

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Catiani Renata Salvati Grellmann

**IDENTIDADE ÉTNICA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR:**  
**REFLEXOS DA VOZ DOCENTE**

Santa Cruz do Sul

2012

Catiani Renata Salvati Grellmann

**IDENTIDADE ÉTNICA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR:  
REFLEXOS DA VOZ DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul

2012

Catiani Renata Salvati Grellmann

**IDENTIDADE ÉTNICA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR:  
REFLEXOS DA VOZ DOCENTE**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

*Dr. Mozart Linhares da Silva*  
Professor Orientador - UNISC

*Dr. Cláudio José de Oliveira*  
Professor Examinador - UNISC

*Dr. Luiz Michaelsen Centurião*  
Professor Examinador - UFRGS

Santa Cruz do Sul

2012

*À minha filha Bárbara.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Mozart Linhares da Silva, que durante a elaboração desta dissertação muito me auxiliou e ensinou. Devo às suas aulas, às suas orientações e principalmente aos seus incentivos, grande parte daquilo que desenvolvi neste trabalho e a profissional que hoje sou.

Aos doutores Betina Hillesheim e Cláudio José de Oliveira, professores da linha de pesquisa Identidade e Diferença na Educação, pelos grandes ensinamentos, conversas, risadas e efetiva colaboração.

A todos os meus colegas da turma 2009. Obrigada pelo incentivo, amizade e ideias.

À Daiane, excelente secretária, a quem por muitas vezes recorri, solicitando (sempre na urgência) os seus serviços. Ao professor Dr. Felipe Gustsack, por seus incentivos.

Aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli, pelo apoio e suporte dado às muitas vezes que precisei me ausentar em decorrência desta minha escolha. Um agradecimento especial a todas as colegas que concederam as entrevistas e depoimentos para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

A todos os meus amigos que, direta e indiretamente, tornei cúmplices na escrita desta dissertação. Agradeço-lhes, também, pela compreensão pelas inúmeras vezes que recusei participar das “parcerias” para dedicar-me aos estudos.

Um agradecimento especial à colega Jaqueline, amiga de todas as horas, pelos conselhos e pelas muitas vezes que nas horas mais difíceis pude ter a certeza de poder contar com sua amizade.

À minha mãe, Jandira, e às minhas irmãs Rosângela, Fernanda e Roberta, por todo carinho e confiança que depositaram em mim.

E, por fim, dedico este trabalho à Bárbara Salvati Grellmann, minha filha amada, por sua paciência, compreensão e carinho e que, por muitas vezes, soube entender minha ausência.

*“Definições são inatas; identidades são constituídas”*

Zigmunt Bauman

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal analisar e problematizar a construção da identidade étnica no ambiente escolar tendo como lócus de análise o estudo de caso que envolve o discurso docente. De modo a privilegiar a proposta utilizaram-se como “ferramentas” norteadoras da pesquisa a produção discursiva dos docentes sobre racismo, antirracismo e a nova legislação curricular, sobretudo a lei 10.639/2003 que instituiu no currículo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino básico. Analisou-se também o contexto de debates sobre a legislação antirracista bem como da trajetória dos movimentos sociais na história recente do Brasil a fim de contextualizar historicamente e de forma mais ampla as questões relacionadas às práticas discursivas e a produção de estereótipos sobre etnicidade no ambiente escolar, no caso, o negro. Para tanto, a análise se desdobra em quatro capítulos. No primeiro foi analisado como se deu a construção antropológica do negro no Brasil a partir do período pós-abolição e a política do branqueamento. O segundo analisa a trajetória do antirracismo no Brasil destacando dados atuais das desigualdades sociais baseadas na cor/raça no Brasil a partir de dados estatísticos os quais denunciam a democracia racial como um mito e como uma ideologia racista. No terceiro capítulo analisou-se as políticas antirracismo que surgiram a partir dos anos 1980 tornando a intervenção política dos movimentos sociais antirracistas mais efetivas. No quarto e último capítulo analisou-se e problematizou-se a construção de narrativas identitárias de cunho étnico a partir do estudo de caso realizado com docentes da Escola Pólo da Rede Municipal de Ensino do Município de Ibarama-RS.

**Palavras-chave:** Etnicidade, educação, narrativas identitárias.

## ABSTRACT

This dissertation has as main objective to analyze and to problem the construction of the ethnic identity in the school environment and its analysis of the study of case that involves the teaching speech. In order to privilege the proposal, the discursive production of the professors was used as main “tools” of the research on racism, antiracism and the new curricular legislation, over all the law 10.639/2003 that instituted in the curriculum the obligation of the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in elementary school. The context of debates on the antiracist legislation was analyzed as well as of the trajectory of the social movements in the recent history of Brazil in order to contextualize historically and of ampler way the questions related to the discursive practice and the production of stereotypes on ethnicity in the school environment, the black people. For in such a way, the analysis has four chapters. In the first one, it was analyzed how to happen the anthropological construction of the black people in Brazil from the period after-abolition and the politics of the whitening. The second chapter analyses the trajectory of antiracism in Brazil detaching current data of the social inequalities based in the color \ race in Brazil from statistic data which denounce the racial democracy as a myth and as a racist ideology. In the third chapter, it was analyzed the antiracism politics antiracism that appeared from years 1980 becoming the politics intervention of the antiracist social movements more effective. In the fourth and last chapter, it was analyzed and mattered the construction of identity narratives of ethnic matrix from the study of case realized with professors of the Municipal School of Education in Ibarama City-RS.

**Keywords:** Ethnicity, education, identity narratives.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população por cor ou raça - Brasil - 1999/2009	47
Gráfico 2 – População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça no Rio Grande do Sul – 2009	48
Gráfico 3 – Percentual de analfabetismo incidente segundo cor ou raça no Brasil – 2009	49
Gráfico 4 – Percentual de analfabetismo funcional, segundo cor ou raça incidente no Brasil – 2009	49
Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou a raça e o nível de ensino frequentado - Brasil – 1999	50
Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça e o nível de ensino frequentado - Brasil – 2009	51
Gráfico 7 – Estudantes de 18 a 24 anos de idade, distribuição por cor e raça e nível de ensino frequentado - Rio Grande do Sul/2009	51
Gráfico 8 – Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça - Brasil - 1999/2009	52
Gráfico 9 – Razão entre o valor do rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de cor ou raça preta ou parda em relação às brancas, por anos de estudo - Brasil - 1999/2009	52
Gráfico 10 – Distribuição do rendimento familiar per capita de pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, segundo a cor ou a raça - Brasil – 1999	53
Gráfico 11 – Distribuição do rendimento mensal familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça, na região sul – 2009	54
Gráfico 12 – Distribuição do rendimento mensal familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça, na região sul – 2009	54
Gráfico 13 – Proporção das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, por posição na ocupação, segundo a cor ou a raça - Brasil – 2009	55
Gráfico 14 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas e sua respectiva distribuição percentual, por cor ou raça e posição na ocupação - Brasil e região Sul – 2009	55
Gráfico 15 – Distribuição de estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça frequentando o ensino superior - Brasil – 2009	69

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de escolas e de alunos da Rede Municipal de Ensino de Ibarama/RS - 2011	77
Tabela 2 – Número de alunos por cor/raça da E. M. E. F. Luiz Augusto Colombelli - Ibarama/RS - 2011	78

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 DEMOCRACIA RACIAL E NARRATIVAS IDENTITÁRIAS NACIONAL (1930-1980).....</b>	<b>15</b>
1.1 O pós-abolição e a política de branqueamento .....	15
1.2 Democracia racial como política de estado: Estado Novo.....	23
1.3 Derrubando os mitos: crítica sociológica a democracia racial .....	28
1.3.1 O Projeto Unesco e a desconstrução do paraíso racial brasileiro .....	32
<b>2 TRAJETÓRIA DO ANTIRRACISMO NO BRASIL.....</b>	<b>36</b>
2.1 O Movimento Negro .....	36
2.1.1 Pan-africanismo (negritude) .....	40
2.2 As pesquisas quantitativas: dados atuais das desigualdades sociais baseadas na cor/raça no Brasil .....	45
<b>3 AS POLÍTICAS ANTIRRACISMO.....</b>	<b>57</b>
3.1 O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).....	57
3.2 Governo Lula (2003-2010).....	63
3.3 Cotas raciais para negros .....	66
3.4 LDB, Diretrizes curriculares nacionais, Lei nº 10639/2003 .....	70
<b>4 ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>74</b>
4.1 O discurso como forma de análise da pesquisa .....	74
4.2 Caracterização das técnicas de pesquisa .....	77
4.3 A percepção e a caracterização dos grupos étnicos no ambiente escolar. ....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980, o racismo passou a ser reconhecido como uma prática presente na sociedade brasileira, rompendo quase um século de “ideologia” da democracia racial ou mesmo de um discurso oficial que insistia em negar as diferenças sociais como desdobramentos de diferenças étnico e raciais. Pesquisas estatísticas impulsionaram os movimentos antirracismo no País e acabaram por alcançar *status* político com a institucionalização de propostas oriundas do Movimento Negro, como a legislação de cotas e a Lei 10.639/2003, que instituiu no currículo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino básico. A educação, portanto, é considerada estratégica nas propostas de combate ao racismo e às formas correlatas de preconceito. Sendo assim, uma nova perspectiva de debate acerca da identidade nacional e, sobretudo, do papel do negro na sociedade brasileira ganha espaço no ambiente escolar.

Dentre as questões relacionadas a essa temática, a pesquisa procura problematizar a produção de discursos sobre etnicidade e racismo no ambiente escolar e a forma como a nova legislação curricular é percebida pelas docentes. Para tanto, o estudo percorre a história do antirracismo no Brasil e a partir do estudo de caso realizado na Escola Polo da Rede Municipal de Ensino do Município de Ibarama, localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, analisa, *in loco*, a produção discursiva das docentes sobre racismo, antirracismo e a nova legislação curricular. Trata-se, em outras palavras, de analisar como as questões relacionadas ao racismo e antirracismo suscitam práticas discursivas e produzem estereótipos sobre etnicidade nas escolas, no caso em foco, sobre o negro.

Destaca-se, ainda, que o estudo de caso não visa a generalizações, haja vista sua especificidade regional, ou seja, ao eleger um município de colonização ítalo-germânica no Rio Grande do Sul para tratar das questões relativas ao negro, define-se um recorte de objeto regionalizado. Para além das formas universais do racismo ou da construção das identidades étnicas no Brasil como um todo, a regionalização das análises vem mostrando idiosincrasias importantes, o que nos leva a pensar as diferentes formas de tratamento que o objeto de estudo apresenta. No caso do Rio Grande do Sul, essa problemática se sustenta na medida em que a historiografia regional tem, comumente, sustentado que a presença negra em regiões de colonização alemã ou italiana é mínima e não possui papel relevante na construção dessas sociedades regionais. Estudos realizados em regiões, como Santa Cruz do Sul e São Leopoldo, têm revelado justamente o quanto a presença negra é significativa na

história regional do Estado, colocando em xeque, inclusive, mitos, como o da ausência do escravismo nas colônias.

Neste contexto, a análise do estudo de caso proposto nesta pesquisa foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, foi analisado como se deu a construção antropológica do negro no Brasil a partir do período pós-abolição e a política do branqueamento na qual se recolocou a recorrente questão da identidade nacional a partir dos pressupostos do racialismo e da eugenia. Discutiui-se ainda, neste capítulo, o mito da democracia racial dos anos 1930 em diante e sua desconstrução a partir dos anos 1960, inicialmente pelas pesquisas da UNESCO e, a partir dos anos 1980, pelos trabalhos estatísticos que procuraram demonstrar as barreiras sociais em função da raça assim como o comportamento da miscigenação no País.

No segundo capítulo discutiui-se a trajetória do antirracismo no Brasil, sobretudo a influência do Pan-Africanismo que serviu como combustível ideológico para o Movimento Negro Brasileiro capaz de tencionar as relações raciais transformando o Movimento Negro num movimento social que lutou no campo político para institucionalizar políticas antirracistas. Analisou-se, ainda, os dados atuais das desigualdades sociais baseadas na cor/raça no Brasil a partir de dados estatísticos, principalmente os dados disponibilizados pelo IBGE, os quais merecem atenção, pois revelam disparidades e dificuldades maiores de mobilidade social dos não brancos, no geral, denunciando a democracia racial como um mito e como uma ideologia racista.

Já no terceiro capítulo analisou-se as políticas antirracismo que surgiram a partir dos anos 1980, através de uma série de pesquisas que passaram a demonstrar que a questão racial deveria ser considerada na análise das desigualdades sociais no Brasil. Baseados em dados estatísticos, essas pesquisas municiaram os movimentos sociais antirracismo que passaram a organizar frentes de intervenção políticas mais efetivas.

Entre as principais políticas contra o racismo discutiram-se as da Era FHC (1995-2002), em que as reivindicações dos movimentos sociais antirracismo ocuparam espaço efetivo na agenda política, sobretudo através da Marcha Zumbi dos Palmares e da participação na Conferência de Durban ocorrida na África do Sul.

No governo de Lula discutiui-se a democratização do acesso à educação superior, as propostas de promoção de políticas afirmativas e o Estatuto da Igualdade Racial que apesar de ter sido apresentado originalmente no ano de 2000 somente foi concretizado nesse governo. Outra política de ação afirmativa proposta pelo governo de Lula, que foi discutida

no terceiro capítulo, foi a criação do programa Diversidade na Universidade, criado em 2003, que tinha como objetivo implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e indígenas brasileiros, estimulando a criação e apoiando os cursos preparatórios para o vestibular a fim de favorecer a entrada destes nas universidades, sobretudo através do REUNI e do PROUNI.

Ainda no terceiro capítulo, analisou-se questões acerca da política de cotas trazendo discussões entre racialistas e não racialistas e também discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sobretudo a Lei n. 10.639/2003, que aborda a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro nas escolas de educação básica.

No quarto capítulo analisou-se a construção de narrativas identitárias de cunho étnico a partir de um estudo de caso, tendo como metodologia a análise de discurso de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da Escola Polo da Rede Municipal de Ensino do Município de Ibarama/RS a partir da análise de discurso de inspiração foucaultiana. Nesse capítulo a análise das entrevistas foi organizada a partir de quatro eixos temáticos: o primeiro está relacionado à percepção étnica das docentes no ambiente escolar; o segundo analisa as relações interétnicas no ambiente escolar a partir da percepção das docentes; o terceiro analisa o entendimento acerca do racismo e da miscigenação; e o quarto aborda o discurso docente sobre as políticas públicas, sobretudo a Lei 10.639/2003 e a política de cotas. A partir dos depoimentos coletados entre as docentes entrevistadas, foi proposta a análise de como as narrativas identitárias atravessam o discurso das docentes na escola, que foi o estudo de caso desta pesquisa.

## **1 DEMOCRACIA RACIAL E NARRATIVAS IDENTITÁRIAS NACIONAL (1930-1980)**

### **1.1 O pós-abolição e a política de branqueamento**

O período compreendido entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX no Brasil é marcado pela construção antropológica do negro. Nesse sentido, por influência do cientificismo oitocentista, nomeadamente o evolucionismo, os intelectuais e planejadores sociais no período pós-abolição recolocaram a recorrente questão da identidade nacional a partir dos pressupostos do racismo e da eugenia.

