando-o com uma participação desvirtuada, sempre de forma discriminada quando comparado ao personagem branco e em um outro exemplo, o negro é apresentado fora do contexto familiar e sempre numa condição social inferior, bem como ao ser retratado no trabalho, desempenhando uma atividade de menor prestígio social (FASSON, 2017).

A pesquisa de doutorado de Ana Célia da Silva, (2011) também analisa algumas pesquisas relacionadas a estereótipos aplicados aos negros em livros didáticos, e descreve que os mesmos são sempre descritos em papéis subalternos (moradores de rua, escravos) e outros com estereótipos relacionados a coisas negativas (sujeira, feio, mau).

Bouças (2011) procurou analisar um estudo do Instituto AMMA – Psique e Negritude, sobre os efeitos psicossociais do racismo no estudante brasileiro, que apresentaram uma relação causal entre exclusão escolar e experiências de rebaixamento nos alunos negros:

Tais conseqüências seriam frutos de fatos como a maneira pela qual a história do povo negro brasileiro é contada; a forma como é representado nos livros didáticos e na mídia em geral, sempre de forma submissa e coadjuvante; apelidos, ou seja, todo tipo de exposição a situações de desvalorização causando efeitos como: dor, angústia, insegurança, auto-censura, rigidez, alienação, negação da própria natureza, deixando profundas marcas na psique. (BOUÇAS, 2011, p. 35)

Silva (2011) ao analisar a invisibilização dos negros nos materiais didáticos, quantificou o aparecimento de personagens brancos e negros sem estigma, observados em 05 (cinco) livros, nos quais os brancos foram representados 1.360 vezes, contra 151 representações de personagens negras.

Inserir história da África no livro didático foi uma estratégia no bojo da Lei 10.639/03, para, além de superar a visão eurocêntrica dos conteúdos, valorizar a população negra – preta e parda – no sentido de elevar sua autoestima por meio de conhecimento de sua origem (SILVA JR, 2002). Ao apresentar a escravidão para as crianças no livro didático, torna-se esta a primeira representação que a criança negra tem de si na escola, introjetando a representação

de um indivíduo passivo, mantido em estado subalterno por muito tempo, e liberto apenas com o ato indulgente da mulher branca (Princesa Isabel):

Não há feitos gloriosos dos seus antepassados, não há heróis negros, a religião dos negros é tratada como fetiche, a semântica da palavra negro ou preto é empregada como sinônimo de algo ruim, depreciativo [...] não se estuda história da África e, quando aparece alguma representação da África no presente, ela não consegue fugir dos limites de uma grande selva, povoada por homens trajando tanga e segurando lanças, elefantes, leões e zebras (SILVA JR, 2002, p. 68).

Voltando a Sant'Ana (In: MUNANGA, 2005, p. 57), analisando algumas pesquisas sobre racismo nos livros didáticos, enxerga alguns pontos convergentes que podem classificar tais materiais como preconceituosos:

- 1) Não existem ilustrações relativas à família negra;
- 2) O negro nem sempre aparece como formador da etnia brasileira;
- 3) Negros são mencionados no passado, como se já não existissem;
- 4) Os textos apresentam a raça branca mais bonita e a mais inteligente;
- 5) O negro surge contribuindo apenas de forma tradicional;
- 6) Negros são representados em traços animalizados.

Fasson (2017) revela também que algumas críticas sobre materiais didáticos surtiram certo efeito, gerando assimilação por parte de autores e editoras, que passaram a rever seus personagens em alguns desses materiais didáticos. Dessa forma, já não é mais o negro pobre, sem família e discriminado, pelo contrário, os negros são cada vez mais, representados sem caricatura, interagindo com outras raças, com nome, profissão e até em posição social superior ao branco (MORAES, 2013).

Para Silva, essa transformação do olhar sobre os negros no material escolar foi influenciada pelos trabalhos críticos-construtivos sobre livros didáticos nas últimas décadas, influenciando autores e ilustradores de livro a mudar significativamente a representação do negro. No que diz respeito especificamente aos ilustradores, a própria autora afirma que:

A convivência foi o determinante de transformação com maior frequência identificado pelos ilustradores e autores e diz respeito à vivência de brancos com negros em situações diversas, que teriam permitido um conhecimento maior do cotidiano negro. A aproximação, o diálogo, a convivência, podem eliminar os preconceitos e juízos negativos do outro, reduzindo ou mesmo eliminando a discriminação e exclusão desse outro, porque o convívio diário, a participação nas mesmas experiências cotidianas, permite romper o conceito do outro, evitado de objetos recalcados do real (SILVA, 2011, p. 70).

O que se propôs a retratar até o momento, mostra claramente que o livro didático é *a priori*, uma ferramenta valiosa nas mãos do docente, e que serviria como uma janela para a imaginação e criatividade do aluno, que pode ir além do professor. Enquanto a aula ministrada pelo professor tem suas limitações no tempo e no espaço, o material didático, em especial o livro, fica em posse do aluno, que pode manuseá-lo novamente, e repetir essa ação indefinidamente, alcançando assim, tantos resultados de aprendizado quanto queira ou seja possível.

É exatamente essa potencialidade do livro que o torna tão simbólico e passível de ser instrumentalizado tanto para o bem, quanto para o mal. Ser usado para o bem é cumprir aquilo que todo professor, aluno, pai e cidadão em geral espera dele: informar com imparcialidade, transmitir conhecimento que prepare o estudante para a cidadania e justo na apresentação dos conteúdos.

Conclui-se, portanto, que o material didático é um elemento que merece atenção especial no que tange à questão do racismo na escola, pois pode ter sua função primordial deturpada e deixando de ser um instrumento de auxílio na formação do educando, para tornar-se um instrumento de reforço do racismo, e que as iniciativas até aqui adotadas, devem tomar dimensões ainda maiores, para que o resultado positivo desta “revisão” seja verdadeiramente profícua para a sociedade brasileira.

Encerra-se assim, a análise das três vertentes pelas quais procurou se observar como funciona e persiste o racismo na escola, ou seja, como espaço de proibição, exclusão e como espaço de hegemonia branca através, principalmente, de um currículo eurocentrista; e agora como espaço de atuação e influência de professores e material didático.

O que se buscou foi demonstrar como cada um desses elementos contribui para que o racismo na escola seja manifesto, tanto de maneira formal quanto informal, seja na práxis diária ou na teoria, seja através de pequenos gestos até a tomada de ações que violentam a imagem do negro e se possível, destrói sua identidade.

Buscou-se demonstrar que cada elemento tem uma causa e um efeito e que tanto uma quanto a outra podem ser evitados. Ainda que tenha ocorrido um período em que até a presença do negro na escola era proibida, temos agora perspectivas que até mesmo o material usado pode ser questionado, no intento de transformar a escola num espaço de convivência e respeito da diversidade.

Há algumas possibilidades entremeadas nos conceitos e conclusões, que permitem vislumbrar novas epistemologias e novos cânones a serem aplicados às escolas, no intento de transformá-la em uma instituição de todos, por todos e para todos.

Para que esse intento alcance seus objetivos, a rigor, deve ser fomentada e subsidiada pela instituição acima de todos no país, que é o Estado, independente do Governo do momento, através das políticas públicas em prol daqueles que precisam.

Diante dessa constatação, indaga-se: Como as políticas públicas podem atuar no sentido de desconstruir a persistência do racismo na escola?

Possíveis respostas compõem o próximo capítulo no qual discute-se Políticas Públicas e o combate ao racismo na escola.

### **3. RACISMO NA ESCOLA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

A proposta inicial deste trabalho foi analisar as interfaces entre Racismo, Escola e Políticas Públicas e suas relações. Já percorridos os dois primeiros capítulos, busca-se agora um entendimento básico do que são Políticas Públicas, especialmente as criadas para a educação e promoção da igualdade racial, como originam-se, quais seus conceitos básicos e qual a sua aplicabilidade nos contextos de combate ao racismo.

Dentre as diversas definições de Políticas Públicas pode-se dizer que são todas as ações administradas pelo Governo com o intuito de garantir o Estado de Direito previsto na Constituição Federal, visando, primariamente, aquele cidadão que está em situação de fragilidade diante do contexto social.

O capítulo está organizado em três eixos principais, que se iniciam com a relação de necessidade entre Políticas Públicas e Estado de Direito; posteriormente se busca a compreensão da necessidade do aprofundamento das Políticas Públicas via Políticas de Ações Afirmativas, culminando com a busca de uma perspectiva positiva do combate ao racismo nas escolas como reflexo do engendramento de Políticas Públicas e Ações Afirmativas.

#### **3.1. Políticas Públicas e Estado de Direito**

O combate ao racismo na escola passa pela implantação de um programa baseado numa Política Pública Educacional aprimorada e bem estruturada. Essa política se insere no espectro maior de Políticas Públicas, que por sua vez, só existe pela concepção de Estado de Direito. Objetiva-se aqui, definir cada um destes conceitos e imbricá-los numa compreensão do papel de cada um no combate ao racismo na escola.

Nas nações modernas, o conceito de Estado de Direito abrange tudo que um cidadão necessita para viver com dignidade humana. Ainda que tal conceito seja uma teoria muito difícil de ser aplicada a todas as nações do mundo, alguns países chegam razoavelmente perto de caracterizar a plenitude desse conceito.

O Estado de Direito está atrelado à concepção do Estado, que através de seu ordenamento jurídico – mormente a Constituição – predispõe como objetivos principais de sua própria existência, que é o bem-estar do cidadão. O Estado atua para que as garantias dos cidadãos sejam cumpridas, e estes para que o Estado também tenha sua função assegurada,

por meio da elaboração de leis que dirijam todas as instituições para esse fim. No Estado de Direito, nenhum cidadão pode estar acima da lei prevista e também nenhum cidadão pode estar abaixo desse limiar; mas também o próprio Estado não pode estar acima do cidadão, de tal forma que lhe tolha os direitos especificados em lei.

Apesar de ser também denominado de Estado de Direito Moderno, o conceito não se desenvolveu somente na Idade Moderna, mas foi sendo elaborado no decorrer da história da civilização. Moderno aqui significa o modelo na ótica liberal, dos que comumente se organizaram a partir da Segunda Guerra Mundial e criação da ONU.

O conceito de Estado de Direito vem sendo desenvolvido há séculos, e a partir de alguns documentos eles vão se aprimorando até chegarmos às atuais Constituições, ditas liberais. O que neste trabalho serão denominados de documento proto-inspiradores do Estado de Direito Moderno, podem sem elencados, com variações a serem discutidas: Limitações às ações da Coroa perante o Parlamento (1689 – Bill of Rights), limitações do poder do Rei (1215 – Magna Carta), declaração de liberdade da população em escolher seu destino (1776 – Declaração de Independência dos EUA), declaração de direitos do cidadão na perspectiva política (1789 – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão) e declaração dos Direitos Humanos a nível mundial, consideradas universais (1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU).

É neles que se estrutura toda a gama de aspirações que lutam pela igualdade entre todos os cidadãos, em todas as áreas de convivência social, como um direito de todos, mas também uma maneira de tratar a todos de forma igualitária, sem racismo.

Uma definição clássica de Estado de Direito se encontra com o filósofo italiano Norberto Bobbio:

Por Estado de Direito entende-se geralmente um Estado em que os poderes públicos são regulados por normas gerais (as leis fundamentais ou constitucionais) e devem ser exercidos no âmbito das leis que os regulam, salvo o direito do cidadão de recorrer a um juiz independente para fazer com que seja reconhecido e refutado o abuso ou excesso de poder. (BOBBIO, 1988, p. 18)

Deve-se salientar também que na atual Constituição Brasileira (CF 1988), o Estado de Direito é considerado “cláusula *pétrea*” (Artigo 60, parágrafo 4º), portanto, não pode ser abolida e nem alterada em seu estado fundamental.

Considera-se então, que a concepção de Estado de Direito deve existir antes de qualquer concepção de Política Pública, pois o ideal de direito igual a todos os cidadãos de uma nação, deve estar presente na mente e no coração de sua população, caso contrário,

qualquer outra ação do Governo para dirimir diferenças será meramente populismo eleitoral. Então, em primeiro lugar a concepção de Estado de Direito, depois a concepção de utilizar as Políticas Públicas para a plena participação de todos de forma igualitária. Se o Estado de Direito é uma condição *sine qua non* – na perspectiva dos Estados modernos –, e sabidamente nem todos os integrantes de uma nação, por mais rica e desenvolvida que seja, atingem a mesma condição social, é responsabilidade do Estado arcar com as custas (não somente financeiras) pela integração plena deste cidadão ao restante da pátria, por meio das Políticas Públicas.

Dentre os aspectos que envolvem a concepção de Estado de Direito, a escolarização gratuita, de qualidade, igualitária e para todos, se torna indispensável e como tal, pode ser fomentada por meio das Políticas Públicas.

Qualquer avaliação que se faça sobre o atual estágio das escolas, deve-se levar em conta o longo e difícil caminho que a concepção sobre a mesma tem percorrido na história brasileira. A escola, quando observada pela forma como se apresenta hoje na Constituição brasileira, apresenta uma tortuosa trajetória até alcançar o *status* atual de Estado de Direito (como foi exposto no capítulo 1 deste estudo).

Não é admissível então, que todos os cidadãos gozando de seu Estado de Direito, possam alguns vir a sofrer em função da cor de sua pele, sendo discriminados numa estrutura social – a escola – na qual o racismo não deveria sequer existir, quanto mais ser institucionalizado, como é o caso brasileiro.