A política de branqueamento foi adotada no século XIX quando foram disseminadas no Brasil as teses científicas do darwinismo social e a eugenia racial para defender o branqueamento da população como fator necessário para o desenvolvimento econômico e social do País. Essa política inspirou-se em princípios derivados do pensamento ocidental em relação à diversidade humana. Esses princípios alimentavam a hierarquização e variedade humana em raças superiores e inferiores em uma escala em que os brancos apresentavam superioridade em relação aos negros.

Vale salientar que a influência do cientificismo na construção da política do branqueamento é marcante nas discussões sobre a identidade nacional, sobretudo no que tange à democracia racial, “ideologia” de Estado que se apoia na miscigenação como estratégia de construção de uma identidade não racista no País. Política de branqueamento e democracia racial são, portanto, complementares – e constituem a base sobre a qual se organiza a narrativa da nação na primeira metade do século XX.

A definição de raça, nesse contexto, torna-se importante, sobretudo porque teve um embasamento biológico na modernidade. Logo, se faz necessário entender suas variáveis conceituais, pois nos ajuda a pensar a trajetória da questão racial e das polêmicas oriundas do termo “raça no Brasil”.

Até o século XVII, a raça ainda não tinha uma base científica como a que se consagrou no século XIX, tornando-se uma categoria biológica essencializada. Andréas Hofbauer, ao abordar a questão da raça neste século, determinada com base na ciência, destaca que “cientistas europeus e norte-americanos buscavam as causas das diferenças humanas no ‘corpo humano’, e postulavam que as ‘características físico-biológicas’ fossem o fator determinante de todas as diferenças observáveis na ‘vida social’” (BARBOSA, 2003,

p. 52). Porém a trajetória das conceituações acerca do termo “raça”, até ser projetada como categoria biológica, teve diferentes abordagens de acordo o contexto de cada período histórico.

O termo “raça” trazido por Maria Alzira Brum Lemos (2007) envolve duas correntes intelectuais, sendo uma delas ligada à História Natural e outra ligada à Tradição Histórica. Na História Natural o termo “raça” se estendeu do sistema de classificação do reino animal ao estudo do ser humano, gerando debates sobre questões, como a unidade da espécie e a variedade das raças. A História Natural forneceu base para a constituição da Antropologia Física, com discussões acerca da oposição dos monogenistas, que defendiam que todos os seres humanos teriam uma única origem, e os poligenistas, que defendiam que as diferenças raciais indicavam diferentes origens. Além disso, trouxe discussões envolvendo os fixistas, que acreditavam que as espécies não mudavam sob a ação do tempo ou do meio ambiente, e os transformistas, que defendiam a possibilidade de as espécies mudarem ao longo do tempo, de acordo com as condições ambientais. A outra corrente intelectual trazida por Lemos (2007) tem origem numa tradição histórica em que se organizou a teoria das origens germânicas da nobreza europeia a partir da chamada “teoria das invasões”, ou “teoria de classes”. Essa corrente serviu aos ideólogos para analisar as estruturas de poder nas sociedades asiáticas e deu lugar à teoria da luta de raças como motor da história.

Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela teologia e pela escritura, que tinham o monopólio da razão. Para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar ser descendentes de Adão. Já no século XVIII, os filósofos iluministas contestaram o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da igreja e os poderes dos príncipes. A formulação teórico e conceitual do termo “raça” começou a se concretizar durante o século XVIII, quando o discurso científico tomou força na explicação do mundo. Foi no Século das Luzes que a ciência utilizou-se de instrumentos de medidas para prover critérios para a diferenciação da espécie humana e dar aparato científico para as discussões sobre o termo “raça”, sobretudo através da antropologia, antropometria e a craniometria. É nesse século que a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor entre as raças.

Os trabalhos de classificação dos grupos humanos em função das características físicas, realizados pelos naturalistas dos séculos XVIII – XIX, levaram ao estabelecimento de uma escala de valores entre as chamadas raças. Para Munanga (2003), tal hierarquização trouxe a raça “branca” como a mais apta para dominar as outras raças, principalmente a

negra — mais escura de todas e, conseqüentemente, considerada como menos honesta, mais estúpida e menos inteligente e, portanto, mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Foi no século XIX que a raça tornou-se fator determinante das diferenças na vida social. Foi nesse período, sobretudo a partir da segunda metade do século, que as interpretações sobre as diferenças humanas foram utilizadas para justificar a exclusão humana pelas suas características biológicas.

É importante lembrar que tais interpretações naturalizadas das diferenças humanas foram desenvolvidas na Europa e nos EUA no contexto de processos que costumeiramente descrevemos como: burocratização das relações sociais, racionalização da economia, secularização do pensamento, formação dos Estados-Nações. Sabemos, também, que a idéia de “raça biologizada” serviria ainda como argumento básico para implementar “leis segregacionistas” nos EUA, na África do Sul, e, também, para promover o projeto do “holocausto” na Alemanha-Áustria Nazista (BARBOSA, 2003, p. 52).

A necessidade de dar um aporte científico à questão da superioridade humana também é analisada por Silva (2007). Estudos europeus acerca da diversidade racial, como, por exemplo, o surgimento da cranioscopia, que procurava detectar os traços da personalidade a partir das formas externas dos crânios, tomam repercussão no início do século XIX. Segundo Silva, “não demorou muito para que a tese de superioridade da ‘raça’ branca fosse proclamada cientificamente, justificando, vale lembrar, o expansionismo europeu sobre os territórios ocupados pelas ‘raças’ inferiores, e, por isso mesmo, não civilizadas, como a Ásia e a África” (SILVA, 2007, p. 25). O discurso sobre a raça como manifestação de valorização da raça branca europeia e justificativa da suposta superioridade de dominação também é abordado por Michel Paty. O autor destaca que “as teoria supostamente científicas sobre as raças não faziam mais que refletir as ideologias da época, suscitadas pelas necessidades econômicas e políticas das grandes potências no apogeu do colonialismo” (PATY, 1996, p. 163).

A partir do século XX, o aprimoramento da genética foi fundamental para inovar a concepção de raça. Segundo Hofbauer (2006), o avanço da genética “fez com que a definição das raças tendesse a se transformar, aos poucos, numa questão de análise de DNA. A ‘genetização’ da questão racial contribuiria certamente para acelerar os questionamentos sobre o alcance e validade científica do conceito” (HOFBAUER, 2006, p. 215). A delimitação da influência da raça entendida como um fator biologizado começou a ser questionada, o que deu força crítica às teorias raciais clássicas numa separação conceitual

entre raça e cultura. Para Hofbauer, no contexto dessas críticas, alguns cientistas começaram, a partir da década de 1930, a reivindicar o abandono do conceito de raça.

A antropóloga Lílian Moritz Schwarcz, ao abordar a forma como o conceito de raça foi construído e reconstruído, destaca que novos significados são atribuídos ao termo de acordo com a forma que essa reconstrução de conceitos é inserida num determinado contexto.

Assim, interessa compreender como o argumento racial foi política e historicamente construído nesse momento, assim como o conceito *raça*, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação sobretudo social. O termo *raça*, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise (SCHWARCZ, 1993, p. 17).

Já entre os intelectuais brasileiros, destaca-se os apontamentos de Gilberto Freyre, que aborda o termo “raça” acompanhado de variações culturais. Ele atacava qualquer noção de determinismo e afirmava que “a raça, o meio físico e as técnicas de produção devem ser entendidos como forças que condicionam o desenvolvimento humano, sem o determinarem de modo rígido e uniforme”. E adianta: “A raça dará as predisposições; condicionará as especializações de cultura humana. Mas essas especializações se desenvolverão no ambiente total – o ambiente social mais que o puramente físico – peculiar à região ou à classe a que pertença o indivíduo” (HOFBAUER, 2006, p. 245).

É preciso lembrar que as inúmeras tentativas de estabelecer um conceito para a raça jamais conseguiram consenso, mesmo entre o século em que a raça figurou como uma categoria científica. Essa ambivalência conceitual é apontada por Luiz Ricardo Michaelsen Centurião (2009), que afirma:

[...] é importante recordar que o conceito “raça” já é desde há muito tempo, um conceito altamente discutido e controverso antropológicamente, e normalmente tem sido extremamente difícil estabelecer um consenso sobre algo que é tido como tão vago e impreciso (SILVA, 2009, p. 135).

Apesar da ambivalência em relação ao conceito de raça, vale destacar que os apontamentos realizados, de forma esquemática, sobre alguns dados nos ajudam a melhor entender a questão da política de branqueamento no período pós-abolição no Brasil.

O período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX é definido como o período histórico da política de branqueamento, tendo em vista que nesse período ocorreram fatos importantes pela repercussão que tiveram na história do Brasil e da Europa envolvendo a raça como determinante de valores. Esse período envolveu, entre outros fatos, a abolição da escravatura e a proclamação da república no Brasil e a Primeira Guerra Mundial.

Após a abolição da escravatura no Brasil (1888), a elite brasileira tinha uma preocupação especial em organizar a sociedade de acordo com os valores europeus. Os intelectuais da época defendiam uma civilização brasileira de forma semelhante à europeia, visto que a Europa era percebida como o berço da civilização, com sua população branca, empreendedora, disciplinada e inteligente. Apesar de a maioria dos intelectuais da época estarem engajados em atribuir à formação social brasileira valores europeus, vale salientar que alguns partiram para a defesa de uma formação autônoma da sociedade brasileira. Entre eles destaca-se Manoel Bomfim (1868–1932), médico de formação e, posteriormente, jornalista. Segundo ele, somente a educação seria capaz de modelar as tendências e inclinações herdadas; através de um projeto educacional seria possível desenvolver um sentimento de liberdade com responsabilidade capaz de garantir o verdadeiro progresso no Brasil (BOMFIM, 1993). Na mesma direção de um apelo nacionalista, o político Alberto Torres (1865-1917) opunha-se à imigração europeia, argumentando que os trabalhadores estrangeiros não seriam melhores que os nacionais. Segundo ele, ao trabalhador brasileiro faltava apenas alimentação adequada, condições de higiene e educação. Torres acusava as elites brasileiras de imitar modelos europeus sem buscar soluções próprias para as situações específicas do Brasil (TORRES, 1978). Porém, a defesa de uma formação autônoma para o Brasil permaneceu minúscula diante da massificação dos valores europeus idealizados pela maioria dos intelectuais.

Vale destacar que a defesa de uma formação brasileira de acordo com valores europeus confrontou cientistas e intelectuais brasileiros com a característica principal do povo brasileiro, a miscigenação. Silva, ao tratar da relação cor e raça no Brasil, aborda a questão da miscigenação frente à igualdade jurídica da cidadania destacando a “invenção” do negro na república.

Atentos como estavam aos acontecimentos “científicos” do século XIX na Europa, esses intelectuais foram obrigados a traduzir todo um manancial teórico oriundo das realidades do velho mundo para um país marcado pela miscigenação e pela “degradação” da escravidão. Era preciso, na concepção da época, ressignificar o

povo brasileiro e com isso estabelecer novas bases para a construção da identidade nacional (SILVA, 2007, p. 36).

Após a proclamação da república e a abolição, os intelectuais e cientistas brasileiros se responsabilizaram em “transformar o escravo em negro” — resultado da influência dos acontecimentos científicos do “velho mundo”. Esse contexto trazia a necessidade de atribuir um novo significado ao povo brasileiro. Silva (2007) destaca a importância da Escola de Recife e da Escola da Medicina da Bahia para abrir novos horizontes para o pensamento brasileiro e traz os intelectuais, Silvio Romero e Nina Rodrigues, como agentes desse processo. A postura de Romero acerca da “raça tem como pressuposto sua preocupação constante com a nacionalidade brasileira e com a necessidade da formação de uma identidade nacional original, baseada nos fundamentos da formação histórica e cultural do Brasil” (SILVA, 2007, p. 38). Já Nina Rodrigues destaca a inferioridade racial dos negros atestando que “a inferioridade racial dos mesmos e sua influência negativa no processo de miscigenação levava o Brasil fatalmente à degeneração racial” (SILVA, 2007, p. 40).

A mestiçagem no pensamento brasileiro esteve envolvida por um emaranhado de discussões acerca da miscigenação como influência negativa e como ponte para a degeneração racial. Munanga (2004) discute a mestiçagem no Brasil abordando a pluralidade racial e a identidade negra paralela à formação da identidade nacional. É nesse processo de formação da identidade nacional durante o Período Colonial que a raça ganhou destaque nacional.

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que pensava branca; daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se tratava a partir do fim do século XIX e que se repercutiu até meados do século XX (MUNANGA, 2004, p. 54).

A imagem do Brasil no final do século XIX era vista como um “festival de cores”, um caso extremado de miscigenação racial, um “espetáculo brasileiro da miscigenação” (SCHWARCZ, 1993). A visão do Brasil miscigenado, vista aos olhos dos viajantes europeus, era caracterizada pelo hibridismo de raças e acolhida pelos intelectuais brasileiros que construíram teorias raciais deterministas e evolutivas de superioridade racial. “O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção

natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco” (SCHWARCZ, 1993, p. 12).

É nesse contexto de negatividade da miscigenação que ela torna-se uma saída para levar ao branqueamento. A mestiçagem que tinha pouca aceitação entre os intelectuais da época transformou-se em teoria de sucesso, sobretudo a partir do darwinismo social. O tema racial transformou-se em um argumento importante para a imposição e aceitação das diferenças sociais no período pós-abolição. A organização de um novo projeto político para o Brasil tinha nas teorias raciais um modelo viável para justificar o jogo de interesses e o estabelecimento de critérios diferenciados de cidadania. Schwarcz (1993) chama a atenção para as implicações negativas acerca dessa nova proposta de organização nacional, tendo em vista o País já estar miscigenado. É nesse contexto que surge o darwinismo social, aparecendo como saída para o cruzamento de raças.

Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e a sua natural hierarquia, sem que problematisassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a idéia de que a humanidade era uma. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

Os conceitos de superioridade racial — que tinham se desenvolvido e adquirido prestígio no exterior e foram disseminados no Brasil na segunda metade do século XIX — continuaram sendo apropriados, porém de forma a organizar a nação já miscigenada. O pensamento científico brasileiro da época adotou "teses científicas" de darwinismo social e eugenia racial para defender o branqueamento da população como fator necessário para o desenvolvimento do Brasil. A elite social e política brasileira passou a considerar como certo que o País não se desenvolvia porque sua população era, em sua grande maioria, composta por negros e mestiços. Nesse contexto, percebe-se que a imigração foi focada com o intuito de aumentar o número de brancos imigrantes e reformular a composição da população brasileira. A miscigenação, que era vista como negativa por estar envolvida com a raça negra, a partir desse momento, passa a ser considerada uma saída para as propostas eugenistas, pois levaria ao branqueamento. Para Lillian Moritz Schwarcz (1993), as teorias raciológicas europeias foram utilizadas no Brasil de forma paradoxal. A utilização de tais teorias que, primeiramente, encaravam a miscigenação como fator degenerativo de um povo,

posteriormente foram utilizadas para a construção de um projeto político-liberal que tinha como bandeira o “espetáculo brasileiro da miscigenação”.

No Brasil os princípios da eugenia foram significativos para o movimento intelectual nas décadas de 1910 e 1930, quando do surgimento de novas propostas de redefinição da nacionalidade. Um dos grandes destaques sobre a questão racial foi o surgimento da teoria da eugenia criada por Francis Galton (1822-1911). Galton atribuiu tanta importância à eugenia que chegou a propor que ela fosse vinculada à legislação e à política do Estado. A eugenia “partia do pressuposto de que a raça humana por estar em constante evolução biológica deveria ser auxiliada a acelerar e aperfeiçoar esse processo” (SILVA, 2007, p. 26).