A despeito de ainda ser possível tecer muitas críticas quanto a questão das Políticas Públicas, percebe-se que as conquistas atuais foram sendo adquiridas com o tempo, num contexto histórico no qual os governantes sempre demonstraram um mínimo de visão sobre os direitos da população, mas pelo contrário, em muitos casos, houve até um esforço para implantar decisões que iam na direção contrária àquilo que tem norteado as Políticas Públicas atuais: o Estado de Direito.

Concluindo, Estado de Direito é a concepção e a prática que todos as nações podem e devem buscar como alvo em sua estruturação, a fim de que haja realmente sentido na ideia da palavra cidadania, com seu instrumento mais ajustado para tal empreendimento, que é o uso de Políticas Públicas.

A definição de Política Pública já exposta na introdução geral desse trabalho pode ser aqui estendida um pouco mais. Pode-se iniciar questionando exatamente o significado etimológico das palavras “política” e “pública”:

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado. (OLIVEIRA, 2010, p. 93)

Com a definição dos termos separadamente, é possível fazer também uma análise do conceito em si, apesar de não haver uma definição consagrada como definitiva pelos estudiosos. Embora não haja uma definição eleita como ideal e definitiva, outras possibilidades podem ser expostas, conforme a perspectiva pela qual é abordada:

Uma delas busca definir Política Pública pela ótica de resolução de problemas advindos dos cidadãos que causam incômodos sociais. Política pública por ser uma proposta de ação de um governo com o intuito de resolver problemas políticos que geram incômodos sociais, concedendo oportunidades mais dignas ao cidadão, com uma melhor participação no cenário social (TERRA, TRINDADE E MASSIERER, 2014).

Outra definição de Políticas Públicas é a que considera o Estado como gerenciador de um problema social. Nas palavras de Benedito & Menezes:

Políticas Públicas, em breve definição, trazem a concepção holística da gestão pública sobre problemas sociais setoriais. Melhor explorando, o Estado é reconhecido como o local de reconhecimento, debate e resolução dos problemas existentes em uma determinada sociedade e, a política pública é responsável pela identificação, planejamento e solução destes problemas através de uma ação estratégica que envolva sociedade e Estado (Benedito & Menezes, 2013, p. 58).

Desde a elaboração dos documentos antes citados e denominados nesse trabalho como proto-inspiradores do Estado de Direito, a descrição de um pacto ou contrato social foi sendo desenvolvido, com os cidadãos se conscientizando e entendendo a razão de ser do Estado. Assim sendo, a função básica daqueles que governam a sociedade por meio do Estado, o chamado Governo, é atuar em prol do bem-estar de toda a sociedade. Assim, Política Pública é a prática da essência de um Governo, uma extensão da própria natureza de sua existência.

Nesse sentido, pode-se dizer que do ponto de vista dos Governos, as Políticas Públicas se tornaram instrumentos mais modernos de governabilidade, pois com a expansão do capitalismo global, os ideais liberais e de democracia também permearam as ideologias das

nações, tornando premente a necessidade de inserção social de grande gama das populações marginalizadas no mundo, ou seja, as Políticas Públicas se tornam ferramentas que muitos governos contemporâneos lançam mão para resolver os conflitos entre indivíduos de sociedades cada vez mais diversificadas.

As políticas públicas visam trabalhar realidades sociais que necessitam de uma intervenção mais articulada e institucionalizada por parte dos governos em prol de sua população, assim, tudo aquilo em que exige essa ação governamental, passa a ser uma Política Pública, isto é, aquilo que a sociedade civil, através de seus mecanismos não consegue resolver. Aliás, a própria existência de um governo, pressupõe a criação e institucionalização de forma de organização que está acima de todos os integrantes de uma sociedade, pela criação de leis que assim se impõe ou até mesmo pelo uso de coerção para sua obediência.

Um questionamento é útil nesse momento: todas as políticas públicas são iguais ou elas têm alguma diferenciação? Ainda que haja uma grande variedade de conceituação do que sejam Políticas Públicas, pelo que já foi exposto, considera-se suficiente para tipificá-las.

A partir de Oliveira (2010, pp.95-96) é possível definir três tipos de Políticas Públicas, que o autor denomina de redistributivas, distributivas e regulatórias.

a) Políticas Públicas Regulatórias: É a elaboração de leis pelo Legislativo, que em geral, implica nas obrigações do Poder Executivo, tanto de regulamentação de serviços essenciais (Políticas Públicas Distributivas), quanto de regulamentação de assistência social aos carentes (Políticas Públicas Redistributivas). Essas leis são analisadas pelo Poder Judiciário em conformidade com a Constituição Federal e é através dela que o Governo planeja suas ações.

b) Políticas Públicas Distributivas: É a ação cotidiana de todo Governo (principalmente o Executivo), ou suas responsabilidades diárias, como por exemplo, a limpeza pública, segurança pública e educação pública; que em geral, quando são criadas, tem seus custos planejados e estão dentro do orçamento geral do Estado.

c) Políticas Públicas Redistributivas: É a ação específica do Poder Executivo em redistribuir a renda entre a população, através de um programa social que alcance determinada camada da sociedade. Um exemplo é o programa denominado Bolsa-Família, que é financiado – em tese – pelos de maior poder aquisitivo, através dos impostos, em prol dos que tem menor poder aquisitivo, visando reduzir a desigualdade social. Essa política, não necessariamente tem um custo econômico, mas seu alcance pode ser o de fomento, como é o caso de algumas Ações Afirmativas.

Portanto, é possível entender o entrelaçamento das três Políticas Públicas em conformidade com a escola, já que: a Política Pública Distributiva diz respeito a existência da

própria escola, que é dever do Governo criar e manter, inclusive com qualidade (a despeito da triste realidade da maioria das escolas brasileiras); a Política Pública Redistributiva diz respeito às ações do Governo em prol daquela parcela social mais fragilizada (exemplo as Ações Afirmativas nas escolas); e a Política Pública Regulatória diz respeito não só a implementação das duas anteriores, como sua manutenção embasada em aspectos legais provenientes da Constituição Federal de 1988, criando mecanismos de sustentação das mesmas.

Quando o Governo não oferece uma escola digna para a maioria da população de baixa renda, o principal atingido é o aluno negro, pois como já foi posto nesse estudo, é ali que se encontra – por força da herança social, histórica e cultural – o maior nicho de alunos que mescla dois aspectos que culminam em atos racistas e de exclusão, cor e pobreza, aliados a uma escola ruim. Então, a Política Pública Distributiva, que dentre outras ações, poderia ser considerada a tarefa mínima de qualquer Governo, quando não realizada a contento, ajuda a aumentar o caudal de permanência de práticas racistas e excludentes nas escolas.

Diante desse quadro deficitário de oferta escolar satisfatória, o Governo se vê obrigado a fazer um grande esforço no sentido de implantar outra Política Pública, agora a Redistributiva, pois no caso específico da questão racial brasileira, o binômio cor/pobreza urge ser enfrentado como uma das questões mais sérias da realidade social do país.

Na perspectiva exposta, Gomes afirma:

Não basta ao Estado, enquanto instituição política, jurídica e administrativa, e aos governos, enquanto a esfera pública responsável por administrá-lo, desenvolverem políticas sociais, de combate à pobreza, à fome, ao desemprego. Eles precisam considerar que o trato desigual e inferiorizante dado à diversidade acentua a situação de desigualdade para determinados coletivos sociais, colocando-os em uma situação ainda mais precária no mundo das grandes desigualdades. Estas incidem de maneira mais ou menos perversa não somente devido à situação de pobreza, de desemprego, de localização geográfica e regional. Elas pesam ainda mais de acordo com o pertencimento étnico-racial, o gênero, a sexualidade, a idade, a deficiência (GOMES, 2017a, p. 11).

Assim sendo, exige-se do Governo que vá além, não se fixe na Política Pública Distributiva, mas invista também na Redistributiva, como forma de atacar o fenômeno do racismo, principalmente o praticado na escola. Naquele espaço, a política incrementada pelo Governo deve abarcar também as questões relativas ao trato desigual das minorias (como representação política) que tipifica a diversidade social brasileira.

O Estado de forma geral, com seu racismo institucionalizado e os Governos (nas três esferas: Municipal, Estadual e Federal), com suas Políticas Públicas deficitárias acabam por

trocarem os gastos com o combate ao racismo na escola com os altos gastos com suas implicações na sociedade. Não se pode esquecer que ao falar de custos, não são apenas os custos financeiros, ainda que estes sejam, na maioria dos casos, o ponto nevrálgico, se leva em conta também os custos políticos que certas ações custam na relação Governo-Sociedade quando são implantados. Esse custo gera desgaste para o Governo de qualquer viés político, pois política pública não é um conceito que se encaixa no gosto da elite brasileira, a não ser, é claro, se redundar em benefício direto para essa classe social.

Compreendendo-se um pouco mais essa ideia, é facilmente concebível que não havendo oposição política ao ato empreendido pelo agente do Estado, em forma de Política Pública, o grupo ou os grupos que, fazendo parte do jogo democrático, se reúnem para confrontar e impedir a efetividade de tal política, o ente estatal terá mais força para levar a contendo sua proposta. O desgaste político é infinitamente inferior ao desgaste gerado por setores – que em geral são “conservadores” – que se opõem às políticas públicas. Em geral, grupos sociais que são abastados e sempre viveram à custa da espoliação estatal.

O segundo aspecto que pressupõe as facilidades no caso de consenso, diz respeito a questão de como fazer ou das normas necessárias para sua implantação e funcionamento, pois quando há aceitação por parte da sociedade ou até mesmo do público-alvo, estas regras são estabelecidas ou antecipadas de tal forma que, na prática os problemas podem ser sanados ou atenuados de tal forma que os prejuízos serão mínimos.

Assim sendo, o custo com as escolas na implantação e manutenção de Políticas Públicas, tanto a Distributiva quanto a Redistributiva, devem ser vistas pelo seu aspecto pragmático, isto é, não deve ser considerado um custo, mas sim um investimento, pois a médio e longo prazo, o estudante que frequenta uma instituição de ensino de qualidade, aliada a um programa de combate ao racismo, traz um retorno seguro à sociedade. A grande dificuldade, além da ideológica, é que as Políticas Públicas são vistas como políticas de Governo e não como Políticas de Estado, mudando, portanto, ao sabor dos ventos do grupo que assume o controle do país.

A função das Políticas Públicas, tanto as Regulatórias, quanto as Distributivas e principalmente, as Redistributivas, como instrumento do Estado para a inserção deste indivíduo ao escopo geral considerado aceitável por aquela nação, exige uma legislação civilizada (Política Pública regulatória), com uma escola humanizada (Política Pública Distributiva) e um programa de inserção social e combate às diferenças sociais adequados (Política Pública Redistributiva), objetivo que qualquer Governo deveria buscar ao assumir o comando do Estado.

Por isso, lançar mão de Políticas Públicas não só é necessário para o bem-estar do indivíduo em questão, mas para equilíbrio de todo um país. As Políticas Públicas atingem um espectro muito maior de campos de ação e não se limitam à questão da educação, mas como alvo deste estudo, o intuito é fazer uma relação entre o que se pretende com Política Pública Educacional na perspectiva do Estado de Direito.

A Política Pública Educacional é um campo objetivo dentro do escopo das Políticas Públicas, e no próprio sentido *lato* da palavra, foca especificamente na questão formal da educação, portanto, com aquilo que ocorre no interior da escola. Então, Política Pública Educacional é a ação de um Governo sobre um sistema de ensino para fomentar a formação do futuro cidadão de forma holística, tanto nos seus aspectos cognitivos, quanto emocional, psicológico e social e “[...] dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p.96).

Como a educação pública é função primeira do Estado, o mesmo deve encará-la como uma Política Pública, que se constituirá em ferramenta para efetivação do Estado de Direito do cidadão e, tipificando melhor essa educação, ela deve ser igual para todos, sem distinção de origem social, sexo, idade, orientação política e raça. Portanto, o aluno que sofre racismo na escola, deve sim lutar por seus direitos, qual seja, uma educação que o faz se desenvolver completamente, do aspecto cognitivo ao emocional, passando principalmente pelo social, como merecedor de uma educação que não discrimina.

Esse direito não é só uma reivindicação de grupos sociais, pelo contrário, é expressão do que nas democracias modernas chama-se de Estado de Direito. Para isso, A educação é literalmente citada no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, como um direito da população, pois é um dos aspectos indispensáveis na formação do cidadão, que assim – através da educação, adquire conhecimentos e forma sua personalidade para ser parte integrante e atuante da sociedade saciando todos seus direitos e também cumprido com seus deveres:

Além disso, a educação está ligada ao pleno exercício da cidadania que se torna essencial no Estado Democrático de Direito. Uma educação de qualidade oferece igualdade de oportunidades, como uma forma das pessoas lutarem por seus direitos e adquirirem o conhecimento dos seus deveres para com a sociedade. É de saber uníssono que o desenvolvimento do homem, como cidadão, e da sociedade é favorecido pela aquisição de conhecimentos, o que provoca o crescimento do país, aumentando a qualidade de vida de seus habitantes. (TERRA, TRINDADE E MASSIERER, 2014, p. 1694)

Os alunos negros sofrem um racismo na escola que na verdade é um reflexo do que a população negra sofre de forma quase rotineira, com acréscimo de pertencerem (quase que a maioria) ao estrato econômico mais baixo na sociedade brasileira. Esse “estar” da população negra é fruto de uma desigualdade histórica, que não só se preserva economicamente, como também se repete nas relações sociais. Assim, demanda que o Estado adote uma Política Pública direcionada especificamente a esse grupamento populacional, de forma específica, pois a persistência dessa desigualdade histórica é visível numa sociedade multirracial como é o caso do Brasil.