O esforço dos intelectuais em redefinir a nacionalidade brasileira esteve concentrado no aperfeiçoamento da raça através das propostas eugênicas. A ideia de branqueamento da população que estava alicerçada na mestiçagem como resolução do problema racial era aclamada por defensores da eugenia no Brasil como proposta de resolver o problema racial. Silva (2007) destaca entre as propostas da eugenia no Brasil dois movimentos principais. O primeiro estaria ligado ao contexto da abolição e à substituição de mão de obra escrava considerada imprópria, despreparada e inferior. “Seria necessário, então, trocar a mão-de-obra por tipos humanos educados para o trabalho regular, cujo valor agregasse não só o desenvolvimento individual, mas, sobretudo, da nação” (SILVA, 2007, p. 44). O segundo movimento seria a política de branqueamento.

Os propósitos de branqueamento do povo e consolidação do Estado anexaram o processo imigrantista aos interesses dos intelectuais brasileiros. Giralda Seyferth (1991) destaca que a consolidação do Estado-Nação, desde a independência, estava subordinada, entre outras coisas, à incorporação de imigrantes brancos. A existência da imigração coincidindo com o regime escravista e o discurso sobre trabalho livre, desde seu início, excluía os negros desqualificados, sobretudo após a proibição do tráfico, em 1850, por sua suposta inferioridade racial e cultural, considerados incompatíveis com a civilização e incapazes de produzir desenvolvimento econômico. Seyferth (1991) destaca ainda que o contexto de afirmação da tese do branqueamento, na prática, culminou com a campanha de nacionalização no Estado Novo. Os dois aspectos principais, neste momento, foram a tese de branqueamento da população, tendo o europeu como parte do processo de clareamento racial, e a condensação das culturas e etnicidades produzidas pelo processo imigratório.

O Brasil formou a tradição, durante toda sua história, de importar ideias. Neste contexto de clareamento racial vale destacar a posição contrária à mistura de raças do conde

Joseph Arthur de Gobineau, que foi um dos inspiradores do racismo científico concretizado no século XX. Embaixador da França na corte do imperador D. Pedro II, Gobineau publicou um artigo sobre o Brasil em que exaltava a riqueza e a beleza natural do País, mas demonstrava certa aversão à mistura de raças. Para ele a pureza racial devia ser defendida através de alianças com raças europeias.

Ao observar a formidável mistura de “raças” no Brasil e alegando que os mulatos “não se reproduzem além de um número limitado de gerações”, concluiu, com base na análise nos dados censitários disponíveis, que a população iria “desaparecer completamente, até o último homem”, dentro de, no máximo 270, e, no mínimo, duzentos anos (...). Para evitar tal catástrofe, defendia alianças mais valiosas com “raças européias”. Assim, “a raça se restabeleceria, a saúde pública melhoraria, a índole moral se retemperaria e as mudanças felizes se introduziriam na situação social deste admirável país (RAEDERS, 1988, p. 241-242).

O que há de mais aparente entre as várias discussões que envolvem o contexto de branqueamento da população brasileira é que a construção simbólica da individualidade nacional ajudou a produzir os preceitos de exclusão que marcaram a política imigratória no Brasil.

## **1.2 A democracia racial como política de estado: Estado Novo**

A identidade nacional brasileira idealizada a partir dos anos 1930 teve forte influência das relações raciais. As orientações políticas da época foram marcadas pelo discurso de se apostar na mestiçagem como positiva para a constituição da sociedade nacional. O aperfeiçoamento do homem brasileiro objetivado pela eugenia e a busca do branqueamento da população brasileira acabaram sendo suprimidos por orientações políticas que transformaram os debates acerca da raça e do racismo em democracia racial e, por consequência, em base da formação da identidade nacional.

As primeiras orientações que serviram como base para a formação da expressão “democracia racial no Brasil” foram advindas das doutrinas do racismo científico, darwinismo social e, em sua forma mais extremada, supremacia racial dos brancos. O prestígio da ciência europeia na defesa da superioridade racial dos brancos e a condenação da mistura racial por parte do racismo científico foram os pontos principais para a defesa da tese do branqueamento da sociedade brasileira através da imigração. Segundo Andrews (1997), o fracasso de tentar branquear a população reabriu questionamentos sobre o caráter racial da identidade nacional do Brasil tornando-se ponte para a origem da expressão democracia racial.

Neste contexto se faz importante salientar que a democracia racial como política do Estado Novo trouxe consigo a ideia de uma sociedade sem barreiras que impedissem a ascensão social dos negros. Essa ideia teve forte presença no governo de Getúlio Vargas que controlava o País desde a Revolução de 1930. No Brasil o futuro da sociedade pós-guerra começou a ser discutido e percebido a partir de dois olhares — o racista e o culturalista — tendo Gilberto Freyre como pioneiro na defesa de uma organização e interpretação social a partir da cultura e não da raça. Segundo Roberto Ventura (2000), Freyre era adepto de Franz Boas que defendia ser o fator cultural e não o racial o responsável pelas desigualdades e problemas sociais.

Judeu alemão emigrado para os Estados Unidos, Franz Boas contestava o evolucionismo e a ênfase nos fatores étnicos e na influência do meio, que deveriam, segundo ele, ser interpretados não de forma determinista, mas em função da cultura. Boas negava a suposta degeneração provocada pelo cruzamento racial ou a ideia de que a pobreza resultaria da inferioridade biológica dos desfavorecidos (VENTURA, 2000, p. 21).

Gilberto Freyre foi considerado por muitos escritores e intelectuais como o criador da ideia de democracia racial. Para Andrews, “o conceito de democracia racial recebeu sua interpretação mais plena e mais coerente nos escritos de Gilberto Freyre [...]” (ANDREWS, 1988, p. 203). Já Marcos Chor Maio destaca que “a controversa crença numa democracia racial à brasileira [...] teve no sociólogo Gilberto Freyre a mais refinada interpretação” (MAIO, 1999, p. 144). Na mesma direção, Lilia Moritz Schwarcz escreveu que “a propalada ideia de uma ‘democracia racial’ [foi] formulada de modo exemplar na obra de Gilberto Freyre” (1998, p. 178).

Entre as análises que envolvem o contexto da construção da identidade nacional destaca-se a obra *Casa-Grande e Senzala*, publicada por Gilberto Freyre, em 1933. Nesta obra Freyre valorizava a cultura brasileira e criticava a ideia de uma inferioridade dos negros, índios e mestiços, e ainda a visão pessimista acerca da civilização brasileira. Atacava, também, a questão da superioridade ou inferioridade de uma raça sobre a outra defendendo um caráter positivo sobre o mestiço. Essa visão transformaria a mestiçagem — que antes era vista com horror e vergonha — em fusão harmoniosa de raças e culturas e em valor a ser preservado, por garantir a especificidade do Brasil diante de outras nações (ver VENTURA, 2000).

O que chama a atenção na obra de Freyre é que ao transpor da raça para a cultura o fato de hierarquização da sociedade ele “não apenas recria e solidifica concepções essenciais da noção clássica de cultura, mas fundamenta, implicitamente, também, a famosa idéia de democracia racial” (HOFBAUER, 2006). *Casa-Grande e Senzala* causou grande impacto cultural e político pela crítica atribuída ao racismo e pelo enfoque inovador sobre as relações étnicas no País sob um olhar cultural contrariando intelectuais consagrados da época, como Sílvio Romero e Oliveira Viana, que responsabilizavam as populações mestiças pelo atraso do País.

A visão do Brasil como uma democracia racial foi corporificada por Freyre, e neste contexto vale destacar a sua posição de defesa em ser o mulato um elemento característico da sociedade nacional.

Ele rejeitou explicitamente as alegações dos racistas científicos de que “o mulato é incapaz de alcançar uma estabilidade como um igual social e intelectual do homem branco”, argumentando que “no senso de corresponder mais intimamente ao meio brasileiro e de uma adaptação mais fácil e possivelmente mais profunda aos seus interesses, aos seus gostos, às suas necessidades, o mestiço, o mulato ou, para colocar de uma maneira mais delicada, a pessoa cútis escura, pareceria exibir maior capacidade de liderança que o branco ou o quase branco”. Como resultado dessa liderança o Brasil está se tornando mais e mais uma democracia racial, caracterizada por uma combinação quase singular de diversidade e unidade (ANDREWS, 1997, p. 98).

Ao abordar a questão da mestiçagem, Freyre destaca os portugueses como os mais aptos a colonizar o Brasil.

Para Freyre, havia vários fatores que fizeram com que os portugueses fossem o povo predestinado a liderar o processo civilizatório nos trópicos; segundo ele, não existia nenhum povo europeu “mais predisposto ao regime de trabalho escravo do que ele” (ib., p. 242). Os portugueses adaptar-se-iam mais facilmente ao clima tropical, uma vez que “as condições físicas de solo e de temperatura” de Portugal se acostuariam mais da África que a Europa. A “miscibilidade” dos portugueses, que já constituíam uma “gente mista na sua antropologia e na sua cultura”, ultrapassaria todos os outros povos colonizadores (ib., p. 9, 204). Esse último fator encontra-se, na reflexão de Freyre (ib., p. 30, 355), interligado com a fé católica concebida como “cimento da nossa unidade” – que garantiria uma “profunda confraternização de valores e de sentimentos” na sociedade brasileira (HOFBAUER, 2006, p. 242).

Segundo Hofbauer (2006), Freyre construiu uma ideia de que existe de fato uma “cultura brasileira”, produto de um amalgamento de diferentes “raças/culturas”, que constituiria a “essência de uma nova geração” (HOFBAUER, 2006, p. 251). Na mesma direção Andrews (1997) destaca que

Os proponentes do branqueamento tinham buscado europeizar o Brasil e torna-lo branco; Freyre, em contraste, aceitou que o Brasil não era branco nem europeu e que nunca o seria. Em vez de a Europa dos trópicos, o Brasil estaria destinado a ser um *novo mundo nos trópicos*: um experimento exclusivamente americano no qual europeus, índios e africanos tinham se juntado para criar uma sociedade genuinamente multirracial e multicultural (ANDREWS, 1997, p. 98).

O termo “democracia racial” começou a ser utilizado por intelectuais brasileiros a partir de 1940, entendida como herança mais significativa da civilização luso-brasileira para a humanidade. Acreditava-se que o Brasil construiria uma democracia social através da mistura das raças que, vale notar, era avaliada como prova da inexistência do racismo. Freyre, considerado por muitos autores como o fundador do termo “democracia racial no Brasil”, destacava convivência harmoniosa entre as raças atribuindo à mestiçagem a contribuição mais importante para branquear a sociedade. Segundo ele “a mestiçagem cumpriria uma espécie de ‘ponte’ capaz de aplainar e superar os desajustes entre negros, brancos e índios e, dessa forma, teria viabilizado a formação da “nação/cultura brasileira” (HOFBAUER, 2006, p. 250). Nessa mesma direção de harmonia racial, Andrews (1997) destaca que o Brasil “durante a primeira metade dos anos 1900, foi freqüentemente descrito, tanto por observadores nativos quanto estrangeiros, como uma democracia racial na qual negros, mulatos e brancos viviam sob condição de igualdade jurídica e, em grande medida, social” (ANDREWS, 1997, p. 95).

A ideia de que o Brasil era uma sociedade sem impedimentos à ascensão social de pessoas negras já era difundida nos Estados Unidos e na Europa. “A imagem de um Brasil sem conflitos raciais no exterior era uma tônica do próprio Império” (SILVA, 2007, p. 53). A defesa de uma ideologia que atribuía ao Brasil a expressão “democracia racial” foi difundida de forma a perceber o Brasil como um paraíso racial. Foram inúmeras as declarações positivas que justificavam a crença de um País sem preconceitos ou discriminações raciais. Guimarães faz referência a Célia Azevedo que registra a opinião do francês Quentin, em 1869, segundo o qual “o que facilitaria singularmente a transição (para o trabalho livre) no Brasil é que lá não existe nenhum preconceito de raça” (GUIMARÃES, 2007, p. 3). Guimarães faz referência ainda à intervenção do líder abolicionista Frederick Douglas numa palestra, em 1858, em Nova York, citada por Célia Marinha de Azevedo:

Mesmo um país católico como o Brasil – um país que nós, em nosso orgulho, estigmatizamos como semibárbaro – não trata as suas pessoas de cor, livres ou escravas, de modo injusto, bárbaro e escandaloso como nós tratamos. (...) A

América democrática e protestantes ficaria bem em aprender a lição de justiça e liberdade vinda do Brasil católico e despótico (GUIMARÃES, 2007, p.3).

Vale destacar ainda que a construção de uma ideia de democracia racial no Brasil teve um embasamento dos próprios negros que, nos anos 30, começaram a organizar o movimento político negro no Brasil. A aceitação política da expressão “democracia racial” teve uso corrente no movimento negro de 1940, inclusive com espaço de divulgação em colunas de alguns jornais, sobretudo o Jornal Quilombo, o que transparecia o engajamento dos militantes negros com a democracia racial (GUIMARÃES, 2007).

A democracia racial como política de Estado Novo foi cimentada a partir do desafio de inserir o Brasil no mundo livre e democrático o que permite entendê-la como construção cultural e compromisso político (GUIMARÃES, 2006). Porém, à medida que a nação brasileira foi sendo construída, uma crença em torno dessa nação começou a ser criada resultando no mito da democracia racial. O que chama atenção nesse contexto é que a ideia de uma democracia racial no Brasil contribuiu para a construção mítica de uma sociedade brasileira sem preconceitos e discriminações raciais. Até mesmo Freyre, que foi considerado um ícone das abordagens sobre democracia racial no Brasil, tomava certo cuidado em referir-se ao termo democracia racial. Antonio Sergio Alfredo Guimarães ao discutir uma possível democracia racial no Brasil já destacava sua fragilidade. “Gilberto Freyre não pode ser responsabilizado integralmente, nem pelas idéias nem pelo seu rótulo; ainda que fosse o inspirador da ‘democracia racial’, evitou, no mais das vezes, nomeá-la assim, tendo-a conservado, ademais, com um significado bastante peculiar” (GUIMARÃES, 2007, p. 2). Críticas a respeito de uma construção significativa de democracia racial também são apontadas por Silva (2007). Segundo Silva,

Pode-se sugerir que as críticas a Freyre no que concerne ao mito da Democracia Racial no Brasil a partir da obra Casa-Grande e Senzala se situam justamente na escorregadia construção teórica que a obra insinua e nas posições conservadoras assumidas pelo autor nos anos 1960 e, nesse sentido, há um tom mais político do que analítico (2007, p. 51).

Apesar de a democracia racial, a princípio, ter negado a existência de uma marca divisória de cor no Brasil, vale destacar que ela teve grande importância para o despertar de interpretações e discussões acerca da questão racial brasileira. A fragilidade de tal democracia no Brasil começou a ser percebida a partir do momento que em sua interpretação se percebe a existência de um racismo velado no Brasil.

### 1.3 Derrubando os mitos: crítica sociológica a democracia racial

Durante as décadas de 1930 e 1980, a democracia racial serviu como base para a política cultural do País e foi divulgada como sendo uma marca positiva da sociedade brasileira servindo como exemplo a ser seguido em nível internacional. Porém, as primeiras críticas podem ser relacionadas com a questão de conceber a mestiçagem como antídoto ao racismo. O que se evidencia é que o que estava em jogo em todo esse contexto era a construção de uma sociedade pautada na sincronia social entre negros e brancos através da mestiçagem.

Apesar de um direcionamento visível à Freyre da expressão “democracia racial” e apesar dele ter dedicado um trabalho especial à questão, vale destacar que alguns autores chamam a atenção ao fato de ele trabalhar com três conceitos paralelos: democracia social, democracia étnica e democracia racial. Para Cruz, Freyre agrega à democracia racial um contexto cultural e étnico (CRUZ, 2002).

Se podemos destacar Gilberto Freyre como fundador da chamada democracia racial no Brasil através de sua obra *Casa-Grande e Senzala*, podemos também perceber, através das desigualdades entre negros e brancos e da discriminação existente na sociedade brasileira, a impossibilidade de uma democracia racial concreta no Brasil. A democracia racial que serviu como ponte para reorganizar a sociedade, começou a perder seu sentido principal dando espaço à ideia de que seria muito frágil afirmar o Brasil como um paraíso racial. Apesar de muitos autores destacarem o valor do trabalho empírico de Freyre, muitos deles destacam também a falta de rigor científico na sua obra colocando em dúvida a existência de uma sociedade democrática, no que se refere à sua formação racial. Segundo Hofbauer,

O livro *Casa-grande e senzala*, que visa explicar a formação do povo brasileiro, aproxima-se frequentemente mais de um relato literário repleto de considerações pessoais e de frases de efeito do que de um tratado científico comprometido com a elaboração de cadeias argumentativas lógicas amparadas na aplicação coerente de pressupostos teóricos na análise de dados empíricos (2006, p. 247).

Na mesma direção, Levi Cruz (2002) apresenta alguns apontamentos que mostram a fragilidade e/ou a “preocupação” de Freyre ao usar o termo “democracia racial no Brasil”, o que de certa forma contribui para perceber a não concretude de tal democracia. Para Levi Cruz, “Gilberto não afirma categoricamente a existência de democracia racial no Brasil. Apenas refere-se à sugestão de alguém (ou dele próprio, isso não está bem claro) de que

democracia racial poderia existir ou vir a existir no seu país tropical” (CRUZ, 2002, p. 3). Freyre apresentava em suas colocações uma “democracia racial” em formação, em processo, demonstrando na forma como ele descreve o Brasil com poucas referências específicas à democracia racial. Além disso, trabalha com o conceito de democracia racial abordando o termo “democracia” como relativo, em que sociedades democráticas conseguem conciliar democracia com desigualdade, destacando a situação social do Brasil como a que mais se aproximava com a democracia racial entre os países do mundo todo. Ao mesmo tempo em que ele falava em relacionamento cordial, denunciava o tratamento perverso do branco sobre o negro tratando a democracia racial como a possibilidade de convívio entre branco e preto e ausência de segregação extrema. Vale destacar, ainda, que para Gilberto a democracia racial estava em formação — e não era perfeita e pura — por ainda existirem preconceitos e desigualdades. É importante chamar atenção, nesse momento, para o fato de que Freyre tenha se equivocado em sua análise falando de Brasil quando estudou apenas os dados raciais da região nordeste (CRUZ, 2002).

Ainda como destaque para esse novo enfoque, Peter Fry sugere que “a democracia racial pode ser também entendida como um mito no sentido antropológico clássico. Este mito ou conjunto de representações seria aquilo que é especificamente brasileiro, informando a vida cotidiana e ensinando-nos que a cordialidade é melhor que o confronto” (HASENBALG, 1996, p. 237, n. 4). Já Marcos Chor Maio critica Gilberto Freyre e a democracia racial destacando que

Para Freyre, a democracia racial à brasileira seria uma espécie de tipo ideal weberiano. A presença de elementos empíricos que não se coadunam com as características elegidas para a construção do tipo não negam o rendimento analítico do conceito (de democracia racial); na versão freyreana evidências de racismo não descaracterizam a tradição cultural que informaria as interações raciais no Brasil (MAIO, 1999b, p. 129).

As críticas que envolvem a obra de Freyre formam a base para se verificar a democracia racial no Brasil como um mito, tendo em vista ser *Casa Grande e Senzala* um ícone que chamou atenção, em âmbito internacional, para a questão das relações e convivência racial, mas que, porém, a sociedade brasileira começou denunciar uma outra realidade não analisada mais especificadamente por Freyre. Ao perceber uma identidade nacional original pela sua formação miscigenada, observa-se uma abordagem bastante acentuada do racismo que caminhava paralelo à construção dessa sociedade mestiça, sobretudo quando defende a benignidade do escravismo. Segundo Silva,

De certo modo, a atribuição a Freyre de ser um dos ideólogos da democracia racial no Brasil, um dos ideólogos do não-racismo no Brasil, se sustenta na forma como o autor pernambucano articula a narrativa, a subjetividade e pretensão de objetividade científica a um só tempo. Uma narrativa prosaica, próxima de uma linguagem coloquial; uma subjetividade marcada na presença do autor (partícipe da elite pernambucana tradicional) no enredo da obra e uma objetividade no trato com as fontes com vistas a demonstrar suas teses, ou seja, um texto que estabelece todos os elementos retóricos de convencimento ao leitor. Os relatos da intimidade não só sexual (violenta em várias descrições) como dos vai-e-vens entre a casa do senhor e a senzala; das relações de reciprocidade entre ambos, escravos e senhores ou brancos e negros; as relações íntimas entre mucamas e filhos da casa-grande, são tomados como relatos de benignidade do escravismo nacional. Não é sem sentido, pois, a atribuição a Freyre que ele teria escrito sua obra da janela da casa-grande (2007, p. 50).

Silva destaca ainda que

Deixando de lado as aquarelas suscitadas pela obra de Gilberto Freyre, o fato é que de qualquer forma o elogio à mestiçagem funcionou como dispositivo para outros discursos mais acentuados no que concerne à idéia de nação. Entre eles o mais problemático, considerando os dados apresentados por diversos estudiosos e pelas estatísticas das últimas décadas, a inexistência do “racismo” no Brasil. A democracia racial prega que no Brasil a convivência entre negos e brancos ocorre sem conflitos e de forma pacífica, negando os conflitos já apontados por vários especialistas (2007, p. 52).

As desigualdades entre brancos e negros suscitava, entretanto, uma explicação que a democracia racial não satisfazia. Se não existe conflito de raça, qual a razão das desigualdades marcadamente étnicas no País? Essa questão foi enfrentada por vários estudiosos, inclusive estrangeiros, que tentavam comparar a integração e a mobilidade social dos negros na sociedade brasileira com a norte-americana, marcadamente racista. O destaque, porém, fica com Donald Pierson e suas pesquisas, devido à defesa marcante da não existência do racismo ao estudar as relações raciais no Brasil, nos anos 1930. Para Pierson, não existiria no Brasil um problema racial, mas sim preconceito de classe. Guimarães (2004) ao referir-se aos primeiros estudos de Donald Pierson no Brasil já destacava que a agenda de pesquisa que Pierson trouxe para a Bahia, em 1935, como aluno de doutorado em Chicago, incorporava já a preocupação principal com a integração e a mobilidade social dos negros. Guimarães destacava ainda que Pierson utilizou em seu método de pesquisa três “métodos fundamentais: (1) a existência de raças diferentes; (2) a mistura racial, a miscigenação; (3) a mobilidade social de mestiços”. Pierson atribui esta última à “inexistência do *preconceito de raça*, que explicaria também, tanto a miscigenação, quanto a correspondente ascensão social dos mestiços. Restava, portanto, para entender os

preconceitos de fato existentes, aquilo que ele chamou *preconceito de classe*” (GUIMARÃES, 2004, p. 5). Neste mesmo sentido, Silva (2007) também destaca que para Pierson “a discriminação no Brasil deveria ser entendida não como racial, mas como fenômeno de classe” (SILVA, 2007, p. 53).

Além de pesquisadores estrangeiros buscarem respostas de como poderiam ocorrer relações raciais pacíficas no Brasil, o contexto que envolve pesquisas sobre a questão racial no Brasil, nos anos 1930, esteve envolvido em comparações do sistema racial brasileiro com o dos Estados Unidos. Lívio de Castro, Gilberto Freyre e Evaristo de Moraes destacavam as relações raciais do Brasil como pacíficas e comparadas com superioridade às dos Estados Unidos. Guimarães (2004), porém, destaca que os defensores da ideia de que o Brasil vivia uma democracia racial se apoiavam na aversão do sistema de relações raciais dos Estados Unidos para demonstrar a distinção e superioridade do sistema brasileiro.

As primeiras críticas à ideia de um Brasil sem problemas raciais começaram a ser apontadas pela imprensa afro-brasileira quando começou a comentar as deficiências óbvias da democracia racial. A discriminação que os não brancos sofriam em busca de oportunidades para progredir era transparente. Andrews (1997) observa que “embora afirmando a igualdade de todas as raças, a democracia racial expressava, simultaneamente, nítida preferência por mulatos racialmente mistos com relação a pessoas de ascendência inteiramente africana” (ANDREWS, 1997, p. 100).

Como mais um indicativo de barganha, a ideia de democracia racial, segundo Cruz (2002), servia, de certa forma, para impedir ideologicamente que um conflito social acontecesse. O autor destaca ainda que a democracia racial no Brasil imobilizou tentativas de organizações que buscassem mudanças.

[...] o conceito de democracia racial – que todos esses críticos atribuem a Gilberto Freyre – foi uma forma de enganar negros e mulatos, levá-los a crer que tudo estava na melhor situação possível, criando um imobilismo total e assim, desviar a atenção deles das lutas e reivindicações para mudanças. Segundo essa concepção, preconceito, discriminação e desigualdade existiriam no Brasil graças à ideologia e ao “mito” da democracia racial (CRUZ, 2002, p. 6).

Vale destacar que se Freyre foi considerado o pai da expressão “democracia racial”, cabe a Florestan Fernandes o título de criador do mito da democracia racial, visto que em todo esse contexto de crítica a obra de Gilberto Florestan já a fazia desde o início de sua formação acadêmica. Nessa mesma direção de Florestan e Levy Cruz, Carlos Hasenbalg destaca que “o conceito de democracia racial é uma poderosa construção ideológica, cujo

principal efeito tem sido manter as diferenças interraciais fora da arena política, perpetuando-as como conflito latente” (HASENBALG, 1996, p. 2). Estudos realizados por Hasenbalg mostram, através de dados censitários e quantitativos, que destacam na saúde, educação, renda e outras, desigualdades entre raças, caracterizando a democracia racial como um mito, visto as desigualdades existentes na sociedade brasileira. José Correia Leite, em uma referência irônica à obra *Casa-Grande e Senzala*, de Freyre, destacou que “nesta nação de mestiços, são somente os negros que têm a coragem de denunciar o racismo. Como conseqüência continuaremos a acreditar piamente na mentira de que, no Brasil, não existe preconceito. Mas o Brasil continua a ser um enorme alojamento de escravos” (ANDREWS, 1997, p. 100).

O que há de visível é que o discurso que sustentou a mestiçagem como elemento positivo da identidade nacional e responsável pela sincronia entre negros e brancos foi sufocado pela crítica e pelas indicações contrárias ao fato de ser o Brasil um exemplo de democracia racial para o mundo.

### **1.3.1 O Projeto Unesco e a desconstrução do paraíso racial brasileiro**

O contexto que envolveu a 2ª Guerra Mundial foi advento para que o Brasil fosse observado e, a princípio, copiado em sua dita “democracia racial” tão difundida como paraíso racial e modelo internacional. A ascensão do nazismo, fundamentada na ideologia racista, que levou aos horrores, à perseguição e ao extermínio dos judeus, trouxe a necessidade de se repensar os rumos a serem tomados pela humanidade acerca dos problemas raciais no período pós-guerra. A postura assumida pelos regimes totalitários escorada pela ideologia racista fez com que o valor humano fosse repensado e monitorado através de um Direito Internacional Penal e da Declaração Universal dos Direitos Humanos criados pela ONU e pela Unesco.

Apesar de todas as críticas feitas à democracia racial, Freyre ainda era visto com destaque em âmbito internacional. Frente à nova postura de combate ao racismo em todo o mundo, a Unesco lançou uma série de pesquisas sobre relações raciais no Brasil, dado que a democracia racial brasileira parecia ser um modelo ideal a ser seguido. Andrews (1997), destaca os interesses da Unesco em relação ao Brasil:

A democracia racial brasileira parecia oferecer uma alternativa particularmente promissora a tal racismo; num esforço de compreender como o igualitarismo racial havia ocorrido no Brasil e como funcionava, na prática, a Divisão das ciências

sociais da Unesco comissionou equipes de pesquisa nas duas principais cidades do Sudeste industrializado – Rio de Janeiro e São Paulo – e em várias pequenas cidades de Minas Gerais, e nos estados nordestinos da Bahia e de Pernambuco (ANDREWS, 1997, p. 100).

Nesta mesma direção, Ribeiro (2002) aborda o Brasil como destaque de harmonia racial. Segundo ele,

Na suposição de que a experiência brasileira da democracia racial à moda Gilberto Freyre parecia oferecer ao resto do mundo uma alternativa particularmente promissora a tal racismo, como uma lição ímpar de harmonia nas relações entre raças, num esforço de compreender como o igualitarismo racial havia se construído no Brasil e como funcionava na prática [...] (RIBEIRO, 2002, p. 8).

Silva (2007) destaca que, nos anos 1950, o próprio Movimento Negro Brasileiro defendeu a democracia racial como um fato notável da identidade brasileira. Segundo ele, “o Estado Novo soube fazer uso da miscigenação como evidência incontestável da feliz solução multirracial nacional, ou seja, um país miscigenado não comportava nem aceitava o racismo como lógica social” (SILVA, 2007, p. 55). Outro indicativo de ser o Brasil detentor de relações raciais harmoniosas e servir como exemplo foi exposto por Abdias do Nascimento no I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950:

Observamos que a larga miscigenação praticada como imperativo de nossa formação histórica, desde o início da colonização do Brasil, está se transformando, por inspiração e imposição das últimas conquistas da biologia, da antropologia e da sociologia, numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e de modelo para outros povos de formação étnica complexa conforme é o nosso caso (apud GUIMARÃES, 2007, p. 12).

A realidade brasileira parecia estar no caminho certo, no que se refere às relações raciais. Porém, segundo Mozart Linhares da Silva, “a democracia racial embarçava, na realidade, as hierarquizações e os processos de navegações sociais advindos do *status* de cor, calcado como estava no branqueamento como condição de ascensão social” (SILVA, 2007, p. 55). As disparidades sociais presentes no Brasil em função da raça só começaram a ser notadas e criticadas com teor mais acadêmico e percebidas em âmbito internacional quando a Unesco, através de suas pesquisas, desconstruiu a imagem do Brasil como um modelo de solução racial.

Entre os objetivos da Unesco no Brasil, o principal era analisar dados obtidos acerca das relações entre grupos raciais e comparar com outros países. Vale lembrar, porém, que no início da pesquisa a situação social do negro passava por um processo que de certa forma

sedimentava a exclusão. Esse processo envolvia a busca de trabalho que desencadeou animosidades entre brancos, imigrantes e negros. A posição do negro no novo modelo capitalista fez com que as pesquisas da Unesco tivessem papel fundamental (ver HOFBAUER, 2006). Segundo Guimarães (2004), a série de estudos sobre relações raciais que a Unesco desenvolveu no Brasil, entre 1950 e 1953, teve o apoio, ainda que sem responsabilizar-se pelo financeiro, do Teatro Experimental do Negro e do I Congresso Nacional do Negro que influenciaram, mesmo que indiretamente, na divulgação dos dados obtidos no Brasil.