Essas Políticas Públicas devem compor a prerrogativa à diversidade que todos integrantes desta sociedade tem direito. A perspectiva para grande parte dos alunos negros é de exclusão, pois as escolas onde os mesmos frequentam, não tem apoio concreto das autoridades e, a ausência de políticas públicas aliadas ao binômio raça-pobreza, criam as condições propícias para que os alunos negros se envolvam com drogas lícitas e ilícitas, levando grande parte deles incondicionalmente a atos de delinquência juvenil, com práticas de crimes como o roubo (principalmente entre os meninos) e com a prostituição (principalmente entre as meninas), como uma forma de procurarem um horizonte menos incerto para suas vidas.

O processo de aprendizagem ocorre em uma grande variação de locais e ambientes, seja preparado para tal (escola), seja num ambiente accidental (rua, por exemplo) ou ainda seja num ambiente privado (ambiente familiar), e os métodos pelas quais ocorrem também são variados, mas seguem um padrão de observar e reproduzir o que se ensina. Porém, quando falamos de educação escolar, tem-se que, necessariamente, falar de um campo que procede de Políticas Públicas Educacionais. Incide sobre esse campo, uma série de outros aspectos que devem ser observados, como o de ser a escola uma instituição com a capacidade de encadear muitos atores sociais, que começa logicamente com o alunado e seus professores, mas envolve também o engajamento dos pais e outros cidadãos, culminando com a atuação do Estado.

Se o racismo atravessa toda a sociedade, na escola o padrão se repete, apesar de ser uma instituição constituída para ser um dos pilares da formação social do cidadão, nela também se evidencia práticas racistas. O que é uma contradição aguda, pois, se no espaço público, onde se pressupõe ser um celeiro de igualdade, apreendida de forma teórica e prática; se na instituição cuja função básica é ensinar a convivência com seus pares – diferentes ou não –; e se na circunscrição social onde a alteridade e o respeito devem ser ensinados, ainda

se observa práticas de racismo, a escola enquanto formadora de cidadãos deve ser revisitada em todos os seus aspectos, das suas concepções até suas práticas.

Rever a práxis escolar é um ato político que deve ser cobrado de todo Governo que preza pela formação de seus cidadãos, pois a escola está na medula espinhal desta formação. Ela é imprescindível na formação do cidadão e é um direito inalienável que se revela imprescindível em qualquer nação do mundo, principalmente quando se propõe estruturar a mesma para o bem-estar social do cidadão (TERRA, TRINDADE E MASSIERER, 2014).

Conclui-se então até aqui que, uma nação só pode se considerar dentro da comunidade de nações desenvolvidas e civilizadas se todos os pilares que a sustentam, dentre eles, principalmente a educação, esteja a contento, e não se mostrando com uma de suas facetas mais cruéis e relegadas ao segundo plano. A educação deve ter um olhar mais atento das Políticas Públicas na busca pela instalação do Estado de Direito, pois, só assim ela poderá ser uma peça-chave na superação do racismo na nação brasileira, sobretudo o que é observado nas escolas.

Segundo Gomes (2017a), nas sociedades tidas como modernas, as leis procuram se aprimorar para garantir a igualdade de oportunidades a todos, sendo esta ação em geral, produzida pelo Governo e denominada como Ação Afirmativa, um tipo de Política Pública implementada para corrigir desigualdades históricas sobre grupos sociais marginalizados, como é o caso da vivência dos negros nas escolas do Brasil.

### **3.2 Políticas Públicas e Ações Afirmativas**

Observadas as Políticas Públicas e sua relação com o Estado de Direito, neste ponto será discutida a importância das Ações Afirmativas como Política Pública. A relevância dessa questão advém da constatação de que as Políticas Públicas ditas universalistas por si só não conseguem cumprir as necessidades observadas no país, necessitando assim, que também se lance mão das Ações Afirmativas.

A situação de fragilidade que vive parte da população brasileira deve ser analisada em seu aspecto social, pois não é fruto de nenhuma imposição da natureza ou catástrofe, mas sim fruto de uma longa e perversa prática política, portanto, deve ser combatida também a nível político, com finalidade inteiramente social.

Na história do país não se observa nenhum evento que tenha causado uma tragédia social irreparável como uma guerra de grandes proporções em nível de toda a nação, por

exemplo, e também não temos alguma situação climática que gere uma situação catastrófica irreversível, mas parte da população continua em situação de pobreza. O Brasil tem um imenso território, que a despeito de conjunturas históricas, tem sua população demograficamente adensada em aproximadamente 1/3 do território, ainda assim, falta terra para os que se dispõem a trabalhar no campo, com concentração fundiária nas mãos de uma pequena elite agrária, resultando em subemprego para muitos. E historicamente, aliada a essa questão da pobreza, temos um enorme contingente populacional negro que ao conquistarem o mesmo direito civil que os brancos, foram incluídos marginalmente na sociedade, fazendo com que o binômio raça/pobreza se aprofundasse até os dias atuais.

Mesmo levando em conta todas as ressalvas que se possa fazer sobre a definição de desenvolvimento social no Brasil, os inegáveis avanços econômicos observados na história do país, não mostram uma efetiva participação de toda sociedade no processo, com uma clara distorção negativa para a população negra no processo.

Diante desse quadro de desigualdades, se existissem Políticas Públicas como deveriam ser, exerceriam uma substancial diferença, pois permitiriam uma ascensão social de um enorme contingente populacional que fomentaria um crescimento exponencial da sociedade brasileira. No entanto, para romper essa espiral descendente, seria necessário que essas Políticas Públicas fossem focadas em especial nesse contingente populacional negro como Ações Afirmativas.

A diferenciação básica entre Política Pública e Ação Afirmativa está no seu espectro de alcance. Política Pública tende a ser universal, ou seja, para toda a população e a Ação Afirmativa se restringe a uma parcela da população em desvantagem em relação ao restante da nação. É possível dizer que a educação é uma Política Pública enquanto que as ações de combate ao racismo na escola é uma Ação Afirmativa.

A gênese do ideal de Ação Afirmativa surge na Índia e ganha relevância nos Estados Unidos da América (EUA). A ideia de uma ação estatal para modificar o *status* de parte de uma população em situação de desvantagem com os demais integrantes de uma nação surge na Índia, com um jurista, economista e historiador de nome Bhimrao Ramji Ambedkar, que mesmo pertencente a uma casta considerada impura, defendeu em 1919, “políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade de todos os segmentos sociais”, (WEDDERBURN, In: SANTOS, 2005, p. 314). Com a ideia de minimizar danos sociais à população em situação de fragilidade, após sua independência do domínio britânico (1947), na Constituição indiana, foram estabelecidas cotas eleitorais para os cargos

legislativos, para o emprego público e para o ensino superior, das denominadas *Scheduled Castes* e *Scheduled Tribes* (FERES JR & DAFLON, 2015).

Apesar de o preceito ter sua gênese na Índia, é nos EUA que vai adquirir maior relevância e expressividade. O termo Ação Afirmativa é empregado pela primeira vez numa ação trabalhista em 1935, que determinava a obrigação de um empregador em colocar a vítima de preconceito e discriminação racial numa posição de igualdade aos demais funcionários. Na década de 1960, o então presidente estadunidense John F. Kennedy, edita uma ordem executiva (algo parecido com um decreto presidencial brasileiro), determinando que nas empresas civis contratadas pelo serviço público federal, fossem adotadas ações afirmativas em relação aos direitos de todos os trabalhadores, independente de sua origem étnica. (ALENCAR, 2010).

Interessante fazer um paralelo entre essas duas nações e o Brasil que, apesar de seu enorme contingente populacional negro, as Ações Afirmativas começaram a ganhar espaço somente em 2002 com as cotas para Universidades Estaduais, reforçando assim, a análise de que há uma forte oposição no Brasil, em relação a mudanças sociais, em especial, no que tange aos negros, através de atos governamentais. É na escola que as crianças e os jovens passam a maior parte de seu dia, desse modo, é na escola que se deve mirar para elaborar políticas de Ações Afirmativas, já que, também é um espaço onde, teoricamente, todos convivem em plenas condições democráticas.

Contudo, apesar destas especificidades observadas na Índia e nos EUA, há outras formas de definir as Ações Afirmativas, cada uma dentro da perspectiva pelo qual está sendo analisada. **Ações Afirmativas** podem ser definidas como toda forma de atuação governamental que fomente rede de programas que promova oportunidades iguais para todos ou para os que foram ou estão em situação de fragilidade social, em decorrência de estruturação histórica da sociedade.

Analisando o histórico das Ações Afirmativas iniciais, engendradas na Índia e no EUA, seguidas de algumas definições das mais variadas formuladas por especialistas na área, Moehlecke diz que essas definições introduzem e sintetizam

[...] a idéia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não [...] qual seja, a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu. (MOEHLECKE, 2002, p. 200)

Para Alencar (2010, p. 19), as ações afirmativas para negros no Brasil visam estabelecer uma condição de igualdade que, historicamente, em virtude da discriminação racial, um grupo social (os negros) foi colocado em posição desfavorável em relação ao restante da população, corroborando assim, com o preceito de que a desigualdade no país foi estabelecida em conjunto com a diferenciação da diversidade. Isto é, no Brasil a Ação Afirmativa visa lutar contra a discriminação advinda de seu processo de colonização, na qual a diversidade representada pelo negro foi determinante no rebaixamento de seu *status* pelo branco, em função de seu fenótipo observado de forma pejorativa, determinando o estabelecimento de uma vasta gama da população na pobreza.

Essa mesma perspectiva de prejuízo histórico, é abordada pelo então eminente Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, ao tratar da concepção de Política de Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (BARBOSA, 2001, p. 9)

Esse estudo apresentado por Joaquim Barbosa reflete como a questão das Ações Afirmativas foi sendo desenvolvida com o tempo, apesar da Constituição Federal de 1988 já preconizar como um direito de todos os cidadãos. Essa discussão e posterior elaboração de leis e estatutos podem ser consideradas um aprimoramento jurídico das leis que compõe uma sociedade baseada na igualdade (MOEHLECKE, 2002).

Esse aprimoramento vem sendo discutido num longo, cansativo e paulatino processo, tanto pelos Governos quanto pela sociedade civil organizada, com destaque para os movimentos negros, que a despeito de não terem sua participação valorizada pela mídia e pela maioria dos historiadores, tem desempenhado papel fundamental na discussão do assunto.

Desde a década de 1960, no EUA já havia discussão sobre igualdade e oportunidades a todos, com o desenvolvimento da ideia da necessidade de não só promover uma Política Pública para evitar a segregação racial, mas também que ações afirmativas fossem implementadas pelo Estado, assumindo uma “postura ativa para a melhoria das condições da população negra”. (MOEHLECKE, 2002, p. 198-199)

O ideal de igualdade e oportunidades para todos, a despeito de estar no cerne da Constituição Federal de 1988, vem sendo desenvolvido no Brasil desde antes da elaboração da atual Magna Carta da nação e continua seu desenvolvimento mesmo após o ano de 1988.

Alencar (2010) pontua uma série de dispositivos jurídicos e constitucionais que foram aos poucos sendo gestados na sociedade brasileira sobre a necessidade de se implantar uma política de Ações Afirmativas para a população negra brasileira, e que, apesar dos avanços, ainda precisam caminhar muito mais:

- Assinatura em 1966, da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (apesar do discurso oficial por parte do Governo militar, de que não havia racismo no Brasil);

- Participação na década de 1970, do Comitê Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (CERD);

- Criação em 1995 do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), para ampliar a discussão sobre o tema;

- Instituição em 1996 do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que propunha desenvolver Ações Afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta;

- Participação em 2001, da Declaração de Durban e do seu Plano de Ação, que estabeleceu uma ação estatal com iniciativas de ações afirmativas para os afrodescendentes.

- Elaboração do II Programa Nacional de Direitos Humanos, em 2002, que propunha a adoção de “políticas de Ação Afirmativa em favor dos grupos discriminados”.

- Aprovação da Lei 10.639/03, que alterou o At. 26 da LDB N. 9394/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, nos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, modificada pela lwi 11.645/08 que incluiu a palavra “indígena”, associando assim, o conceito de Ação Afirmativa com a medida de valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Observa-se então, que a concepção de Políticas Públicas, em específico aqui, das Políticas de Ações Afirmativas, tem sido gestadas e aprimoradas com os anos, entretanto, toda discussão, a despeito de sua validade, depende em grande parte também do viés ideológico de quem está no comando do país, ou seja, do Governo. Assim então, não temos uma política de Estado, mas sim uma política de Governo, ou seja, sujeita aos sabores de ventos políticos de toda ordem.

Dessa maneira questiona-se: Qual a efetividade das Ações Afirmativas como Política Pública?

Tem-se observado que em várias nações, quando as Políticas Públicas não conseguem gerar mudanças substanciais na estrutura da sociedade, com persistência de padrões sociais de exclusão e discriminação, os movimentos sociais entram em cena em busca de uma política específica em prol da mudança positiva na qualidade de vida destes (JACCOUD, 2009; FERES JR & DAFLON, 2015).