As investigações iniciais do projeto começaram na Bahia, por ter sido considerada um exemplo de “relações raciais” pouco conflituosas. Andreas Hofbauer destaca as hipóteses que o responsável pela pesquisa na Bahia, Thales de Azevedo, deveria seguir em seu trabalho empírico: “(1) no Brasil existe pouco preconceito de cor e na Bahia ainda menos, e de que (2) o preconceito de classe é mais forte do que o de cor, e por tudo isso, a linha de cor não é um obstáculo intransponível no processo de mobilização vertical na Bahia” (Arquivo da Unesco; texto datado de 31/07/1950, in HOFBAUER, 2006, p. 265). Cabe aqui enfatizar que Hofbauer criticou tal pesquisa destacando que “Azevedo não aprofundou reflexões teóricas a respeito de processos de exclusão social. Suas pesquisas limitam-se, basicamente, a descrições detalhadas do mundo empírico” (HOFBAUER, 2006, p. 265). Observa-se que essa limitação de detalhes apresentou uma realidade equivocada sobre a situação do negro.

Os elevados níveis de desigualdades entre brancos e não brancos foram analisados pelos estudiosos do nordeste que consideraram que estas desigualdades eram fruto de diferenças de classe e não de raça. Ribeiro (2002), nesse sentido, citou Andrews o qual destacava que “os negros sofriam discriminações e eram discriminados não por serem negros, mas por serem pobres” (RIBEIRO, 2002, p. 8). Já na região sudeste, Guimarães (1999) destaca que a ênfase foi direcionada ao preconceito e a discriminação baseada na raça, notando as dificuldades e o tratamento atribuído aos negros e mulatos ao tentar se inserir na classe média.

Através das muitas pesquisas realizadas acerca da questão racial, a Unesco declarou a existência de três grupos humanos fundamentais (os negros, os brancos e os amarelos).

Conseqüentemente, “raça” e “negro” (ou “branco” e “amarelo”) eram tidos, em primeiro lugar, como “fatos objetivos”, que teriam existência independente de concepções ideológicas (teologias e/ou científicas) que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo e descrevem e justificam fronteiras entre seres humanos (HOFBAUER, 2006, p. 264).

Observa-se que a divisão dos grupos humanos em tipologias étnico e raciais impossibilitou que se captasse a dimensão dinâmica dos processos identitários, porém foram eles que permitiram investigar e denunciar desigualdades e tendências de discriminação (HOFBAUER, 2006). Se o projeto da Unesco não se apresentou tão eficaz em suas pesquisas, pelo menos, vale ressaltar sua importância em denunciar a chamada “democracia racial”. Segundo Oracy Nogueira, os projetos de pesquisa contribuíram muito para fortalecer a luta contra o racismo e para se repensar a identidade nacional brasileira:

A principal tendência que chama a atenção, nos estudos patrocinados pela UNESCO, acima mencionados, é a de reconhecerem seus autores a existência de preconceito racial no Brasil. Assim, pela primeira vez, vem francamente, de encontro e em reforço ao que, com base em sua própria experiência, já proclamavam, de um modo geral, os brasileiros de cor (apud, RIBEIRO, 2000, p. 9).

A importância do projeto da Unesco é que além de desconstruir a ideia de um Brasil sem discriminação e racismo, o resultado de tais pesquisas gerou uma nova onda de pesquisas ainda mais críticas, nos anos de 1970, 1980 e 1990, sobre a situação racial brasileira (ANDREWS, 1997). Nessa mesma direção, Silva (2007) destaca que “O Brasil passou a se confrontar com as evidências, agora explícitas, que os ‘não-brancos’ não atingiam os índices sociais dos brancos, seja pela pobreza (em que muitos brancos estão incluídos), seja pela discriminação racial” (SILVA, 2007, p. 56). Já Andreas Hofbauer coloca que “com a divulgação das pesquisas da Unesco, a hegemonia do discurso ideológico pró-branqueamento foi finalmente rompida” (HOFBAUER, 2006, p. 288).

De modo geral, a ideia de um paraíso racial no Brasil foi desconstruída a partir das pesquisas da Unesco. Resta saber de que forma as relações raciais foram tratadas a partir de tal desconstrução.

## 2 TRAJETÓRIA DO ANTIRRACISMO NO BRASIL

### 2.1 O Movimento Negro

A forma como a sociedade brasileira foi organizada e debatida por muitos intelectuais e considerando, sobretudo, as discussões acerca do mito da democracia racial brasileira nos leva a perceber que esta carrega em seu contexto a solidificação do Movimento Negro. A trajetória do antirracismo no Brasil começa a partir da organização dos primeiros movimentos sociais envolvendo os grupos negros no Brasil, sobretudo até a abolição, em 1888, em que se organizavam de forma expressiva e clandestina, com o objetivo inicial e principal de libertar os escravos.

A manifestação das organizações negras se deu primeiramente através dos quilombos (quilombagem)<sup>1</sup>, que era o local para onde iam os escravos que fugiam e lá buscavam refúgio. Salienta-se que a quilombagem foi um movimento violento, oriundo da falta de diálogo entre os escravos rebeldes e os senhores. Segundo Moura,

Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciou poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre (1989, p. 22).

Na concepção de Moura, como movimento emancipacionista, a quilombagem antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista, e enquanto proposta política, somente começou a difundir-se após 1880, quando o escravismo já entrava em crise. Contudo, pela ausência de mediadores entre os escravos rebeldes e a classe senhorial, a problemática da quilombagem só podia ser solucionada através da violência e não do diálogo. Nesse aspecto, e embora tenham existido exceções, a maioria dos movimentos quilombolas não dispunha de meios para resistir longo tempo ao aparelho repressor do Estado.

Após a Abolição da Escravatura, alguns abolicionistas, entre eles José do Patrocínio, procuram mobilizar ex-escravos para a defesa da monarquia, ameaçada pelo crescimento dos grupos que pretendiam implantar a república no Brasil. Esse movimento culminou na constituição da Guarda Negra, espécie de tropa de choque, cuja principal finalidade era

---

<sup>1</sup> Entendemos por quilombagem o movimento de rebeldia permanente, organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional.

dissolver comícios republicanos pelo uso da força. Porém, com a derrocada do Império e a Proclamação da República, a Guarda Negra foi dissolvida.

Com o fim do Império, os grupos negros participaram de diversos movimentos, como o de Canudos, a Revolta da Chibata, que foi praticamente o último ato de rebeldia negra armada. Essa forma de resistência já existia durante o período de escravidão, embora não fosse, conforme descrito acima, o único instrumento de contestação existente.

Segundo Domingues (2007), foi nesse contexto da Primeira República que os ex-escravos instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil criando, inicialmente, dezenas de grupos e associações de cunho recreativo e cultural em alguns estados da nação agregando um grande número de negros. Entre as principais organizações que surgiram vale destacar as que tiveram maior representatividade entre os objetivos propostos pelos negros. Entre elas a imprensa negra aparece como um meio organizador da luta dos negros agrupando um número representativo de pessoas em que jornais são publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. De acordo com Domingues (2004), até 1930, existiam pelos menos 31 jornais desenvolvidos pela imprensa negra circulando em São Paulo além de outros estados, como o jornal O Exemplo (1892), em Porto Alegre/RS, o União (1918), em Curitiba/PR, A Raça (1935), em Uberlândia/MG, e o Alvorada, em Pelotas/RS, o qual teve maior longevidade como imprensa negra no País (de 1907 a 1965).

Entre os objetivos principais da imprensa negra destaca-se o enfoque dado à luta do Movimento Negro. Os jornais enfocavam as mazelas que afetavam a população negra, tornando-se um meio para se pensar soluções acerca do problema do racismo na sociedade brasileira.

[...] as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou freqüentar hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nessa etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitante político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Segundo Rios (2008), o significado da imprensa negra extrapolava os limites de um empreendimento comum: tratava-se da construção de uma ação coletiva organizada por negros de classe média, cujo objetivo era a denúncia do preconceito de cor (RIOS, 2008, p. 15).

Mas entre todo o contexto do movimento negro o que se mostrou inovador e expressivo, por possuir reivindicação política mais deliberada, foi a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, em São Paulo. A FNB transformou o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa, pois conseguiu compor um grupo de milhares de pessoas de cor, além de atuar contra a discriminação social, sendo responsável pela inclusão do negro na força pública de São Paulo. Entre as principais atividades da Frente Negra Brasileira, “A entidade desenvolveu um considerável nível de organização mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça” (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade, dentre as quais se destacam o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador (LUCRÉCIO, 1989).

Em 1936, a FNB constituiu-se como partido político demonstrando influência nazifascista<sup>2</sup> por alguns de seus membros, porém, em 1937, com o Estado Novo de Getúlio Vargas, todos os partidos políticos foram extintos. Enquanto na primeira fase do Movimento Negro o objetivo principal foi projetar os negros no cenário urbano como idealizadores de uma democracia de classe e de cor, esta segunda fase do Movimento Negro teve como destaque a luta pela valorização da tradição afro-brasileira e a busca de propostas políticas para os negros. Durante o Estado Novo um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em Porto Alegre, em 1943, tendo como objetivo principal elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do País, em todos os setores de suas atividades. Vale salientar que o potencial principal da UHC se encontrava na promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais (DOMINGUES, 2007). Apesar de se tratar de um movimento com uma complexa

---

<sup>2</sup> Havia divergências na comunidade negra em relação à ideologia da Frente, pois muitos não aceitavam a ideologia patrianovista (monarquista) que o primeiro presidente da FNB, Arlindo Veiga dos Santos, queria impor aos seus membros. Uma visão direitista levou muitos dos seus adeptos a posições simpáticas em relação ao integralismo e ao nazismo.

estrutura organizativa, a UHC não resistiu à repressão política da ditadura militar implantada em 1964.

Ainda nesta segunda fase do Movimento Negro surgiu outro agrupamento negro pela luta antirracista, o qual merece ser comentado: O Teatro Experimental Negro (TEN). Esse foi fundado em 1944, por Abdias do Nascimento, e tinha como objetivo principal defender os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos e propor uma legislação antidiscriminatória para o País. Além de formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, o TEN adquiriu um potencial ainda maior, promovendo outras atividades, como a publicação de jornais, fundação do Instituto Nacional do Negro, organização de congressos, entre outras. Porém, assim como a UHC, o TEN também ficou abalado com a instauração da ditadura militar no Brasil, sendo extinto em 1968 (GONÇALVES, 1998).

A terceira fase do Movimento Negro surge nos anos 70, com a nova onda de protestos impulsionada por organizações negras de diferentes estados da Federação, dando início à formação do Movimento Negro Unificado que se tornou um marco na história do protesto, pois fortaleceu-se como poder político. Foi nesse período que o Movimento Negro passou a buscar uma maior visibilidade social para a questão do racismo na sociedade brasileira.

[...] O movimento negro defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2006, p. 114).

Entre os questionamentos acerca de vários fatores referentes à identidade negra o que chama atenção é a presença de críticas efetuadas em relação ao sistema educacional e, sobretudo, à mestiçagem no Brasil. Deve-se ao período de surgimento e atuação do Movimento Negro Unificado o registro de uma campanha política contra a mestiçagem. Observa-se que o fenômeno da mestiçagem concebido pelas organizações negras em períodos anteriores de maneira positiva, tendo inclusive um discurso pró-mestiçagem, agora é visto de forma negativa pelo movimento. Percebe-se que a conjuntura pela luta política no momento em que surge o Movimento Negro Unificado apropria-se de um discurso racial mais contundente atribuindo as causas da marginalização do negro não somente à escravidão, ao despreparo moral, cultural e educacional, mas, sobretudo, ao sistema

capitalista. Nesse contexto, o movimento organiza-se em âmbito nacional tendo a denúncia do “mito” da democracia racial seu principal meio de luta pela solução do racismo.

Se com o golpe militar a luta política dos negros ficou abalada e a discussão pública da questão racial foi praticamente banida, no final dos anos 70, houve uma reorganização política antirracista quando movimentos populares e sindicais começaram a se organizar pela redemocratização do País.

Para entendermos as transformações do Movimento Negro nesse contexto, é importante apontarmos para duas questões: a primeira diz respeito ao diálogo com o movimento Pan-Africanista, e a segunda está relacionada à produção de pesquisas baseadas em dados estatísticos que vieram contribuir para dar uma sustentação científica à existência do racismo da sociedade brasileira. A abertura dos dados do IBGE permitiu que se demonstrasse que as questões raciais deveriam ser consideradas no entendimento das desigualdades sociais no País. Portanto, a ampliação do campo de lutas dos movimentos negros no Brasil, com a incorporação de estratégias utilizadas por movimentos internacionalizados, soma-se à possibilidade de comprovação empírica do racismo nacional. Esses dois fatores foram decisivos no desmantelamento da ideologia da democracia racial, bem como promoveram a abertura de um novo campo de lutas políticas relacionadas à questão racial.

### **2.1.1 Pan-Africanismo (negritude)**

Entre os anos que envolvem o contexto de militância e ativismo negro, o que chama a atenção, do ponto de vista da luta contra a discriminação e/ou preconceito racial, foi o surgimento, no fim do século XIX, do movimento Pan-Africanista.

O Pan-Africanismo esteve envolvido pelo sentimento de solidariedade fraterna entre todos os povos negros que foram vítimas do colonialismo ou do racismo europeu. Até mesmo o próprio movimento não se constituiu na mendicância por parte dos negros, mas na busca por justiça, em que o povo negro tivesse o mesmo direito de controlar suas vidas como qualquer outra raça.

A reação negra contra a discriminação racial e a assimilação cultural iniciou no final do século XIX, nos Estados Unidos, um dos países de maior segregação racial do mundo, tendo no Pan-Africanismo a principal manifestação cultural — o renascimento negro norte-americano influenciando o surgimento de outros movimentos, como o Indigenismo haitiano

e o Negrismo cubano<sup>3</sup>. O movimento negritude teve como idealizador W.E.B. Du Bois, que foi considerado o patrono do Pan-Africanismo, movimento político e cultural que lutava tanto pela independência dos países africanos do domínio colonial, quanto pela construção da unidade africana.

No Brasil, o Movimento Negro teve particular diálogo com o Movimento Pan-Africanista, pois seu projeto de libertação para além das fronteiras e identidades nacionais serviu como combustível ideológico capaz de tencionar as relações raciais, transformando o Movimento Negro num movimento social que lutou no campo político para institucionalizar políticas antirracistas. Com vistas a melhor entender o Pan-Africanismo e sua influência nas transformações do Movimento Negro no Brasil é importante compreender como o movimento negritude surgiu e em que contexto se difundiu em âmbito internacional.

O discurso democrático após a Segunda Guerra, que tomou força com a divulgação das atrocidades nazistas, ganhou destaque internacional com o combate ao racismo e às discriminações. É também nesse período que surge a formulação de políticas multiculturalistas de reconhecimento da alteridade.

Nesse contexto, alguns movimentos sociais passam a surgir como meio de intervenção política, entre eles vale destacar as lutas antirracistas, os movimentos de independência e de autonomia pós-coloniais e as lutas das minorias.