É inegável que a desigualdade social no Brasil é paralela à desigualdade racial, e se torna uma questão inaceitável para uma sociedade que se propõe ser moderna e fazer parte do concerto das nações desenvolvidas, estando entre as 10 maiores economias do mundo. Não se pode falar de uma nação democrática, se a participação de todos se restringe aos processos eleitorais, sem direitos aos mesmos meios de subsistência e de apropriação de outros benefícios gerados por essa sociedade. Não se pode falar de uma sociedade igualitária se, paralela à questão econômica, tem-se escolas que não fornecem qualidade suficiente para o desenvolvimento desta parcela da população em desvantagem, tanto por sua origem financeira, quanto racial. Não se pode falar de sociedade desenvolvida se um enorme contingente populacional sofre diariamente com o preconceito e a discriminação nos ambientes escolares, e ao invés desta instituição funcionar como formadora de cidadãos conscientes, vivencia o fenômeno do racismo ao ponto de suas vítimas serem – direta e indiretamente – excluídos do processo escolar.

As Ações Afirmativas tem espaço e razão de ser quando se propõe ser um instrumento que busca igualdade social e racial a toda a população, sem distinção. Não existe sociedade justa e igualitária sem a promoção do desenvolvimento de todos os cidadãos, as nações que emergiram para a condição de primeiro mundo não deixaram parcela de sua população sem amparo social.

O objetivo a ser alcançado por nações como o Brasil é chegar à condição social dos países do Oeste europeu, porém essas nações passaram por um processo de inclusão social mínima da sua parcela de população em desigualdade social, que ficou conhecida como *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social. Assim, a política de Ações Afirmativas se tornou um dos principais instrumentos políticos de promoção da igualdade do século 20 (VIEIRA, In: SILVA & SILVÉRIO, 2003).

Joaquim Barbosa vê nas ações Afirmativas, um dos instrumentos mais valiosos nesse processo, ou em suas palavras, um remédio razoável e eficaz:

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se

eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais. E mais: é preciso uma ampla conscientização sobre o fato de que a marginalização sócio-econômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: a discriminação. (BARBOSA, In: SANTOS, 2005, p. 50)

Maria Aparecida Bento, Coordenadora do CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades afirma que a desigualdade racial no Brasil não é natural, ainda que preceitos difundidos como senso-comum, tal qual o mito da Democracia Racial, estejam tão enraizados na sociedade que praticamente ninguém questiona os brancos estarem na maioria dos postos de destaque nas estruturas sociais, pois a opressão contra os negros foram silenciosamente construídas durante os séculos e redundaram em naturalização do fenômeno (BENTO, In: SANTOS, 2005). Portanto, é necessário criar condições para que a situação seja modificada, transformando a condição de quem é discriminado na condição de alguém que tem total possibilidade de construir para si uma realidade mais justa.

Segundo Gomes (2003b) a escola é o espaço onde essa diferença em função da diversidade racial é mais vivenciada, com estudantes negros sofrendo com a realidade da discriminação tanto social quanto racial, é também na escola que deve se concentrar os esforços para mudar essa realidade:

Essa leitura crítica de como a discriminação baseada nos critérios de raça/cor interfere e interpõe diferentes trajetórias profissionais, escolares e de vida para negros e brancos tem levado aqueles que lutam pela igualdade social e racial a demandarem do Estado, em específico, e da sociedade, de um modo geral, uma tomada de posição diante dessa situação. Não basta mais apenas reconhecer a existência do racismo, do mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento, da discriminação e do preconceito racial. Algo precisa ser feito e rápido. O povo negro não pode esperar mais 113 anos para ver o racismo abolido nesse país (GOMES,2003b; in: SILVA & SILVÉRIO, 2003, pp. 219-220).

Todavia, ainda cabe uma pergunta: Políticas Públicas universais não seriam suficientes? Pois bem, a questão gira em torno de considerar uma política universal e não condicionada a um alvo específico. Não havendo um enfoque racial, qualquer tipo de política continuará a sofrer com as consequências do preconceito e redundará em reforço à discriminação, eternizando as iniquidades já apercebidas na sociedade, que gira em torno da questão econômica e racial. Se a realidade da estrutura social brasileira é de uma perspectiva multicultural, é necessário que esses diversos valores sejam mantidos, mas não hierarquizados, como foi realizado através da imposição da cultural europeia no país. O negro, enquanto pobre, não pode ter sua miserabilidade econômica naturalizada, mas entendida como parte de um processo histórico. Por outro lado, o negro enquanto contingente

racial tem o direito de ter sua condição social avaliada como prejudicada nesse processo histórico, através de ações que valorizem sua condição racial, mas não o desvalorize enquanto humano.

Enquanto parte da humanidade, o negro não pode ter nenhum direito diminuído em função de sua negritude, mas, por outro lado, sua negritude não pode servir de empecilho para seu desenvolvimento social, ou nas palavras de Boaventura Santos, “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, Apud: CANDAU, 2008, p. 49).

As Políticas Públicas universalistas promovidas pelo Estado devem ser ampliadas pelas políticas de Ações Afirmativas nas escolas quando se analisa o recorte raça negra, para que possa ser garantido tanto o acesso quanto a permanência de estudante negros na escola. Se a Política Pública for apenas de caráter universal e não uma Ação Afirmativa em prol do combate aos efeitos do racismo na escola, o acesso e a permanência dos estudantes negros serão prejudicados, pois sua efetivação depende do combate a uma série de outros fenômenos observados no racismo: estigma, estereótipo, preconceito e discriminação. Essas ações Afirmativas devem priorizar a promoção da igualdade sem deixar de promover a diferença positiva, isto é, que valoriza a variedade, mas não é excludente ou hierarquizadora.

A universalização da escola pode ser considerada uma Política Pública, mas sem Ações Afirmativas no trato do racismo não traz resultados satisfatórios, pelo contrário, pode até mesmo aprofundá-los. Usando a percepção de Theodoro & Jaccoud, “[...] a escola tem sido uma das principais instâncias de reprodução da desigualdade racial. Isso não se deve apenas às condições sociais desfavoráveis dos alunos negros, mas à forma como tem sido enfrentada a questão racial no ambiente escolar” (THEODORO & JACCOUD, In: SANTOS, 2005, pp. 115-116).

Portanto, no combate ao racismo na escola, a ênfase deve ser dada às Ações Afirmativas, para que a mesma tenha efetividade no processo. Sendo a escola uma das principais capacitadoras na formação do futuro cidadão (entendido aqui como maior de idade, trabalhador e eleitor), é nela que as Ações Afirmativas devem focar.

Como a escola é um preparatório para o mercado de trabalho, o que ali se vivencia afeta diretamente o que o indivíduo objetiva no futuro e, qualquer distorção nesse processo, causa automaticamente, uma distorção no produto final, que é o aluno orientado para o trabalho. Uma formação educacional deficiente cria “empecilhos ao desenvolvimento da habilidade de aprendizagem e isso afeta de maneira negativa, a entrada do indivíduo no mercado de trabalho” (TERRA, TRINDADE E MASSIERER, 2014, p. 1693), e somando-se

a isso, a baixa condição socioeconômica da família do aluno negro, com as práticas racistas que o mesmo sofre na escola, redundará em um indivíduo não preparado para o trabalho ou preparado, mas sem alçar oportunidades para competir no difícil mercado de trabalho, cada vez mais exigente.

A sociedade capitalista na qual o indivíduo está inserido, não lhe oferece uma educação digna e livre de racismo, mas lhe oferece condições para ter um celular com acesso às mídias digitais, que mostram a ele um mundo atraente, mas inalcançável pelas vias costumeiras e aceitáveis pela sociedade, condicionando-o à marginalidade. Nessa condição, o aluno que, vivencia cotidianamente o racismo na escola e porventura adentra à marginalidade, vai conseqüentemente trazer prejuízos sociais para si e sua família, ainda causando indubitavelmente gastos com a segurança pública que deverá incidir sobre seus atos; gastos com a saúde, pois serão afetados por doenças, violência física e violência psicológica, além de altas taxas de mortalidade entre os jovens negros.

Para compreender essa situação pela perspectiva pedagógica, pode-se lançar mão de Paulo Freire em sua obra **Pedagogia da Autonomia** (FREIRE, 2002), o qual como educador afirma ser o diálogo e a relação entre os seres humanos a responsável por estabelecer uma educação que completa o homem, pois o mesmo seria um ser inacabado, que se completa pelo diálogo entre as partes (FREIRE, 2002). Para ele, esse diálogo só tem sentido se basear-se na realidade do educando, isto é, tem que ser algo palpável, que o mesmo possa identificar como pertencente ao seu cotidiano, para que assim haja uma conexão e gere uma resposta positiva de aprendizado.

Ainda na perspectiva de Freire, uma prática racista na escola seria inconcebível, pois o aluno já conhece essa dura realidade na sua vivência, e o que ele busca em uma instituição de ensino, é exatamente algo diferente e superior a isso, algo que ele possa se espelhar e ter como aprendizado de vida. Tudo aquilo que o aluno deseja de superior – humanamente falando –, ele espera encontrar na escola, e se o racismo for dominante naquela instituição, há uma fortíssima tendência do aluno de desinteressar pelo que está sendo ministrado nas disciplinas, ou até mesmo, evadir-se da escola.

Como agir, de imediato então? Se essa é a realidade vivenciada pelos alunos, quais são as possíveis soluções?

Nessa dimensão conceitual, é possível aventar algumas perspectivas pelas quais o fenômeno do racismo na escola pode ser enfrentado, perpassando as dimensões de classe social, da diversidade e de identidade:

- a) Classe Social: Para que a dialética proposta por Freire alcance os alunos, deve-se levar em conta a questão da classe social que o indivíduo faz parte, e que geralmente, está inserido também dentro do estamento social do local onde a própria escola se encontra. Uma educação que gira em torno de valores de uma classe social abastada, branca e distante da realidade deste aluno negro, não cria uma ponte entre o saber e o desejo de ficar em sala de aula.
- b) Diversidade: O ser aluno negro em uma sociedade plural, com diversidade tanto sexual, quanto econômica, cultural e étnico-racial, deve ser levado em conta, para que o indivíduo se sinta parte de algo maior, que mesmo com variedade e diversidade, é parte integrante, necessária e indispensável do todo. Assim, o aluno negro, mesmo em uma escola onde a maioria não sejam pretos/pardos, não vivenciará uma sensação de exclusão.
- c) Identidade: A necessidade de valorização das diferentes identidades deve permear as concepções pedagógicas nas escolas, para que o sentimento de pertença de um aluno negro, por exemplo – que é o nosso objeto de estudo –, produza um sentimento de orgulho de suas raízes, e não de vergonha, evitando a já citada, distorção histórica. É a oportunidade de o estudante reverter a vergonha em orgulho.

Assim, “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 18). Entretanto, esse assumir-se – nesse contexto de escola com negros – dependerá de Ações Afirmativas pontuais para criar as condições ideais de ensino, com enfrentamento radical contra o preconceito e a discriminação e na mesma proporcionalidade, estímulo e valorização da diversidade.

Como a escola é um local de formação do cidadão, conclui-se que focar as Ações Afirmativas em prol dos negros é a principal Política Pública que o Governo pode e deve engendrar no país, visto que, formando cidadãos que não vivenciam obstáculos raciais, as possibilidades de desenvolvimento de toda sociedade ganha substancial volume, tonando-se importante avaliar a validade e os resultados dessas políticas no âmbito educacional.

### **3.3. Políticas Públicas de Ações Afirmativas e seus reflexos**

É possível, a despeito de tantos aspectos negativos apontados no estudo em questão, ver algum avanço que se possa considerar? O que já se conquistou pode ser celebrado? Como analisar o combate ao racismo na escola impetrado pelas políticas públicas no Brasil?

Realmente, algumas atitudes lamentáveis que tem-se presenciado nos meios de comunicação e mídias em geral, podem ser entendidas como aprofundamento das práticas racistas na nação brasileira, mas deve-se levar em conta que muito do que está se vendo e ouvindo são reflexos do que já se caminhou no sentido de combater o racismo. Há vários e amplos setores sociais que não mais aceitam essas práticas, e principalmente por parte dos que sofrem com o racismo, surge uma postura – cada vez mais contundente – de não aceitação dessas práticas racistas, não permitindo que as mesmas permaneçam encobertas e incólumes diante da Lei.

A comunicação mundial avançou muito nas duas últimas décadas, com a internet possibilitando uma interação entre os fatos e sua divulgação numa velocidade cada vez maior, principalmente através das mídias sociais. O que se tem visto, é que práticas racistas – anteriormente ocultadas e silenciadas – estão sendo expostas cada vez mais, principalmente através destas mídias, e isso é sinal de novos tempos.

Na perceptiva de Gramsci é possível entender que a mudança em curso, apenas faz com que aquilo que está perdendo espaço, está também se agitando em seu estertor, ou seja, o atual grupo ideológico no poder e seus adeptos estão se agitando voluptuosamente, por perceberem que a sociedade como eles concebem e consideram natural, está em franco processo de mudanças:

[...] o conflito entre qualquer sistema de ideias cristalizadas, que representam uma fase ultrapassada da História, e as necessidades práticas atuais. Luta entre conservação e revolução, etc., entre o que foi pensado e o novo pensamento, entre o velho que não quer morrer e o novo que quer viver [...]. (GRAMSCI, 2007, P. 256).

Se há então, forças reacionárias lutando para restabelecer aquilo que eles denominam de normalidade conservadora, mas que na verdade é uma falácia, conclui-se que a luta por uma sociedade justa e democrática teve – apesar de seus percalços, limitações e oposição – um pequeno avanço. Sim, é possível afirmar que houve avanços, principalmente se levar em conta a dimensão assombrosa do racismo no Brasil. O racismo contra a diversidade é brutal, violento, difícil de ser abalado, e mesmo que os passos dados tenham sido tão pequenos, ainda assim, pode-se considerar um avanço. Muito pouco para comemorar, mas o suficiente para não permanecer inerte.

Batista (2007, p. 48) afirma que a busca por uma sociedade mais democrática e justa no Brasil, tem como “objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa pudesse realizar seus sonhos e desejos, na busca do respeito, do reconhecimento, da

liberdade e da igualdade”. Para efetivação deste ideal, há uma condição necessária que tem sido implantada e vivenciada tanto por negros quanto por brancos, não só no Brasil, como também em escala mundial, e que se convencionou denominar de nova ordem social, a globalização.

Já no início da globalização – fator que acelerou todo o processo de surgimento de uma nova ordem mundial – Cristovam Buarque propugnava que a sociedade que estava emergindo teria a ética como valor determinante, e que certamente dentro desta ética estaria a valorização de todos os seres humanos como iguais, portanto, detentores dos mesmos direitos (BUARQUE, 1993).

Sob a égide deste novo mundo que aflora, onde paradigmas são postos em xeque e outros vão surgindo, as Políticas Públicas vão criando uma base legal para que as escolas formem cidadãos cômicos de que há de se respeitar as diferenças, permitindo democraticamente que todos tenham direito à sua identidade, memória e conhecimento de seu passado histórico (MOURA, In: MUNANGA, 2005). O raciocínio de que “tudo estava em seu lugar” – fruto direto da democracia racial – começa a ceder lugar aos que lutam por uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária, em termos de oportunidades e justiça, aos que não encontram seu espaço por sentirem que alguns ocupam espaço demais.

Essa nova realidade que se impõe ao mundo, traz em seu bojo a clara necessidade de mudanças de paradigmas, que visa então, esse novo homem de forma integral, não valorizando apenas o aspecto cognitivo, desconectado do emocional. A base que ainda se mantém, mas está erodindo a olhos vistos, formatado na perspectiva do Positivismo, tende a ser paulatinamente substituída por outras formas de pensar, que sejam mais humanas, mais próximas da realidade de cada um, e que de forma holística, seja transversal não só entre as disciplinas hermeticamente separadas, mas também em relação à vivência dos estudantes. Estão surgindo paradigmas que buscam articular o cognitivo com a vivência psíquica, sem alterar o primeiro, mas acrescentando o segundo, ampliando assim os horizontes do educando, de forma que uma sociedade com participação verdadeiramente democrática lhe faça sentido.

Para muitos estudantes negros, a real dimensão de Democracia – incluindo aí o Estado de Direito – começa a se tornar algo tangível com essa mudança de paradigmas, pois propicia uma educação que vai além daquela de conteúdo formal, de conteúdo fragmentado, e passa a se tornar um processo que valoriza entre outros aspectos, as questões das relações interpessoais.

Esse processo de desconstrução do antigo paradigma positivista, centrado apenas no cientificismo, é necessário para que o estudante negro possa superar qualquer ideologia

desumanizadora de sua identidade étnico-racial, já que o novo pressuposto valorizaria não só todas as classes sociais – e aqui o negro está historicamente na classe mais prejudicada socialmente – mas também reforçaria a identidade do estudante negro ao valorizar também a história de seu povo e da resistência e luta destes na história da nação brasileira.

A esse respeito, se manifesta Silva:

A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e auto-estima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania. A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/ etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade. Corrigir o estigma da desigualdade atribuído às diferenças constitui-se em tarefa de todos e já são numerosos os que contribuem para atingir esse objetivo. (SILVA, 2005a, In: MUNANGA, 2005, p. 33)

Na educação baseada no conceito científico, que privilegia somente aquilo que pode ser medido, quantificado e tabulado, muitos saíram e continuam saindo em busca de alternativas para superar esse paradigma, não deixando de lado o conhecimento científico adquirido, mas acrescentando ao mesmo, outras visões de mundo, que promovam mais convivência harmônica na sociedade, fortalecimento de identidades por meio da ressignificação de sua história, e principalmente o despertar de sua consciência política, como cidadão que pode e deve lutar por seus direitos.

A partir da consciência da necessidade de mudança de paradigmas, se faz necessário analisar quais aspectos podem ser observados na prática, passíveis de mudanças à curto prazo.

Entre tantos aspectos possíveis de serem analisados, podemos fazer inferência à questão da identidade negra, do currículo escolar, do papel do professor e da natureza da escola, como contraponto aos paradigmas eurocêntricos que sempre se sobrepuseram sobre a sociedade brasileira, internalizando seus conceitos e também suas falácias na cultura nacional, como hegemônicas e corretas.

Dentre os aspectos que estão em crescente mutação, encontra-se a questão da identidade do estudante negro. A afirmação da população negra era, até então, realizada mais por esforços pessoais, de forma individualizada e pontual, pois ainda que muitos movimentos e indivíduos lutassem para afirmar sua identidade, não havia um amparo institucional e legal que os respaldassem. Com o advento das políticas públicas de ações afirmativas, por exemplo, as cotas, a construção de uma identidade negra passa a ser vista como um direito de todo

cidadão e cria subsídios para essa busca por identidade positiva ganhe importante incremento legal, e, coloca a escola como um espaço adequado nessa construção, pois

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. (GOMES, 2002a, p. 39)

É necessário então, criar uma estrutura escolar na qual cada estudante, e nesse estudo, em especial, o estudante negro, se sinta incluído no todo, com práticas pedagógicas que o trate de maneira igualitária, valorizando a identidade do negro, para sentir orgulho de seu pertencimento étnico-racial.

Como a construção do racismo ocorreu de forma pública e ainda se mantém por meio de mitos e engodos, é necessário que a construção da identidade positiva do negro também ocorra nos espaços públicos, em especial no espaço escolar. As políticas públicas devem então, nesse espaço escolar, fomentar a criação de ações pedagógicas nas quais a identidade branca seja posta em confronto com a identidade em construção do estudante negro, constituindo um confronto em que, não só a identidade negra será positivada, tanto quanto o branco perceberá o quanto de influência negra tem em sua vivência social, ou quanto a “branquitude do brasileiro, está, na realidade, repleta de negritude” (GOMES, 2002a, pp. 43-44)

O importante é que essa inflexão entre identidade negra e educação ocorra de forma não só teórica, mas também de forma prática. Toda a gama de análise, estatística, relatório e discurso sobre racismo na escola, cairá no vazio se não houver *práxis* efetiva de todos os setores envolvidos, para que mudando paradigmas, também se mudem os posicionamentos, principalmente entre professores – os agentes de mudança mais próximos do aluno –, dos quais, alguns tem se tornado instrumento valioso na formação, edificação e desenvolvimento de identidade étnico-racial de alunos negros.

Aos professores cabe a necessidade de reeducar suas *práxis* pedagógicas, de tal forma que a questão racial venha a se tornar uma questão prioritária nas escolas, devido à urgência com que o assunto se impõe. Essa urgência tem a ver com a conscientização social da necessidade de superação do racismo, começando através do não-silenciamento, pois muitas práticas racistas são negligenciadas tanto pelas autoridades competentes quanto pelas vítimas, que acabam por constituir mais um número na inquietante subnotificação ao não denunciar tais práticas (Moraes, 2013). As denúncias ocorrem numa escala cada vez maior,

expondo várias práticas racistas – principalmente o racismo institucional – gerando numa considerável parcela da população branca, uma postura de não aceitação e de “desnaturalização” cada vez mais consciente, do racismo na sociedade brasileira, além de fomentar no negro a consciência de que sua identidade tem seus direitos e sua dignidade. Essas atitudes, cada vez mais positivada e contínua é consequência direta da fomentação gerada pelas políticas públicas antirracistas, que por sua vez, são frutos dos movimentos negros, em vários contextos e épocas.

Observa-se que o encorpar crescente da luta antirracista nas escolas, através das políticas públicas, estão gerando identidades negras cada vez mais assertivas, extravasando para as áreas da estética corporal, como forma de autoafirmação afro-brasileira. Essa questão da identidade negra relacionada com a estética corporal tem ganhado musculatura e se firmando cada vez mais, não só nos espaços escolares, mas também em todos os setores sociais. Para Nilma Lino Gomes, a manipulação do cabelo entre os descendentes de africanos no Brasil é uma das características mais marcantes desse desenvolvimento de identidade, como orgulho de pertencimento racial, pois “atesta a sua importância como ícone identitário” (GOMES, 2003, p. 81).

Para algumas culturas, enfeitar o corpo é uma forma de autoafirmação, e sendo o ideal de beleza um conceito socialmente construído na história, a variedade étnico-racial tem pressupostos também variados de beleza humana. Na cultura africana, trabalhar principalmente o cabelo tem todo um significado histórico e social, e quando um estudante negro opta por buscar em suas raízes essa prática, ele/ela está solidificando positivamente sua identidade e valorizando sua ancestralidade. Essa postura, tida como rebeldia há algumas décadas, passa a ser revista a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03 e da Lei 11.645/08, que ao buscar a valorização da contribuição dos negros e dos índios na constituição da nação, reconhece e valoriza a diversidade da cultura africana, afro-brasileira e indígena como um direito e um fator no orgulho de pertencimento racial. Essa lei, como forma de política pública de ação afirmativa, gerou e tem continuado a gerar de forma positiva – ainda que indiretamente e subjetivamente – não só a adoção de penteados e adereços de cabelo, roupas e acessórios por parte dos negros como também tem gerado uma crescente aceitação por parte da população branca, mostrando a efetividade de uma lei no combate ao racismo, a despeito de tantas contestações e objeções.

Assim, “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial” (ANDRADE, In: MUNANGA, 2005 - p. 120).

Outro reflexo positivo da busca pela afirmação da identidade negra, que demonstra claramente seu crescimento, respeito e tem ganhado adeptos, é a ampliação cada vez maior de empresas envolvidas no comércio de produtos e serviços que envolvem a estética da africanidade. O destaque se dá pela manipulação do cabelo, com grande variedade de tranças e penteados com adereços variados, sempre de característica africana e afro-brasileira, contando inclusive com indivíduos brancos entre seus adeptos.

Essa estética que valoriza a africanidade conecta-se intimamente à produção de novos subsídios curriculares, que ao valorizar a participação histórica do negro na formação do Brasil de forma positiva, gera um sentimento de orgulho e desejo de replicar essa estética.

A professora Petronilha Silva diz que africanidade é tudo aquilo que se refere à cultura brasileira e africana em suas origens comuns e intercambiáveis:

Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. [...] significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005b, In: MUNANGA, 2005, pp. 155-156)

O estudo de africanidades brasileiras tem adquirido cada vez mais uma maturidade que foge ao costumeiro ensino de características exóticas da cultura africana e afro-brasileira, com os educadores buscando subsídios em estudos com maiores perspectivas e expectativas de resultados. Mas essa abordagem não pode ser realizada simplesmente com a inserção do conteúdo relativo às africanidades brasileiras no currículo.

Há de se ter uma metodologia mínima, como a proposta pela professora Petronilha Silva (SILVA, 2005b, In: MUNANGA, 2005, p. 160), que elenca três características na abordagem do assunto:

- a) Constante diálogo entre grupos diversos sem sentimentos de superioridade ou inferioridade;
- b) Estímulos para que grupos marginalizados possam afirmar sua identidade;
- c) Estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira que se firmam atualmente sobre três origens (África, Europa e Ásia).

Quanto à questão do currículo, conclui-se que o mesmo também necessita ser alterado, e ainda que encontre resistências e seja mal compreendido, há pontos focais de mudanças e progresso.

No atual período da República brasileira, sob a égide da Constituição Federal de 1988, surgiram várias leis que objetivaram combater o racismo, mas foi a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ensaiou grande avanço ao propor o respeito pela pluralidade na educação (Artigo 3º). Com as Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), temos como que uma catálise de vários esforços em adequar o currículo das escolas brasileiras no combate ao racismo, quando estabelecem a obrigatoriedade da temática da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O progresso introduzido no currículo das escolas brasileiras através destas políticas públicas nas formas de leis é notório, pois não propõe ruptura com o que já tem, mas a somatória de uma nova frente epistemológica – agora também com raiz na africanidade – que contribuirá para o desenvolvimento pleno dos estudantes brasileiros, em especial para os negros. Essas novas configurações no arcabouço legal da educação, tem se tornado uma luta diária, em que, apesar dos avanços e retrocessos, os currículos estão se adaptando a essa valorização das diferenças.

Moura, na mesma perspectiva, afirma:

Considero um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro. (MOURA, In: MUNANGA, 2005, p. 69)

A raiz epistemológica brasileira, de origem eurocêntrica e positivista, não abarcava o todo da origem diversa e da e situação social em que vivem os negros. A forma como os novos currículos são arquitetados, visam desnaturalizar as diferenças étnico-raciais impostos pelos paradigmas anteriores, evitando assim que a inserção dessa temática, nas palavras de Gomes (2003) se encaminhe para as teorias do racismo biológico e para o mito da democracia racial.

Evita-se também, que a educação seja um entrave à construção da identidade do estudante negro, pois se na matriz eurocêntrica e positivista, o estudante não conseguia se perceber como alguém com raiz histórica na construção social, agora com as novas perspectivas, valorizando a raiz afro, gera no estudante um sentimento de pertença e

consequentemente faz aflorar nele o desejo de se integrar a essa gama de conhecimento proposto pelos novos currículos.

Ainda que alguns possam considerar tímidos os avanços, eles estão ocorrendo. Principalmente instigados pelos diversos movimentos negros, os livros de cunho racistas são denunciados, as escolas procuram se adaptar à inserção do estudo das Africanidades nos currículos, professores incomodados, buscam cada vez mais se atualizar na temática étnico-racial, alunos negros (e mesmo brancos), cômicos do valor dos negros e sua cultura, defendem a pluralidade e diversidade cultural no seio das instituições de ensino.