Com a maior visibilidade da questão étnica no plano internacional no pós-guerra, o que se apresentou como revolucionário rompendo com os valores da cultura eurocêntrica foi o movimento da negritude. O termo “negritude” veio contrapor-se ao caráter pejorativo que era atribuído ao negro no começo do século XX. O objetivo principal do movimento era buscar uma conotação positiva de afirmação e orgulho racial do negro. O caráter revolucionário do movimento negritude acimentou-se na escala política, em que a negritude serviu de subsídio para a afirmação do Movimento Negro organizado, no campo ideológico, contribuindo para a aquisição de uma consciência racial, e na esfera cultural, buscando a valorização de toda manifestação cultural de matriz africana (DOMINGUES, 2005).

A luta pela valorização da cultura negra no período entre guerras surge quando um grupo de estudantes negros oriundos de países colonizados iniciou um processo de mobilização cultural ao perceber a civilização ocidental não mais como um modelo absoluto. Esses ativistas denunciavam a opressão racial e a política de dominação cultural

---

<sup>3</sup> Movimentos culturais negros surgidos no século XX, primeiramente no Haiti (Indigenismo haitiano), em 1927, e depois em Cuba (Negrismo cubano), em 1930.

colonialista, defendendo que a literatura e o intelecto deviam assumir sua origem racial contrapondo-se à política das potências europeias, buscando a liberdade criadora do negro e a condenação do modelo cultural ocidental.

A ascendência da negritude tomou força a partir de um movimento literário, no qual Du Bois exerceu forte influência sobre os escritores negros estadunidenses. “Esse movimento literário, de um lado a favor da personalidade negra e, de outro, de denúncia contundente da dominação cultural e da opressão do capitalismo colonialista, marcou a fundação da ideologia da negritude no cenário mundial” (DOMINGUES, 2005, p. 196). Munanga destaca a obra de Du Bois, *Almas Negras*, como “uma verdadeira bíblia para os intelectuais do Movimento Renascentista Negro” (MUNANGA, 1988, p. 37). A contextualização da literatura pró-negritude destaca, em várias obras escritas durante a época, a ênfase na reabilitação da herança cultural africana e da cor do povo negro. Vale salientar que o movimento da negritude aspirou o despertar de uma consciência racial e a disposição de lutar a favor da identidade cultural do povo negro. A cor é enfatizada de forma constante na literatura, sendo que tal ênfase pode ser analisada de forma negativa para o sucesso do movimento, visto que o que se destacava era a cor e não a condição racial.

O movimento negritude como instrumento de libertação política recebeu influência ideológica do marxismo que, segundo Domingues (2005), constituiu instrumento teórico fundamental no despertar da necessidade de uma consciência negra autônoma. Num primeiro momento, além de construir a consciência negra também passaram a protestar contra a ordem colonial e a lutar pela emancipação política dos povos africanos. O objetivo maior era a libertação das colônias do domínio europeu.

Assim, depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o movimento da negritude entra em uma nova fase, que podemos qualificar de militante. O mais importante, nesse instante, era colocar a ideologia da negritude a serviço da causa política maior: a libertação das colônias africanas do jugo europeu. Ultrapassando os marcos da literatura, a negritude encampa a luta pela conquista do poder, pela independência e assume, outrossim, um discurso de repúdio tanto ao imperialismo quanto ao racismo. A criação poética adquire um caráter político. Nessa fase, o movimento impulsionou, ideologicamente, a luta das organizações políticas e dos sindicatos africanos. O auge desse processo foi a década de 1960, quando o movimento se internacionalizou, alcançando adeptos, inclusive nos países do denominado Terceiro Mundo, como o Brasil (DOMINGUES, 2005, p. 199).

O movimento negritude foi um dos principais passos para a organização dos afro-descendentes pela luta antirracista e anticolonialista. Apesar de haver uma posterior fragmentação do movimento negritude em relação ao seu objetivo principal de organizar o negro política e culturalmente pela busca de autonomia e emancipação dos povos africanos,

vale destacar sua importância como fundador da ideologia de libertação dos negros da exploração da civilização ocidental.

Algumas colocações literárias do movimento em relação ao negro comparavam o conceito de negritude essencialista fundada na vida, na emoção e no amor com a civilização europeia materialista, o que de certa forma poderia reforçar o preconceito em relação ao negro ser incapaz e menos inteligente que o branco.

Não pode ser negado também o fato de que a negritude era idealizada por uma elite negra letrada, e seu objetivo não atingia as massas africanas que permaneciam analfabetas e preservavam os valores da cultura tradicional. O que se observa nos pressupostos dessa elite negra é o surgimento de uma outra classe social, a qual Domingues chama de pequena burguesia da negritude. Essa elite negra aspirava ter um nível de vida equivalente ao dos brancos. “Para tanto, incorporavam os hábitos, roupas, língua e arquitetura do colonizador. As negras, em alguns casos, alisavam os cabelos e buscavam clarear a pele” (DOMINGUES, 2005, p. 200). O problema principal desse contexto de luta por espaço político e social é que apesar do esforço dessa elite negra em aproximar-se do estilo de vida dos brancos, ela continuou sendo tratada como inferior, não conseguindo fugir da marginalização, pois continuavam, acima de tudo, sendo negros. Nesse sentido, Munanga destaca que “ao seu esforço em vencer o desprezo, em vestir-se como o colonizador, em falar sua língua e comportar-se como ele, o colonizador opõe a zombaria” (MUNANGA, 1988, p. 30).

Apesar de o movimento negritude ter um papel determinante na busca da autonomia política do negro, com o passar dos anos observou-se que apenas destacar e glorificar a África não melhorava a condição social dos negros. Além disso, muitos líderes da negritude tornaram-se administradores nas colônias africanas ou então se lançaram na vida política atendendo aos interesses políticos dos colonizadores. Outra contradição está no fato de o movimento da negritude fazer uso da língua do colonizador, o que contribuiu para manter o padrão cultural e, por consequência, um instrumento cultural, que é a linguagem (SARTRE, 1968).

O movimento negritude trouxe em seu contexto uma prática revolucionária na esfera racial, porém a luta pela autonomia ficou muito centrada no campo racial, não houve maiores tentativas de emancipação nas outras esferas sociais.

Se os marxistas fazem uma crítica à eficácia do movimento negritude, Munanga (1988) defende a importância do movimento destacando que

Não se pode desconhecer que o mundo negro no seu conjunto vive uma situação específica, sofrendo discriminação baseada na cor. A problemas exclusivos devem corresponder dispositivos particulares. O primeiro passo do negro é assumir sua negritude. Ele sofre, é discriminado, devido à cor de sua pele que os outros vêem e não por causa da condição de sua classe (MUNANGA, 1988, p. 52).

A ideia de que a consciência negra pode estar no bojo da luta contra todas as formas de opressão também é defendida por Domingues:

A consciência negra pode estar no bojo da luta contra todas as formas de opressão. Em outras palavras, a identidade negra pode estar combinada com a reivindicação das outras dimensões da identidade, como a nacionalidade, a sexualidade, a classe social; afinal, ser negro não anula as outras construções identitárias, como ser brasileiro, mulher, gay, operário ou trabalhador rural (2005, p. 204).

Percebeu-se que dentre os aspectos do movimento da negritude, a revalorização da herança e cultura africana auxiliou os negros a construir uma autoimagem positiva, muito embora não tenha conseguido romper a dominação e a dependência imposta aos países africanos, amplamente subordinados ao imperialismo. O que há de concreto a destacar diante do contexto que envolve o movimento negritude é o fato de que este, apesar de ter diluído seu potencial transformador com o passar do tempo, serviu como ponte para o reencontro de uma identidade presumivelmente perdida e ao surgimento de uma política de reconhecimento das diferenças através do Movimento Negro organizado.

A luta pela valorização da herança negra africana embasada pelas políticas de reconhecimento das diferenças pode também ser destacada a partir das propostas do Pan-Africanismo, nome dado a uma ideologia que acredita que a união de todos os povos de todos os países do continente africano na luta contra o preconceito racial e os problemas sociais é uma alternativa para tentar resolver tais problemas no contexto de luta política de igualdade social e racial.

Apesar de algumas diferenças entre os movimentos oriundos a partir do Pan-Africanismo, todos eles visavam o resgate e a valorização da identidade negra e a união dos africanos e afrodescendentes.

A importância do Pan-Africanismo como movimento que influenciou e solidificou o surgimento de outros movimentos na busca da solidariedade fraterna entre os africanos e povos de ascendência africana é destacada por Santos:

O Pan-africanismo foi responsável pelo despertar da consciência negra que inspirou os vários movimentos de libertação nacional na África e foi o embrião dos movimentos culturais que surgiram a partir dos anos 20: o Renascimento Negro norte-americano, O Indigenismo haitiano, o Negrismo cubano e a Negritude francófona, que por sua vez revelaram ao mundo uma nova maneira de ser negro,

regatando o orgulho da origem africana, revalorizando suas tradições e sua participação na construção da história (2007, p. 4).

De modo geral, o destaque principal do movimento Pan-Africanismo foi sua significativa influência no processo de libertação dos países africanos colonizados, visto que o movimento tornou-se, após a 2ª Guerra Mundial, uma ideologia revolucionária indispensável para os programas políticos adotados por líderes e organizações africanas anticoloniais, tomando dimensões globais. Os reflexos do Pan-Africanismo tiveram forte influência na organização e desenvolvimento das organizações negras no Brasil, influenciando a luta pela valorização da herança negra africana embasada pelas políticas de reconhecimento das diferenças.

Apesar da luta dos negros pela busca de igualdade perante os brancos, os problemas que envolvem as diferenças sociais, econômicas e políticas ainda são bastante evidentes no Brasil, basta lembrar os dados que revelam a situação atual entre as aparentes diferenças baseadas na cor/raça na sociedade brasileira. Tais diferenças são analisadas por alguns estudiosos os quais destacam informações importantes acerca das diferenças socioeconômicas na sociedade brasileira oriundas, sobretudo, pela diferença de cor/raça. Essas análises vêm ao encontro dos marcadores que revelam as dificuldades de mobilidade social dos não brancos, as quais foram desde o princípio o ponto principal de luta do Movimento Negro.

A análise estatística das relações raciais na sociedade brasileira pode servir como base para demonstrar o quanto o escravismo influenciou na estratificação social, sobretudo na desigualdade socioeconômica tão questionada pelo Movimento Negro no Brasil.

## **2.2 As pesquisas quantitativas: dados atuais das desigualdades sociais baseadas na cor/raça no Brasil**

No mapa das desigualdades sociais do Brasil os marcadores relacionados à cor merecem atenção, pois revelam disparidades e dificuldades maiores de mobilidade social dos não brancos, no geral. Os dados atuais demonstram que as desigualdades podem ser delimitadas, também, a partir da cor. A seguir apresentamos alguns dados atuais acerca desses marcadores, os quais vêm contribuir com o discurso do Movimento Negro, sobretudo nos anos 1980, quando o mesmo denunciava a democracia racial como um mito e como uma ideologia racista.

A inclusão da categoria raça nos censos é discutida por Skidmore (1994), o qual atenta para a forma como essa categoria foi sendo implantada nos censos demográficos. Segundo ele, a raça foi incluída como categoria de análise nos censos de 1872 e 1890. Em 1900 e 1920, ela desaparece das pesquisas, reaparecendo apenas em 1940. Não houve censo entre os anos de 1910 e 1930. Em 1970, ela não aparece, e retorna novamente no censo de 1980 em função da pressão gerada pelo Movimento Negro.

Nesse contexto em que o debate em torno da questão racial ganha o espaço público, Carlos Hasenbalg, em sua obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, traz um novo olhar para as relações raciais pós-abolição. Sua obra provocou um impacto no campo político, sendo reconhecida pelos militantes do Movimento Negro Brasileiro como uma obra que marcou a história da questão racial, pelo fato de suas conclusões irem ao encontro das reivindicações da época e pela análise desenvolvida pelo autor acerca da importância da mobilização dos negros no Brasil, sobretudo para as mudanças nos critérios de preenchimento de posições na estrutura de classes. Nela são analisadas as principais teorias sobre a escravidão, industrialização e relações raciais. Também analisa a constituição histórica das desigualdades raciais no Brasil e as relações entre raça, mobilidade social e política.

A produção demográfica sobre a discriminação e desigualdades raciais é apresentada por Hasenbalg (2005) de forma a perceber que os resultados das pesquisas apresentadas mostram que negros e mestiços (pessoas de cor preta e parda, na dominação oficial do IBGE) estão expostos a desvantagens cumulativas ao longo de todas as fases do ciclo da vida, e que estas desvantagens vêm sendo transmitidas de uma geração para outra.

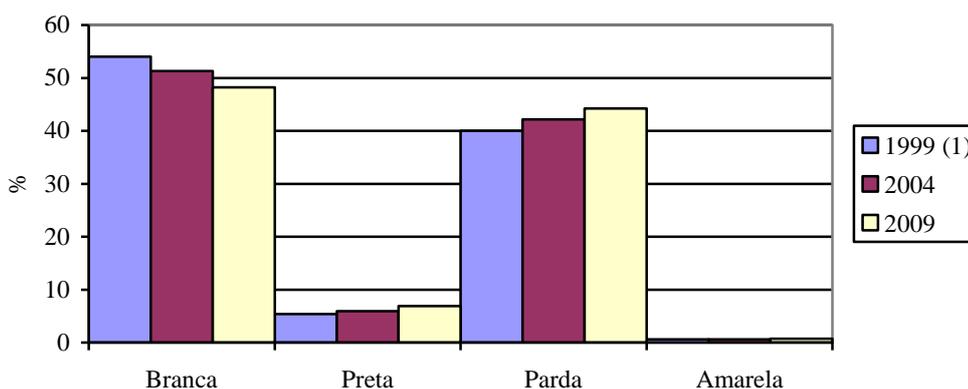
A questão da presença do racismo e da consequente discriminação e desigualdades raciais no Brasil podem ser melhor analisadas se observarmos os critérios de classificação racial apresentado pelo censo do IBGE. Para tanto, torna-se interessante analisar os dados atuais que se apresentam no Brasil, sobretudo no que se refere aos indicadores sociais referentes à cor ou raça. No Censo 2010, o IBGE perguntou qual a cor e a raça de todos os brasileiros. No censo anterior, de 2000, o questionamento era feito apenas no questionário da amostra, respondido apenas por uma parcela da população. No novo censo, as perguntas sobre cor e raça foram feitas também no questionário básico.

Os censos demográficos mostram que o peso da população negra na população brasileira não tem sido constante ao longo do tempo, e sim sujeita a variações relativamente fortes. O censo de 1890 contava 56% de negros, mas a política de imigração europeia

subvencionada aumentou de tal maneira a população branca que, em 1940, esse total tinha caído para 35,8% da população brasileira. Esse percentual se manteve mais ou menos estável pelas próximas duas décadas, durante as quais tanto a população negra como a branca cresceram rapidamente, sendo que no censo de 1960, pretos e pardos respondiam por 37,5% da população brasileira. A partir da década de 70, o País entrou na transição demográfica e as taxas de crescimento populacional começaram a cair, porém de forma desigual. No Brasil as taxas de natalidade brancas, na média, caíram antes das taxas de pretos e pardos, sendo que, em 2006, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) já apontava 49,5% de não brancos no Brasil (Ipea, 2008).