Moura (In: MUNANGA, 2005), estudando a valorização que é dada às histórias e vivências em quilombos, percebe uma transmissão de conhecimento que funciona como um currículo invisível, transmitindo valores e princípios aos seus integrantes, que gera uma concepção positiva da identidade de seus membros. A partir desta experiência, propõe níveis de ação na educação, visando contornar os limites impostos por um currículo tradicional:

Mudar a perspectiva ideológica da formulação de currículos – necessariamente sempre no plural – levando em conta os valores culturais dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida; Cultivar uma postura de abertura ao novo para ser capaz de absorver mudanças e reconhecer a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais dos alunos e respeitando a história de seu grupo étnico/social; Utilizar os resultados e produtos de pesquisas realizadas nas universidades, para ampliar a própria formação e, ao mesmo tempo, ter acesso a um material didático que se aproxime da realidade diversificada da experiência dos alunos. (MOURA, In: MUNANGA, 2005, pp. 80-81)

Falar de currículo e buscar novas direções para implantação deste, não faz sentido sem a compreensão do papel do professor nesse processo. A educação ministrada pela escola pode apresentar um currículo que se pretende focar na luta anti-racismo, mas o professor continua sendo uma peça chave nesse complexo mecanismo de transmissão de conhecimento.

Contudo, como situar o professor nessa difícil tarefa de ser um mediador de conhecimento e, ao mesmo tempo, mediador de conflitos nascidos de práticas racistas que ocorrem cotidianamente na escola? Quais as novas perspectivas que têm surgido para o professor se engajar no combate ao racismo a partir da implantação destas políticas públicas nas escolas?

No cotidiano escolar, qualquer profissional minimamente observador, percebe que existem dois grandes gargalos na prática dos professores no combate ao racismo na escola. O primeiro deles diz respeito à crença no mito da democracia racial. É comum encontrar profissionais que se recusam trabalhar o conteúdo por considerar que não existe racismo no

Brasil, e que, quando o assunto é trabalhado por outros profissionais (na sua maioria por professores negros), acreditam que esses estão querendo criar situações de conflito que não existem no cotidiano. E não é incomum observar o mesmo professor emitir uma piada ou comentário racista momentos depois, e considerar isso normal.

O segundo gargalo diz respeito à questão de formação acadêmica, já que existem professores formados num período anterior às leis antirracistas em vigor ou que, mesmo sendo formado após esse período, não recebeu formação adequada para trabalhar o conteúdo em sala. Soma-se a isso, a ausência de participação em formação continuada, dos professores, que consideram sua formação acadêmica o suficiente para o exercício de seu magistério, acomodando-se em práticas adquiridas com o tempo e em pressupostos estabelecidos no seu percurso de vida.

O grupo de profissionais que estão sendo inócuos em sua *práxis* pedagógica antirracista, constitui-se de professores que não querem ou não aceitam tratar o assunto, possuem formação inadequada para trabalhar o assunto e por fim, temos aqueles que, por essas razões descritas e/ou por uma série de outros fatores, tem medo de enfrentar a questão, tem medo do confronto. No entanto, o que anima é o fato de muitos professores estarem engajados no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial.

Nessa perspectiva de procurar enxergar bons aspectos e boas práticas no exercício da docência em prol de uma educação não racista, como os professores desse novo tempo que está surgindo, tem trabalhado?

Além do que já desponta na *práxis* pedagógica de muitos profissionais, o que mais pode ser feito?

Têm-se observado que alguns professores não foram subsidiados satisfatoriamente na sua formação acadêmica sobre como tratar o racismo na escola. Torna-se de suma importância que os futuros professores – ainda na sua formação inicial –, compreendam que houve na história a construção de um estereótipo do negro que o estigmatiza, e que há necessidade premente de desconstruir essa ideia, pois a mesma está internalizada como um “senso comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação” (SILVA, 2005a; in: MUNANGA, 2005, p. 22).

Sobre a importância de uma melhor formação de professores capacitados para combater o racismo na escola, Hédio Silva Junior diz:

Uma ação que lhes dê condições de ampliar seus conhecimentos e práticas; desmistificar percepções estereotipadas e preconceituosas; capacitá-los para reconhecer a diversidade étnico-cultural como uma riqueza e um direito dos povos e

indivíduos; e contribuir para que estes sejam agentes ativos do processo de redemocratização do sistema educacional, em prol do exercício da plena cidadania. (SILVA JR, 2002, p. 75)

Para que os professores que aceitam o desafio de combater o racismo na escola não se sintam isolados, numa luta solitária e inglória, é necessária a intervenção também da escola como instituição, com engajamento não só de outros professores, como também de coordenação e direção. Muitas vezes o trabalho parte da iniciativa de um professor que, tenta romper a barreira de falar apenas de escravidão, da Lei Áurea e de comemorar o dia 20 de novembro. É preciso muito mais do que isso, e alguns professores estão cômnicos disso e, lutam muitas vezes batalhas isoladas do restante da comunidade escolar. Daí a importância de investir na formação continuada de professores, porque na perspectiva de mudanças, deverá se lembrar que o professor bem preparado hoje para as questões étnico-raciais, será o coordenador ou diretor do amanhã.

Após analisar a formação da identidade negra a partir da escola, das novas formas de currículo com abordagem nas africanidades brasileiras e das novas possibilidades de práticas pedagógicas pelos professores, pode-se considerar a escola como *locus* relevante neste processo.

A educação não se limita ao perímetro interno da estrutura física da escola, mas é um processo que pode ocorrer dentro dos mais variados espaços, desde o ambiente familiar até os ambientes ocasionais, e nem se limita à aquisição do conhecimento formal disposto em disciplinas. Nesse processo, e nesses múltiplos ambientes, ocorre a formação do homem e da mulher enquanto membros de sua espécie, o qual se denomina de humanização. A interação social é um dos principais constituintes dessa humanização, e mesmo que ocorra dentro dos mais variados ambientes, é na escola com a educação formal, que ela incide de forma contundente nesse processo.

A escola é um espaço onde esse processo de humanização – portanto, constituinte da identidade humana – se manifesta de forma dinâmica e plural. Assim, a escola deve ser vista como um espaço em que as oportunidades de formação identitária dos negros podem se manifestar de forma positiva. Gomes diz que a escola é o espaço onde todos nós, de alguma forma “[...] aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002a, p. 39).

É, portanto, nesse espectro que as políticas públicas devem focar para construir uma sociedade democrática e mais justa, a partir de cidadãos que confrontaram o racismo desde o ambiente escolar.

O fato de a escola ter essa possibilidade de atuar no fazer humanizador dos indivíduos, tornou-a então, um *locus* por excelência de atuação dos movimentos negros, que percebendo essa posição estratégica da educação escolar, investiram na formação e qualificação intelectual daqueles que auxiliariam na mudança da narrativa sobre a posição dos negros no Brasil.

Segue-se uma lógica bem simples, pois se a escola é um dos locais onde o racismo se manifesta de várias maneiras e de forma clara, causando muitas vezes uma formação identitária negativa do negro, então é nessa mesma escola que se instalará um campo de batalha, no qual, contribuirá para a formação positiva da identidade do negro, confrontando abertamente o racismo na escola.

Estas mudanças observáveis podem ser analisadas como tímidas e limitadas, ou podem incorrer no erro de serem supervalorizadas, mas o que importa nesse estudo é que elas ocorrem. São frutos diretos da luta empreendida principalmente pelos movimentos negros brasileiros, que tensionaram a sociedade ao ponto de haver respostas positivas em muitas de suas reivindicações.

A luta do povo negro por justiça e equidade social no Brasil remonta dos primórdios da colonização, atravessando toda a história do país, tendo momentos de grande proeminência histórica, mas também com avanços e retrocessos. Nesses momentos todos, os assim chamados movimentos negros, sempre tiveram papel importante nas mudanças, mesmo naquelas em que o branco aparece como o grande protagonista nos livros de história, como a falseta que coloca a Princesa Isabel como “redentora dos escravos”. Como fruto deste racismo, o protagonismo dos movimentos negros sempre foi ocultado pela história eurocêntrica imposta ao país, e somente nas últimas décadas, emerge uma intelectualidade negra (vários já egressos de políticas de ações afirmativas/cotas), disposta a investigar, pesquisar e divulgar a ação destes movimentos e sua importância, tanto para a afirmação dos negros como detentores de direitos, respeito e dignidade, como também para afirmar a contribuição dos negros na formação histórica do país como um todo.

Muitos destes movimentos e suas ações já foram discutidos neste trabalho, mas como esse recorte específico, procurou-se enxergar o resultado das políticas públicas, inclusive de ações afirmativas na área da educação, principalmente os resultados surgidos nos últimos anos.

Gomes considera a transição entre as décadas de 1990-2000, como de importante guinada na luta do movimento negro brasileiro, pois a radicalidade (para o contexto) das propostas do movimento negro brasileiro começam a sair da esfera do discurso para emergir em termos de efetivação de políticas públicas:

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. [...] A culminância do processo de inflexão na trajetória do movimento negro brasileiro aconteceu nos anos 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos. (GOMES, 2012b, p. 739)

Ainda que de forma superficial, é possível elencar alguns avanços ocorridos no Brasil a partir do ano 2000, que envolvem o protagonismo dos movimentos negros na luta contra o racismo:

- 2001 – Participação da III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban - África do Sul), organizada pela ONU, e do qual o Brasil foi signatário.
- 2002 – Início de um processo de criação e aprovação em assembleias legislativas de vários estados, de leis de cotas em diversas universidades estaduais do país;
- 2003 – Edição da Lei 10.639, que acrescentou à LDB o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras; e criação da Seppir, como articuladora das Políticas Públicas.
- 2008 – Edição da Lei 11.645, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas.
- 2010 – Edição da Lei 12.288, que cria o Estatuto da Igualdade Racial e criminaliza os atos de discriminação racial.
- 2012 – Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), voltada para a promoção da igualdade racial.
- 2012 – Edição da Lei 12.711, que cria as cotas para as Universidades Federais, incluindo aí, um percentual para o critério raça.

É mister salientar que todas essas conquistas não foram dádivas do Estado ou de um Governo, mas fruto de uma longa e trabalhosa luta destes movimentos negros:

No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos. [...] Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. (GOMES, 2011, p. 120)

O movimento negro entende que a educação por si só não é a solução no combate ao racismo, mas sim, que a escola, assim como as universidades, é um espaço de grande relevância para tratar o assunto. Portanto, o movimento negro tem focado sua atenção na escola, para que essa se torne um espaço onde todo estudante seja formado como cidadão disposto a se posicionar contra o racismo e que o estudante negro em especial, receba os subsídios necessários para conquistar seu lugar de existência na sociedade brasileira. (GOMES, 2012b).

Mas se levarmos em conta a dimensão dantesca do racismo no Brasil, e que as lutas e embates são muitas vezes apenas para conquistar um lugar de existência, então é possível sim, olhar com esperança para um futuro melhor.

Ao término dessa breve análise dos reflexos das políticas públicas nas escolas, diante do progresso observado, faz-se necessário vislumbrar um futuro promissor. Certo que as opiniões sobre esse progresso são muito variadas, com discordâncias baseadas em subsídios consideráveis, com idas e vindas, erros e acertos, avanços e retrocessos, e principalmente, um progresso que sobejam empecilhos, obstáculos, objeções e barreiras.

Conclui-se assim, este assunto com a compreensão de que as políticas públicas e as ações afirmativas são extremamente necessárias num país tão desigual e racista quanto o Brasil. As políticas públicas, como princípio suscitado das concepções de Estado de Direito, fruto da evolução das sociedades liberais, trazem à luz uma série de outras concepções necessárias para a convivência de uma população multicolorida e diversificada em vários aspectos, que tem urgência em aceitar as diferenças.

Não se deve deixar de pontuar que as leis por si mesmas não farão o trabalho necessário para combater e extinguir o racismo no Brasil, principalmente o que permeia as escolas no cotidiano dos jovens e crianças do país. Observou-se neste estudo, o quanto é essencial a participação não só do Estado, mas também de toda sociedade civil, através de instituições e de posicionamentos pessoais

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, foram expostos dois fatos, que apesar de estarem separados por 132 anos, confluíam num mesmo questionamento. O primeiro fato descrevia a assinatura da Lei número 3.353, pela então Princesa Regente Dona Maria Isabel, filha do Imperador Dom Pedro II, em 13 de maio de 1888, que extinguiu o trabalho cativo no Brasil; e o segundo fato relatou o racismo sofrido por um empresário negro, de nome Evandro Fióti, em 2017.

A partir destes dois eventos, questionou-se:

O que esses dois eventos, separados por 13 décadas, significam?

Para responder, buscou-se no desenvolvimento deste trabalho, demonstrar que o racismo embora proibido pela lei, continua enraizado na sociedade brasileira e que surge num complexo de causas, mas que em geral, pode ser definido como uma forma de excluir da cidadania aqueles que representam uma diversidade em relação aos que detém o poder, uma diversidade que não é aceitável por estes. O senso-comum que naturaliza a diferença racial no país despreza o princípio da dignidade humana e conseqüentemente, impede os negros de exercerem seus direitos de cidadão, não importa se ricos ou pobres, a cor da pele fala mais alto.

Esse tratamento é tão arraigado na sociedade, especialmente na escola, que se torna um racismo institucional, com grande parte dos envolvidos vendo tudo como natural, e não como fruto de uma herança racista, que mantém esse enorme contingente de pessoas segregadas na pobreza e alguns até na miséria.