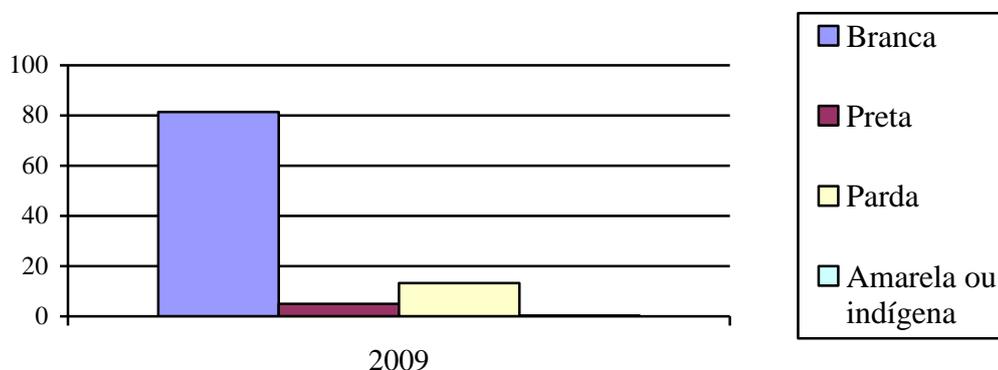
No Brasil da primeira década do século XXI, destaca-se uma mudança na distribuição da população, segmentada por cor ou raça, o que confirma uma tendência já detectada. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente, 5,4% e 40,0%, em 1999; e 6,9% e 44,2%, em 2009. Provavelmente, um dos fatores para esse crescimento é uma recuperação da identidade racial.

**Gráfico 1 - Distribuição percentual da população por cor ou raça - Brasil - 1999/2009** Fonte: IBGE\PNAD 1999/2010



**Gráfico 2 - População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça no Rio Grande do Sul - 2009**

Fonte: IBGE/PNAD - 2009



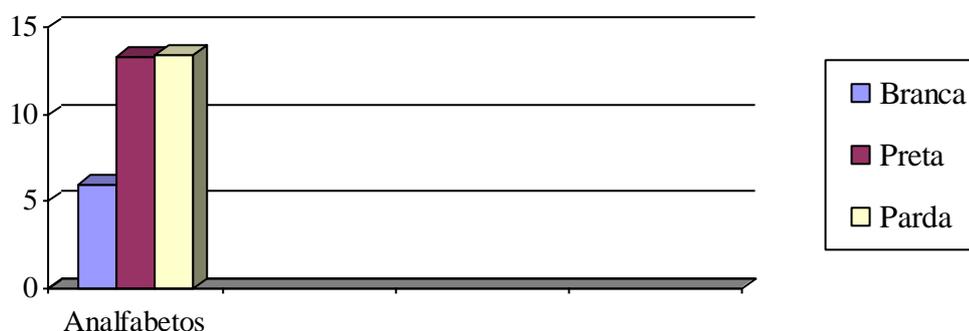
Considerando as limitações de uma pesquisa por amostragem para descrever pequenas populações, vale destacar, também, um notório aumento da população indígena nos últimos anos, em áreas rural e urbana. A propósito, o Censo Demográfico 2010 aprofundou essa questão com um questionário específico que aborda aspectos da língua e da etnia dos que se declaram indígenas em todo o Território Nacional.

No entanto, independentemente desse possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou de indígenas, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade. Por se tratar de uma pesquisa por amostragem, como já destacado, na PNAD as categorias com menor representação não são incluídas nas tabelas desagregadas por Unidade da Federação.

Quando se observam as taxas de analfabetismo, de analfabetismo funcional e de frequência escolar, verifica-se uma persistente diferença entre os níveis apresentados pela população branca, por um lado, e as populações preta ou parda, por outro.

A taxa de analfabetismo diminuiu na última década, passando de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, para o total da população, o que representa ainda um contingente de 14,1 milhões de analfabetos. Apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos.

**Gráfico 3 - Percentual de analfabetismo incidente segundo cor ou raça no Brasil - 2009 Fonte: IBGE/PNAD - 2009**



Outro indicador importante é o analfabetismo funcional, que engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental. Essa taxa diminuiu mais fortemente nos últimos dez anos, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009, o que representa ainda 29,5 milhões de pessoas. O analfabetismo funcional concerne mais fortemente aos pretos (25,4%) e aos pardos (25,7%) do que aos brancos (15,0%). São 2,7 milhões de pretos e 15,9 milhões de pardos que frequentaram escola, mas têm, de forma geral, dificuldade de exercer a plena cidadania através da compreensão de textos, não indo além de uma rudimentar decodificação.

**Gráfico 4 - Percentual de analfabetismo funcional, segundo cor ou raça incidente no Brasil - 2009 Fonte: IBGE/PNAD 2009**

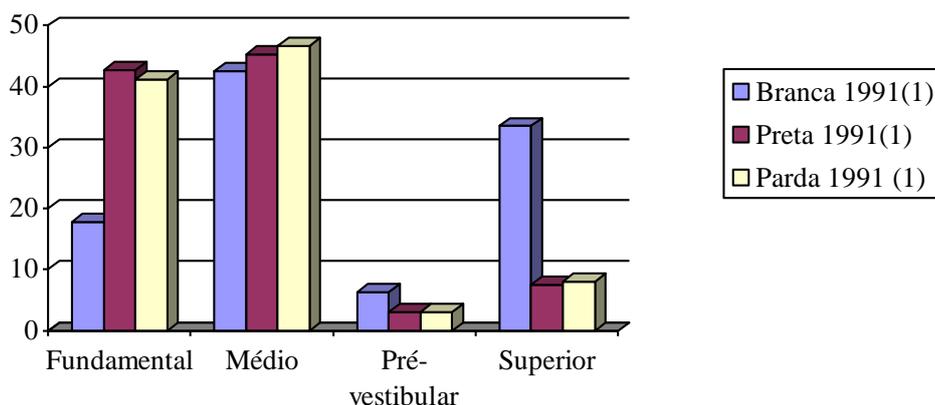


A média de anos de estudo é uma outra maneira de se avaliar o acesso à educação e as consequentes oportunidades de mobilidade social. A população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo, em 2009, enquanto pretos e pardos têm,

igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos.

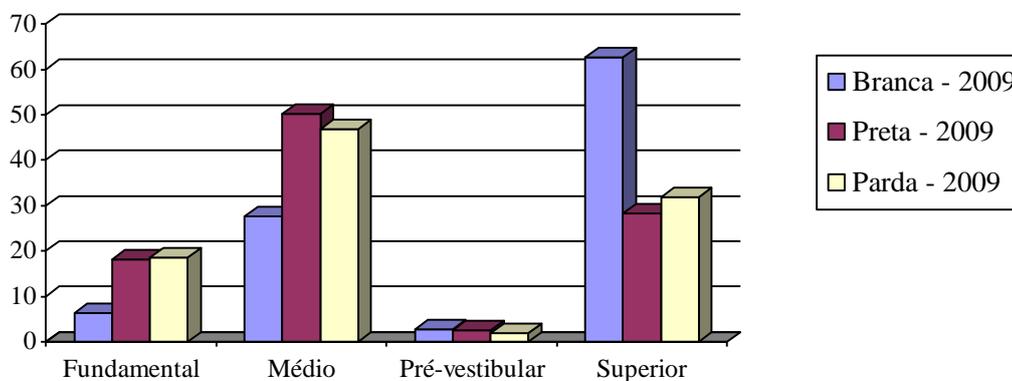
A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação, em 2009, inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino, em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos. Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos.

**Gráfico 5- Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou a raça e o nível de ensino frequentado - Brasil - 1999 Fonte: IBGE/PNAD 1999**



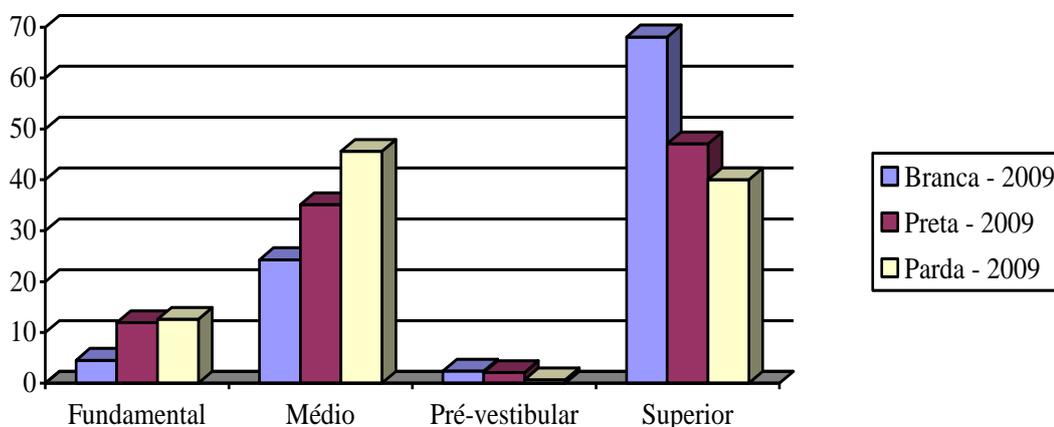
**Gráfico 6 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça e o nível de ensino frequentado - Brasil - 2009**

Fonte: IBGE/PNAD - 2009



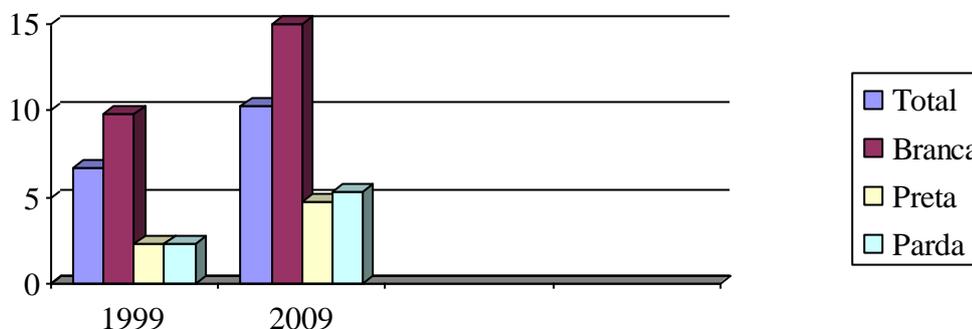
**Gráfico 7 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, distribuição por cor e raça e nível de ensino frequentado - Rio Grande do Sul/2009**

Fonte: IBGE/PNAD 2009



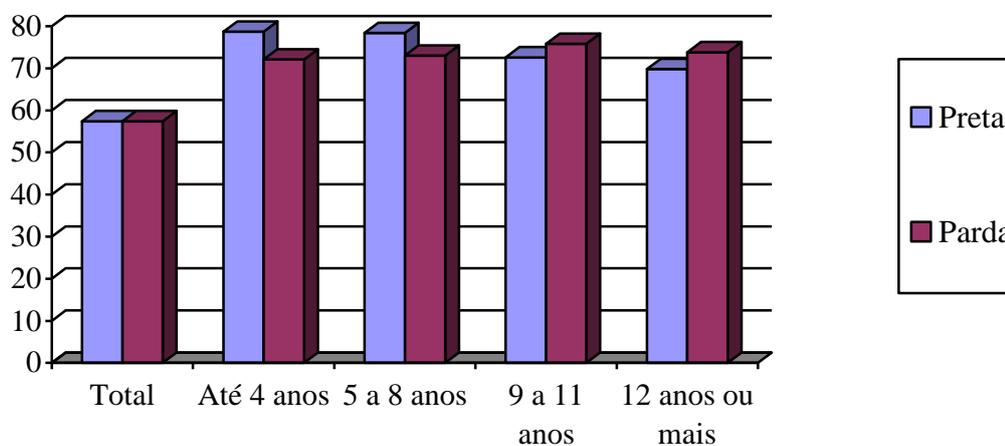
Em relação à população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, a PNAD 2009 mostra que há um crescimento notório na proporção de pretos e de pardos graduados, com a ressalva de que o ponto de partida na comparação é 1999, com 2,3% tanto para pretos quanto para pardos. Isso posto, observa-se que a quantidade de pessoas que têm curso superior completo é hoje cerca de 1/3 em relação a brancos, ou seja, 4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15,0% de brancos têm curso superior concluído nessa faixa etária.

**Gráfico 8 - Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça - Brasil - 1999/2009 - Fonte: IBGE, PNAD 1999/2009**



Além das diferenças educacionais, a PNAD desvenda fortes diferenças nos rendimentos. Considerando os anos de estudo vê-se que as disparidades concernem a todos os níveis. Faixa a faixa, os rendimentos-hora de pretos e de pardos são, pelo menos, 20% inferiores aos de brancos e, no total, cerca de 40% menores. Comparando com a situação de dez anos atrás, houve melhora concentrada na população com até 4 anos de estudos, pois, em 1999, os rendimentos-hora de pretos e de pardos com esse nível de escolaridade representavam, respectivamente, 47,0% e 49,6% do rendimento-hora de brancos, passando a 57,4% para os dois grupos, em 2009.

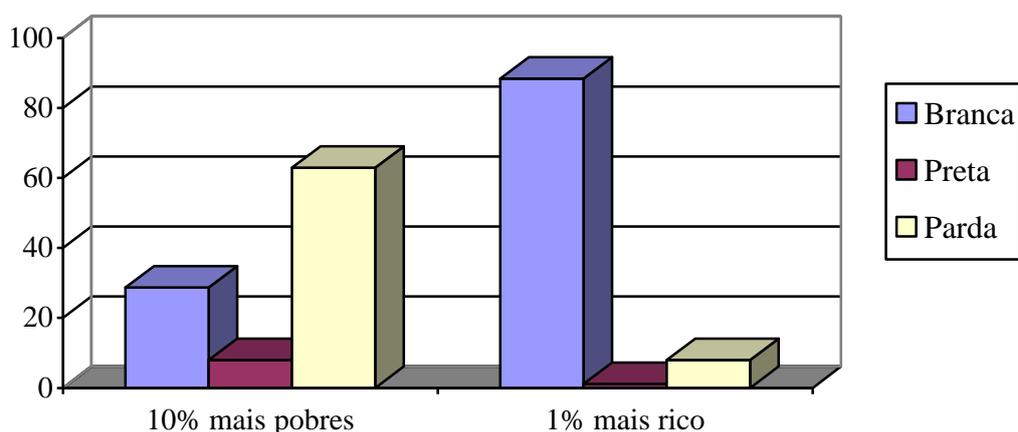
**Gráfico 9 - Razão entre o valor do rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de cor ou raça preta ou parda em relação às brancas, por anos de estudo - Brasil - 1999/2009**  
**Fonte: IBGE, PNAD 1999/2009**



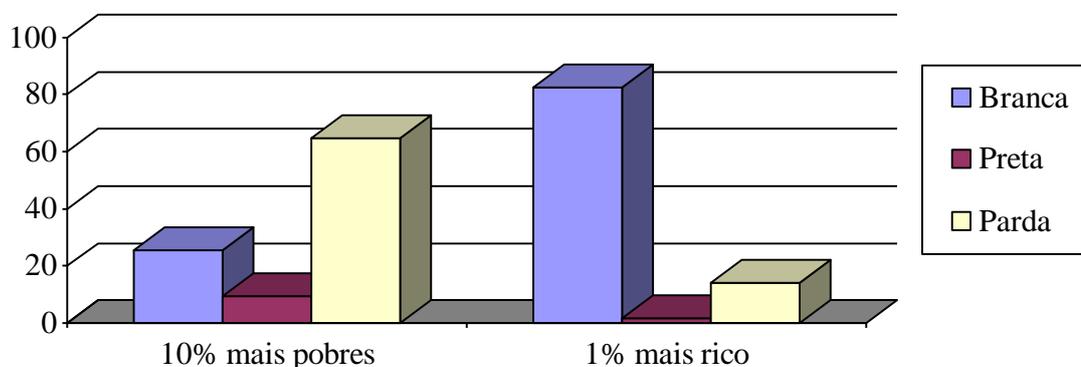
Quando se observa a distribuição do rendimento relacionado às famílias — 10% mais pobres e 1% mais ricos — houve redução da desigualdade no extremo mais rico. Eram 1,1% de pretos e 8,0% de pardos, em 1999. Em 2009, pretos e pardos representam, respectivamente, 1,8% e 14,2%. Trata-se de uma cifra ainda bastante distante da representatividade na população; como dito anteriormente, pretos e pardos são 6,9% e 44,2% das pessoas em 2009, o que corresponde a uma maioria de 51,1%.