No intuito de compreender a persistência do racismo nas escolas e os desafios para sua superação através das políticas públicas – objetivo principal dessa dissertação, a pesquisa percorreu por três grandes vias: Racismo, Escola e Políticas Públicas. Os dados levantados e as análises realizadas a partir da literatura especializada, não só corroboraram a ideia inicial, de que o racismo permeia a escola, mas também, confirmaram a necessidade urgente de políticas públicas e ações afirmativas como instrumentos para superar tal fenômeno.

Com o fim do trabalho escravo, em 1888, o negro continuou sendo vítima do preconceito e da discriminação, fato que levou a grande maioria da população negra a ter uma liberdade vivida na marginalidade social, mantendo seus herdeiros na mesma pobreza e discriminação. Por fim, através da Democracia Racial – obra de Gilberto Freyre na década de 1930, que posteriormente ficou taxada como mito por seus críticos – criou uma justificativa para evitar que o negro reivindicasse seus direitos, alegando que a escravatura não foi tão mal para os negros, que foram, inclusive, tratados com docilidade pelos seus “proprietários”,

criando assim um senso comum de que tal fenômeno não deixou marcas e, portanto, não há o porquê de lutar por direitos.

O racismo brasileiro passou a fazer parte do senso comum que se imbricou na sociedade, gerando o racismo institucional. É através desta modalidade de racismo que a maioria das oportunidades não é oferecida aos negros, num comportamento tácito de quem participa do fenômeno, seja de forma ativa ou como co-autor, na passividade do silenciar-se.

O racismo institucional está presente principalmente nos serviços públicos, e além do Estado não prestar um serviço a contento para os negros, lança mão também de certa prática de Necropolítica, exterminando discriminadamente o negro – fato esse observado no elevado índice de mortalidade de negros em comparação com brancos, no confronto com a polícia – principalmente na faixa etária dos mais jovens, fato que deixa patente a ausência da educação, que gera oportunidades no mercado de trabalho e na vida em geral.

O racismo no espaço da escola, por sua vez, expôs a realidade vivenciada por estudantes negros em relação à escola, que têm funcionado mais como um instrumento de conservação dos ideais de uma cultura branca, de origem europeia, do que os ideais de uma cultura altamente miscigenada e pluricultural como a do Brasil, sendo necessário elevar o capital cultural das famílias negras para alterar o modo de ver e viver dos brasileiros, com uma visão e prática de uma sociedade multicultural, diversificada e democrática.

O currículo apresentado como uma ferramenta que funcionaria como uma chave para mudança, ainda representa uma concepção eurocêntrica que reproduz a vida dos brancos, o que não se encaixa numa sociedade tão diversa quanto a sociedade brasileira e, transmitem uma espécie de mensagem subliminar de dominação branca, com ideais e lógica epistemológica da cultura branca, em escolas onde frequentam indivíduos de uma diversidade cuja maioria não é de branco.

Pontua-se nestas considerações finais que é necessário se estabelecer uma nova epistemologia, ou um novo cânone de raciocínio de aprendizagem nas escolas, sem medo de transgredir os saberes já postos como se fosse sagrado, transformando as salas de aula num laboratório de saberes, experienciando novas epistemologias. No caso específico brasileiro, dar o devido espaço para as africanidades, ou seja, “reeducar o olhar” para aceitar o “outro”, como bem frisou Gomes (GOMES, 2007, pp. 25-26).

Nessa linha de discussão, abordou-se a escola como um espaço no qual os professores podem e devem empreender esforços no sentido de realizar interlocuções e conquistar novos saberes no empreendimento de uma nova *práxis*, bem como, a capacidade de análise de todo material didático a sua disposição.

Quanto aos professores, ficou pontuado que, além do senso comum e da visão naturalizada do preconceito que permeia a sociedade, e os professores não estão imunes a isso, a questão da formação ainda é um ponto a ser conquistado. A formação inicial (ainda na graduação) e a formação continuada devem ser aprofundadas, para dar subsídios aos professores, que não enfrentam a questão racial e muitas vezes nem sabem como.

Ao tratar do racismo na escola e as Políticas Públicas – objetivou-se demonstrar que as políticas públicas são as ferramentas mais modernas que um Estado pode lançar mão para dirimir os efeitos do racismo em uma sociedade, mormente na escola, espaço de formação de cidadania.

A partir da conceituação de Estado de Direito como concepção do estabelecimento das leis como reguladoras da sociedade (BOBBIO, 1988), evidenciou-se a necessidade de implantação de leis que regulassem as relações sociais, principalmente em sociedades tão diversificadas como é a sociedade brasileira. Essas leis precisam criar as bases para a criação e aplicação de políticas públicas, que possam atingir todo espectro populacional, principalmente aqueles que se encontram em situação de fragilidade, em especial, os que se encaixam no binômio raça/pobreza. Assim, para alcançar de forma efetiva exatamente esse segmento negro e pobre da população brasileira, é necessário lançar mão de uma política pública mais acentuada denominada de Ação Afirmativa.

As ações afirmativas estão dentro de uma perspectiva focada, que não somente busca favorecer os negros em termos econômicos, mas também, e principalmente em relação a educação, transformando as escolas num espaço democrático em todos os sentidos. É também uma política que não pode ser confundida com assistencialismo, já que possui um objetivo claro, público-alvo definido e prazo para encerrar ou diminuir o seu espectro de ação na sociedade.

A perspectiva da inserção de políticas públicas em forma de ações afirmativas é uma forma de reparar danos deixados por um período histórico que criou distorções insustentáveis atualmente, e que por sua vez, não serão corrigidas de forma espontânea por aqueles que detêm os privilégios numa sociedade racista como a do Brasil. Esses que vivem às expensas do Estado e considera seus privilégios como direito, nunca irão, por iniciativa própria, criar condições para que os direitos de todos seja assegurado, pelo contrário, afirmam de várias formas, que os direitos dos menos favorecidos são privilégios.

Nenhum governante que se preze deve fechar os olhos para essa realidade, pois quem perde, não é só a população negra, perde toda a nação. Se é que se possa fazer algum elogio ao atual estágio de “desenvolvimento” do país, existem mãos que trabalharam muito para isso,

e são mãos que não foram devidamente recompensadas. Porém, não é só tarefa de um Governo, é de toda uma nação, não é um trabalho só para os negros emprenderem, é uma causa humana, que envolve toda uma nação, negros e não negros ou nas sábias palavras da professora Nilma Lino:

Uma sociedade que se quer democrática não pode compactuar com o racismo e com a desigualdade racial. A luta contra a desigualdade racial não deve se restringir ao movimento negro, antes, deve ser uma tarefa da sociedade como um todo. A superação do racismo e da desigualdade trará resultados positivos para todos os brasileiros, de qualquer grupo étnico/racial, e não somente para a comunidade negra. O racismo é um mal que aprisiona a vítima e o opressor. A única saída contra o racismo é reverter, na prática, a situação de discriminação que os segmentos discriminados sofrem, mudando-os de posição, possibilitando-lhes a ascensão social, construindo oportunidades iguais para todos, de forma que negros e brancos tenham que conviver com dignidade em diferentes setores e instituições da sociedade e participem verdadeiramente de um processo democrático. (GOMES, in: SILVA & SILVÉRIO, 2003, p. 220)

Por fim, **constatou-se no estudo** que o racismo persiste na sociedade brasileira e por extensão nas escolas também. Por isso, a luta contra o racismo, a busca por uma escola inclusiva e o uso das políticas públicas – principalmente as ações afirmativas – são ações que não podem perder o foco. Ainda que haja uma enormidade de situações e distorções para serem observadas e corrigidas; ainda que não se possa descansar um momento sequer; ainda que o caminho a ser percorrido seja longo, extenuante e difícil, ninguém pode se deixar levar pelo desânimo nesta luta.

O profeta Jeremias disse que gostaria de trazer à memória aquilo que lhe suscitaria esperança (BÍBLIA, Lamentações 3:21), e a despeito da titânica luta que é o combate à persistência do racismo nas escolas por meio de conquista de políticas públicas, esta é uma finalidade primordial de cada habitante deste planeta, pois afinal, “este mundo é tudo o que existe e tudo o que temos” (MBEMBE, 2014, p. 304).

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rafael Augusto da Costa. **Ações Afirmativas no Brasil**: um estudo de caso sobre o Estatuto da Igualdade Racial. 2010. Dissertação, (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília. 2010. Disponível em < [tps://url.gratis/7ZK5t](https://url.gratis/7ZK5t) > acessado em 01.05.2020

ALLPORT, Gordon Willard. **The nature of prejudice** (3a ed.). Boston : Addison-Wesley Publishing Company, 1955. Disponível em < <https://url.gratis/X8233> > Acedido em 10.05.2020

ALMEIDA, Juliana Barbosa Lins. **A invenção dos outros**: estereótipos étnicos, raciais e regionais no Brasil e na Espanha. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social), U. F. Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em < <https://url.gratis/qnaBt> > Acesso em 15.05.2020.

ANDRADE, André Gustavo Corrêa de. A Evolução do Conceito de Dano Moral. **Revista da EMERJ** (Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, 2003. Disponível em < <https://url.gratis/y14Ku> > Acedido em 13.05.2020

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il., Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf) > acessado em 03.06.2020

ANDREWS, G.R. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Revista Estudos Avançados**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, v. 11, n. 30, 1997. Disponível em < <https://url.gratis/lZAtI> > Acedido em 05.05.2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª edição, Porto Alegre : Artmed, 2006

ARROYO, Miguel G.; Os educandos, seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre currículo** : currículo, conhecimento e cultura / [A. F.B. Moreira, V.M. Candau] ; org. J Beauchamp, S. D. Pagel, A. R.Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis : Vozes, 2011.

AVILA, M. F. F. - Mito da democracia racial: três visões acerca da legitimação da desigualdade social no Brasil. In: XXIV ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLITICA – SEP Sociedade Brasileira de Economia Política. Vitória/ES, 2019. **Anais**. Disponível em < <https://url.gratis/TRPUM> > Acedido em 12.05.2020.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco** : O negro no imaginário das elites século XIX. Coleção Oficinas da História, v. 6. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Joaquim Benedito Barbosa Gomes. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**. 2001. Disponível em < <http://adami.adv.br/artigos/19.pdf> > acessado em 14.05.2020

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias** / organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em <<https://url.gratis/UDrCM> > acessado em 12.05.2020

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo : Anhembi Limitada, 1955.

BATISTA, Gilda Alves. **Relações Raciais e Educação: Uma análise do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR)**. 2007. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC. Rio de Janeiro : 2007. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076422.pdf>> acessado em 03.06.2020

BENEDITO, Maria de Souza. **A relação entre Psicologia e Racismo: as heranças da clínica psicológica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em <<https://url.gratis/1LQHc>> Acesso em 15.06.2019.

BENEDITO, Alessandra; MENEZES, Daniel Fracisco Nagao. Política Públicas de Inclusão Social: O papel das empresas. **Revista Ética e Filosofia Política**. n. 16, volume 1, junho de 2013. Disponível em <<https://url.gratis/sqvc7> > acessado em 21.06.2020

BENTO, Maria aparecida Silva. Branquitude e poder - a questão das cotas para negros. . in: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** / organizador, Sales Augusto dos Santos - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <<https://url.gratis/ujwtN> > acessado em 12.05.2020

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos, das Cruzadas ao século XX**. Trad. de Luís Oliveira Santos. São Paulo : Companhia das Letras, 2013.

BÍBLIA, VT – Lamentações de Jeremias. In: **Bíblia Sagrada**. Trad. J. F Almeida. Ed. Revista e Atualizada. Barueri : Sociedade Bíblica do Brasil, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. Tradução- Marco Aurélio Nogueira. 2ª edição. São Paulo : Editora Brasiliense, 1988

BORDIEU, Pierre. **A escola conservadora** : as desigualdades frente a escola e à cultura. In: Escrito de educação / Maria Alice Nogueira e Afânio Catani (org.) 1º. Ed. – Petrópolis, RJ : vozes, 2008.

BOUÇAS, Sandra Regina da Silva Brugnoli. **Valores e sentimento subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Faculdade de São Paulo : 2011. Disponível em <<https://url.gratis/msTBX> > acessado em 19.06.2020

BRASIL, **Constituição do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em <<https://url.gratis/it5Bm>> Acedido em 15.05.2019

BRASIL, **Lei n. 581**, de 04 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em <<https://url.gratis/xPzjK>> acedido em 13.07.2020

BRASIL, **Decreto nº 1.331-a**, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em <<https://url.gratis/txeh>> Acedido em 15.05.2020

BRASIL, **Lei n. 2.040**, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos. Disponível em <<https://url.gratis/2dH8X>> acedido em 13.06.2020

BRASIL, **Decreto n. 7031-A**, de 06 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Disponível em <<https://url.gratis/hIzWu>> acedido em 13.06.2020

BRASIL, **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em <<https://url.gratis/tPqky>> Acedido em 12.05.2020.

BRASIL, **Lei n. 3.270**, de 28 de setembro de 1885. Regula a extincção gradual do elemento servil. Disponível em <<https://url.gratis/1CcmS>> acedido em 04.06.2020

BRASIL, **Lei 3.353**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. disponível em <<https://url.gratis/3v1mu>> acedido em 06.05.2020

BRASIL, **Decreto n. 981**, de 08 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em <<https://url.gratis/P8SIa>> acedido em 02.06.2020

BRASIL, **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<https://url.gratis/aWecG>>. Acedido em 11.05.2020

BRASIL, **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em <<https://cutt.ly/8gq3Aqz>> Acedido em 29.09.2020

BRASIL, **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<https://cutt.ly/Fgq3Cwz>> Acedido em 29.09.2020

BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<https://url.gratis/5PxES>> acedido em 08/06.2020

BRASIL, **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em < <https://url.gratis/1PAY1> > acesso em 18.05.2020

BRASIL, **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em < <https://url.gratis/MU14m> > acessado em 11.06.2020

BRASIL, **Lei nº 12.519**, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em < <https://url.gratis/BOA2M> > Acessado em 12.06.2020

BRASIL, **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em < <https://url.gratis/zJPfC> > acessado em 13.06.2020

BRASIL, **Constituição (1988)**, de 05 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em < <https://url.gratis/BxyWc> > acessado em 01.05.2020

BUARQUE, Cristovam. **O que é Apartheid**, o apartheid social no Brasil. 2ª edição. São Paulo : Editora Brasiliense. 1993

CARVALHO, Marília Pinto. Quem são os meninos que fracassam na escola?; **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004. Disponível em < <https://url.gratis/NemsZ> > acessado em 09.06.2020

CARVALHO, I.B.; CASTRO, A.C.; Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.133-151, jan.-mar., 2017. Disponível em < <https://url.gratis/NCHM5> > acessado em 09.06.2020

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo : Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, E. dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor, p. 158. In: \_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Cotas no ensino superior: ação de resistência contra o racismo e de ascensão social de negros e indígenas. **Revista de Ciências Humanas**. v. 12, n. 2, p. 357-369. Viçosa: jul/dez, 2012. Disponível em <<https://url.gratis/NGUIM>> acessado em 13.06.2020

COSTA, Eliane Silvia. **Racismo, Política Pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia), UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo, 2012. Disponível em < <https://url.gratis/3tCrQ> > Acessado em 11.16.2020.

COSTA JR, Clóvis Pereira da. **Cor da Pele e Oposição à Imigração: o Papel do Preconceito e das Representações Sociais Sobre o Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12138>> Acesso em 18.06.2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos, Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias** / org. Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em < <https://url.gratis/UDrCM> > acessado em 12.05.2020

DANFÁ, Lassana. **Alteridade, racismo e representações sociais: o caso do ebola no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em < <https://url.gratis/pUg9s>> Acesso em 18.06.2020.

DÁVILA, Jerry. O valor social da branquidão no pensamento educacional da era Vargas. **Revista Educar**. Editora UFPR. Número 25, p. 111-126. Curitiba : 2005. Disponível em < <https://url.gratis/IKQpA> > acessado em 11.05.2020

DIAS, L. Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias** / org. J. Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em < <https://url.gratis/UDrCM> > acessado em 12.05.2020

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Diálogos Latinoamericanos – REDALYC**, n. 10, 116-131, 2005. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>> Acessado em 12.06.2020

DOMINGUES, Petrônio José. A redenção de nossa raça: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 62, p. 19-48 – 2011. Disponível em < <https://url.gratis/7xVKA> > acessado em 22.06.2020

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira, Salvador : EDUFBA, 2008.

FASSON, Karina. **Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2017. Disponível em < <https://url.gratis/WPtBP> > Acessado em 13. 06.2020

FERES JR, João; DAFLON, Verônica Toste. Ação Afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Revista Sociologias**. Ano 17, número 40, pp. 92-123. Porto Alegre : set/dez 2015. Disponível em < <https://url.gratis/RUvR4> > acessado em 28.05.2020

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Difusão Européia do Livro. São Paulo : 1972.

FONSECA, Mariana. [Artigo on line]. Dono de marca de moda denuncia episódio de racismo na SPFW. **Revista Exame**. 31.08.2017. Disponível em < <https://url.gratis/hrvTh> > acessado em 12. 05.2020.

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias** / org. J. Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em < <https://url.gratis/UDrCM> > acessado em 12.05.2020

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**, A vontade de saber. Tradução de Maria T.C. Albuquerque e J.A. G.Albuquerque. 13ª ed.. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Segurança, **Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, saberes necessários à prática educativa. [1996], 25ª edição, Coleção Leitura. São Paulo : Editora Paz e Terra. 2002

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª edição, Rio de Janeiro: LTC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: **Revista Aletria** – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, v. 9, 2002a. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296> > Acessado em 10.05.2020

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Edição número 21, Set/Out/Nov/Dez 2002b., Disponível em < <https://url.gratis/94R38> > acessado em 14.05.2020

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação** – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf> > Acessado em 12.06.2020

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo** : diversidade e currículo. / [Nilma Lino Gomes]; Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> > acessado em 10.05.2020

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. vol. 27, n. 1, p. 109-121. Jan/abr 2011. Disponível em < <https://url.gratis/hJBWz> > acessado em 05.06.2020

GOMES, Nilma Lino - Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012a. Disponível em <<https://url.gratis/ezlBB>> Acedido em 12.06.2020

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação e Sociedade**. Volume 33, número 120, pp. 727-744, jul-set. 2012b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acedido em 12.06.2020

GOMES, Nilma Lino. Políticas Públicas para a Diversidade. **Revista Sapere Aude** - Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) – Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, Jan./jun. 2017a. Disponível em <<https://url.gratis/3hygV>> acedido em 12.05.2020

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Geledés** – Instituto da Mulher Negra e CFEMEA. 2017b, disponível em <<https://url.gratis/nwHyR>> Acedido em 10.06.2020

GRAMSCI, António. **Cadernos do cárcere**, volume 3 : Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de L. S. Henrique, M. A. Nogueira e C. N. Coutinho. 3ª edição. Civilização Brasileira : Rio de Janeiro, 2007

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Revista Novos Estudos** - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap). São Paulo, v.3, n.43, 1995. Disponível em <<https://url.gratis/U8P1r>> Acedido em 12.05.2020

GUIMARÃES, A. S. A. (2001). Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, n. 2001 (61), 147-162. Disponível em <<https://url.gratis/8a6jQ>> acedido em 12.06.2020

GUIMARÃES, A.S.A - Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, Universidade de São Paulo / USP - São Paulo, v. 47, n. 1, 2004. Disponível em <<https://url.gratis/FOCBb>> Acedido em 03.05.2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômico, número 41. 2019. Disponível em <<https://url.gratis/q7H97>> acedido em 12.06.2020

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial** : uma análise dos últimos 20 anos / organizadora: Luciana Jaccoud. - Brasília: Ipea, 2009. 233 p. : gráfs., tabs., Disponível em <<https://url.gratis/iMxPj>> acedido em 12.05.2020

LIMA, Tiago Jessé Souza de. **O papel de representações sobre raça e classe social no preconceito e discriminação**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em <<https://url.gratis/LQM5k>> Acesso em 18.07.2020

LIMA, J.A.S ; SILVA, Margareth Araújo . A origem da discriminação racial no brasil até a contemporaneidade. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2016, Jataí.

Novas epistemes e narrativas contemporâneas – **Anais**. Goiânia, 2016. Disponível em <<https://url.gratis/ph7Vv>> Acesso em 09.06.2020

LIMA, M. E. Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos em Psicologia** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 9(3), pp. 401-411, 2004. Disponível em <<https://url.gratis/l2eQG>> Acedido em 10.05.2020

LIMA, M.E.O.; FARO, A.; SANTOS, M.R.. A desumanização Presente nos Estereótipos de Índios e Ciganos. **Revista Psicologia** : Teoria e Pesquisa, UnB : Brasília, v. 32, n. 1, pp. 219-228, 2016. Disponível em <<https://url.gratis/SeXeG>> Acedido em 15.06.2020

LOTIERZO, T. H.Pinto. **Contornos do (in)visível**: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013. Disponível em <<https://url.gratis/RJ2X8>> Acesso em 15.07.2020

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. Apud: ARAÚJO, R.M. de Lima & COELHO, S. C. Seabra. Exclusão ou Inclusão Marginal?. In: **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p. 410-415. Mai/Ago 2018. Disponível em <<https://url.gratis/aK6ll>> acedido em 19.06.2020

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa : Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica, biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Revista Arte & Ensaio**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Número 32, dez. 2016. Disponível em <<https://url.gratis/axKmO>> acedido em 19.07.2020

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Pesquisa, n. 117, novembro/2002. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> Acedido em 12.06.2020

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional** : dez anos de ações do GT Racismo no MPPE / Fabiana Moraes ; Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, G T Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MOURA, Glória. O direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il., Disponível em <<https://url.gratis/XjmXZ>> acedido em 03.06.2020

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. **Anais**. Disponível em <<https://url.gratis/FTeG2>> Acesso em 01.05.2020

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il., Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf) > acessado em 03.06.2020

NOGUEIRA, Oracy. [1955] Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social**. [online], revista de sociologia da USP. São Paulo, 2006, v.19, n.1, pp.287-308. Disponível em < <https://url.gratis/IqS6V> > Acesso em 14.05.2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: Conceito e Contextualização numa Perspectiva Didática. In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**”. PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. Disponível em <<https://url.gratis/OjKHb> > Acessado em 03.05.2020

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T.; Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial. **Revista psicologia: reflexão e crítica - Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, pp. 95-107, 2003. Disponível em <<https://url.gratis/u650U> > Acesso em 12.05.2020

REIS, Fábio Wanderley. Mercado e Utopia. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas - **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, [online]. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/v7ywf/pdf/reis-9788599662793.pdf>> Acesso em 12.06.2020

REZENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias / organização: Jeruse Romão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em < <https://url.gratis/UDrCM> > acessado em 12.05.2020

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. in: **História da educação do negro e outras histórias / org. Jeruse Romão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em <<https://url.gratis/UDrCM> > acessado em 12.05.2020

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo : Artmed Editográfica, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. São Paulo : Penso, 2013.

SANT’ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il., Disponível em <<https://url.gratis/XjmXZ> > acessado em 03.06.2020

SANTOS, Hélio. **Discriminação Racial no Brasil**. Portal da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará (Esmec). 2001. Disponível em <[http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao\\_racial\\_no\\_brasil.pdf](http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf)> Acesso em 28.06.2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. Apud: CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, volume 13, n. 37. jan./abr. 2008. Disponível em <<https://url.gratis/LASfw>> acessado em 13.06.2020

SANTOS, A. Oramisio; et. al.. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. GT-História da Educação. Setembro, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2013. Disponível em < <https://url.gratis/AewQQ> > Acessado em 12.07.2020

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política** – Universidade de São Paulo (USP). Volume 10, n. 19, pp. 41-55. 2010. Disponível em < <https://url.gratis/O5OXC>> Acessado em 12.06.2020

SCHWARCZ, Lilia Moritz. [1993] **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo : Companhia das Letras, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz . Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados** (USP). São Paulo, Volume 8, número 20, São Paulo. 1994 - Disponível em < <https://url.gratis/352Ro>> Acesso em 12.07.2020

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou?, Salvador : EDUFBA, 2011

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. 2005a. in: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il., Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> acessado em 03.06.2020

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. 2005b. in: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il., Disponível em < <https://url.gratis/XjmXZ> > acessado em 03.06.2020

SILVA, Geralda da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias** / organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em < <https://url.gratis/UDrCM> > acessado em 12.05.2020

SILVA, D.A.M., BATISTA, R.L.; A formação das teorias raciais no Brasil. In: **O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense**. 2010. Volume 1. Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em < <https://url.gratis/JL6sk> > acessado em 24.05.2020

SILVA JR, Hédio. **Discriminação Racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília : UNESCO, 2002. Disponível em < <https://url.gratis/hyRNJ> > acessado em 18.06.2020

SILVÉRIO, V. Roberto. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, novembro/2002. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>> Acedido em 12.05.2020

SKIDMORE, Thomaz Edwards. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). 1ª. Edição - pp. 66-67. São Paulo : Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** : as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro : edições Graal, 1983. Disponível em <<https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/tornar-se-negro-neusa-santos-souza.pdf>> acedido em 25.06.2020

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: que é e como vive. Belo Horizonte : editora UFMG, 2009. Disponível em <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/10/1143.pdf>> acedido em 12.97.2020

SOUZA, Cleinton. Racismo estrutural, dissimulação do preconceito e pentecostalismo brasileiro. **Revista Reflexus**. Ano IX, número 14. 2015. Disponível em <<https://url.gratis/cEPKM>> acedido em 26.05.2020

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. 2010. Disponível em <<https://url.gratis/lgURJ>> acedido em 28.05.2020

TERRA, R. B. M. R. B.; TRINDADE, F.; MASSIERER, M.; A (in)efetividade das Políticas Públicas Educacionais no atual Estado Democrático de Direito. XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Maio de 2014, Santa Cruz do Sul/RS. **Anais**. 2014. Disponível em <<https://url.gratis/0aSUy>> Acedido em 17.07.2020.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. in: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** / organizador, Sales Augusto dos Santos - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <<https://url.gratis/ujwtN>> acedido em 12.05.2020

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha G. Gonçalves & SILVÉRIO, V. Roberto. **Educação e Ações Afirmativas** : entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização Petronilha B.G.Silva e Valter. R. Silvério – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2003. Disponível em <<https://url.gratis/ts0Bn>> acedido em 19.07.2020

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas - perspectivas e considerações. in: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** / org., Sales Augusto dos Santos - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <<https://url.gratis/ujwtN>> acedido em 12.05.2020

WERNECK, Jurema. Racismo Institucional: uma abordagem conceitual. In: **Geledés** – Instituto da Mulher Negra e CFEMEA – Centro Feminista. 2013. Disponível em < <https://url.gratis/A9KCY> > Acedido em 12.05.2020