**Gráfico 10 - Distribuição do rendimento familiar per capita de pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, entre o 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, segundo a cor ou a raça - Brasil - 1999**

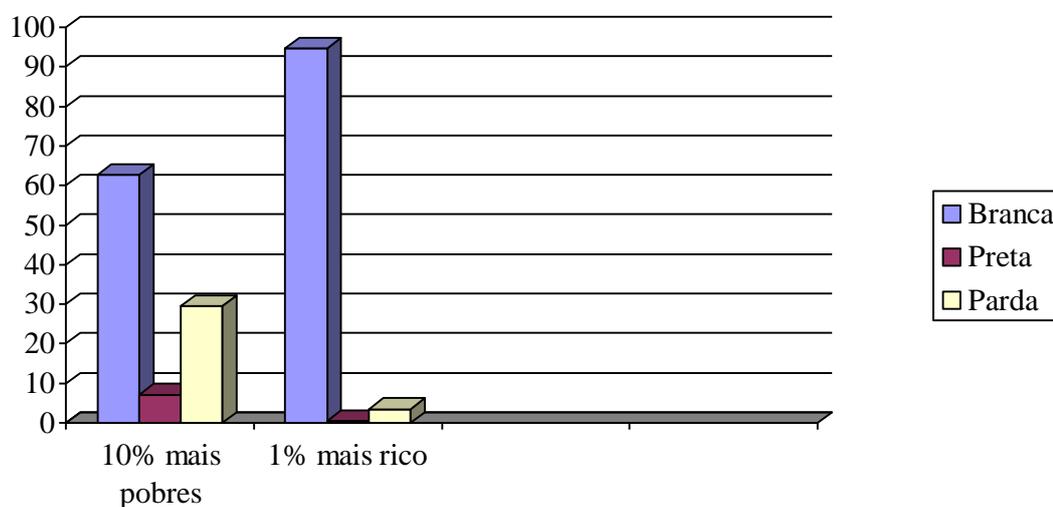
Fonte: IBGE/ PNAD 1999



**Gráfico 11 - Distribuição do rendimento familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, segundo a cor ou a raça - Brasil - 2009 Fonte: IBGE/PNAD 2009**

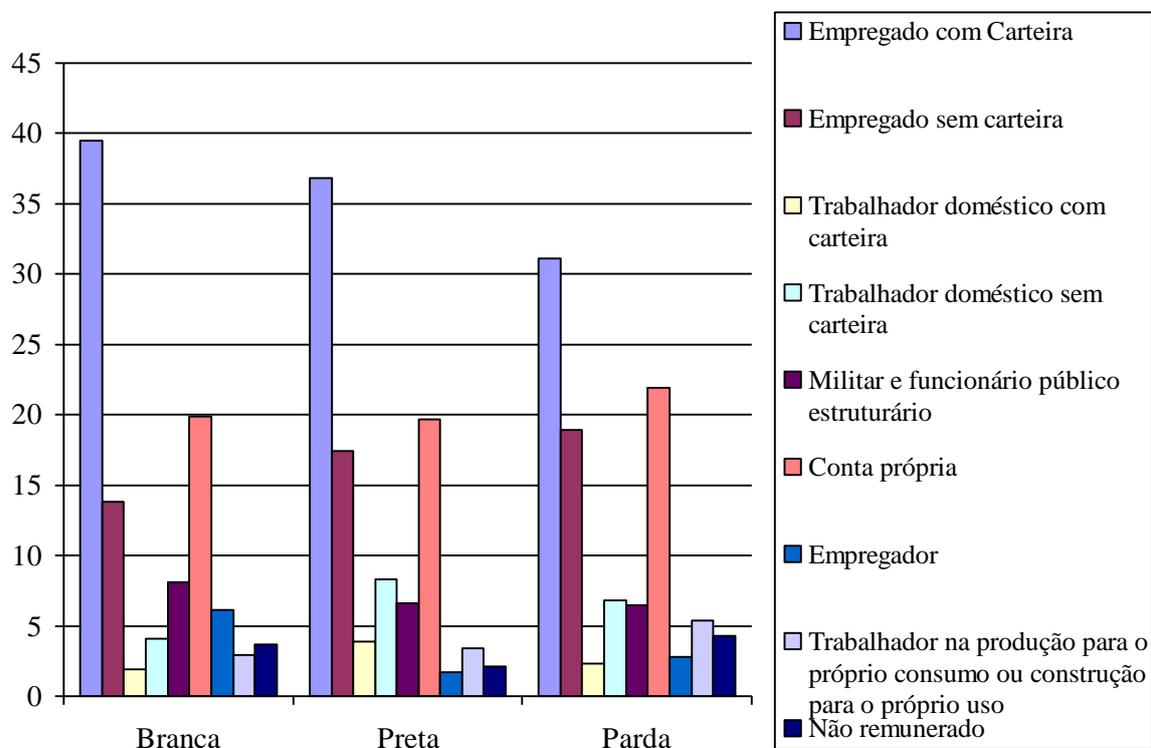


**Gráfico 12- Distribuição do rendimento mensal familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça, na região sul - 2009**

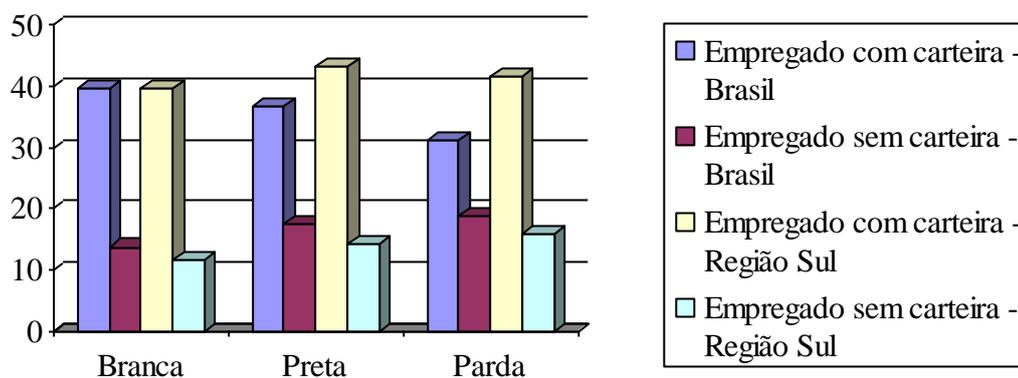


A desigualdade entre brancos, pretos e pardos se exprime, também, na observação do “empoderamento”, relacionado ao número de pessoas em posições privilegiadas na ocupação. Na categoria de empregadores estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos, em 2009. Ao mesmo tempo, pretos e pardos são, em maior proporção, empregados sem carteira e representam a maioria dos empregados domésticos.

**Gráfico 13 - Proporção das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, por posição na ocupação, segundo a cor ou a raça - Brasil - 2009 - Fonte: IBGE/PNAD 2009**



**Gráfico 14 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas e sua respectiva distribuição percentual, por cor ou raça e posição na ocupação - Brasil e região Sul - 2009 - Fonte: IBGE/PNAD 2009**



A proteção das famílias e o desenvolvimento das crianças e adolescentes são pontos fundamentais de atenção para as políticas públicas. Vale destacar que famílias com pessoa de referência de cor preta ou parda, seja homem ou mulher, compõem, em maior proporção,

casais com filhos menores de 14 anos. Além disso, um tipo de família considerado mais vulnerável – mulher sem cônjuge com filhos pequenos – é também composto, em maior proporção, por pessoa de referência de cor preta, 23,3%, e parda, 25,9%, enquanto a proporção para brancas é de 17,7%. Essas configurações poderiam explicar os efeitos, em termos de melhoria da situação econômica, tanto para pretos quanto para pardos, na base da pirâmide de rendimentos, a partir de políticas aplicadas nos últimos anos e que merecem aprofundamento para combater não só a miséria, mas também a pobreza, e melhorar a coesão social.

Segundo Carlos Hasenbalg, em entrevista realizada por Antônio Alfredo Sergio Guimarães, o racismo e a discriminação racial, tendo em conta evidências empíricas, sejam elas recolhidas de dados quantitativos, sejam de observações participantes ou documentos, ainda é a explicação mais sólida para as disparidades de renda entre brancos e negros no Brasil. Dado que a cor registrada pelo IBGE é autodeclarada e dada a fluidez do nosso sistema classificatório racial e a sua associação com o sistema de classes, poder-se-ia argumentar que no grupo “branco” estariam muitas pessoas de ascendência africana, digamos “pardos ricos”, que se declaram “brancos”. Isso poderia inflar a riqueza dos “brancos” e empobrecer os “negros”.

Percebe-se que, de certa forma, a autoclassificação camufla alguns dados relativos ao número de negros e brancos no Brasil, além disso, vale destacar que, se as diferenças raciais são significativas conforme mostram os gráficos acima, logo sinalizam a persistência de discriminação racial.

Neste contexto observa-se que o Movimento Negro no Brasil organizou-se e buscou políticas antirracistas que além de necessárias ainda não conseguiram acabar com os dados que traduzem a combinação discriminação e cor. Assim, e por todo o exposto, consideramos que o Brasil ainda tem muito que fazer para oferecer aos afro-brasileiros pleno acesso aos direitos humanos fundamentais, sendo imperioso colocar o tema na agenda do governo – Federal, Estadual e Municipal –, assim como na dos movimentos sociais e no da sociedade civil como um todo.

### 3 AS POLÍTICAS ANTIRRACISMO

#### 3.1 Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

A partir dos anos 1980, como vimos, uma série de pesquisas passaram a demonstrar que a questão racial deveria ser considerada na análise das desigualdades sociais no Brasil. Baseadas em dados estatísticos, essas pesquisas municiaram os movimentos sociais antirracismo que passaram a organizar frentes de intervenção políticas mais efetivas.

Se desde a constituição de 1988, e nomeadamente a partir da Lei n. 7716, de 05 de janeiro de 1989, chamada de Lei Caó<sup>4</sup>, o racismo passou a figurar como crime inafiançável, ampliando a legislação sobre discriminação dos anos 1950, como é o caso da Lei Afonso Arinos (nº 1390/51), foi com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que as reivindicações dos movimentos sociais antirracismo ocuparam espaço efetivo na agenda política.

Destaca-se, nesse contexto de mobilização antirracista, a Marcha Zumbi dos Palmares ocorrida no dia 20 de novembro de 1995, na qual cerca de 30 mil ativistas vindos de várias partes do Brasil marcharam na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, numa articulação entre a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical e Movimento Social Negro, setores da igreja, ONGs e movimentos sociais de outras áreas. Vale lembrar que a CUT e a Força Sindical eram aliados políticos de esquerda e lutavam contra a campanha de FHC. O objetivo dessa marcha era mobilizar e reunir quantidade expressiva de militantes para o local simbólico máximo das lutas pelo poder, e tinha como marco histórico os 300 anos de morte do herói negro, Zumbi dos Palmares.

O programa de governo de FHC atendia parte das demandas dos movimentos sociais e reconhecia o Brasil como um país de profundas desigualdades raciais e defendia haver a necessidade de um governo que pudesse intermediar interesses e garantir a consolidação da democracia.

Entre as principais propostas que nortearam as políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso destacam-se o apoio à luta pelos direitos dos afro-brasileiros, à proibição

---

<sup>4</sup> A partir da Lei Caó, que recebeu esse nome por ter sido apresentada como projeto de lei pelo deputado federal Carlos Alberto Caó de Oliveira, do PDT/RJ, o crime de racismo tornou-se inafiançável e imprescritível, circunstância já prevista no Art. 5 da Constituição Federal. É importante ressaltar que a lei não diz respeito apenas à punição contra práticas discriminatórias quanto à raça/cor, mas também contra sexo e estado civil (PAULA, 2010 p. 12).

de práticas discriminatórias em relação a emprego e salário e à promoção de igualdade de oportunidades para alunos negros e brancos.

Fernando Henrique instituiu o ano de 1995 como o ano de Zumbi dos Palmares. Nesse contexto foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para valorização da população negra, com a finalidade de propor ações integradas de combate ao racismo e à desigualdade racial. Porém, essas ações, se não apresentaram resultados concretos marcantes, representam a conquista de um campo político de pressão interna para a adoção de medidas de ações afirmativas dentro do próprio governo. É o caso do Ministério do Trabalho e Emprego, que, em 1995, passou a reconhecer pela primeira vez a existência de discriminação no emprego e nas relações de trabalho. Esse reconhecimento foi consequência de uma denúncia encaminhada, em 1992, à Organização Internacional do Trabalho pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), a CUT, pela Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e pela Força Sindical. Essa denúncia estava baseada no fato de o Brasil estar descumprindo a Convenção 111<sup>5</sup>.

As primeiras iniciativas deste ministério aconteceram em 1996 quando organizou o Seminário Governamental para Multiplicadores em Questões de Gênero e Raça, que viria resultar na criação do Grupo de Trabalho Multidisciplinar (GTM). Em 1997, foi criado o Programa Brasil, Gênero e Raça, baseado nos ditames da Convenção 100, 111, 159<sup>6</sup>, que tinham como finalidade instituir programas educativos, acolher denúncias e propor estratégias e ações que visassem à eliminação da discriminação no mercado de trabalho. Os núcleos funcionavam na sede da Delegacia Regional do Trabalho (DRT) ou nas subdelegacias. O delegado regional era responsável por nomear a equipe técnica, que deveria ser composta por pelo menos um auditor fiscal do trabalho. Marilene de Paula menciona as linhas básicas do funcionamento dos núcleos:

- 1) Supervisão do preenchimento das cotas para as pessoas portadoras de deficiência – PPDs, a partir da consulta às listas de declaração da RAIS, entregues pelas empresas para o TEM;

---

<sup>5</sup> A Convenção 111 sobre a Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão considera discriminação “toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou de tratamento no emprego ou profissão”. Assim todo o País que ratifica a Convenção, como no caso do Brasil, se compromete a estabelecer uma política nacional para promover a igualdade de oportunidades e tratamento para grupos excluídos ou discriminados.

<sup>6</sup> A Convenção 100 se refere à igualdade de remuneração entre homens e mulheres trabalhadores; a Convenção 111 está citada na ata 2, e a Convenção 159 se refere à reabilitação profissional e emprego de pessoas portadoras de deficiência.

2) Celebração de termos de cooperação técnica com ongs e com entidades ligadas às empresas, como a Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN), para promover assessoria técnica na adaptação das escolas do Sistema S (SENAI, SENAC, SESC, SESE, SENAT) para PPDs e para que a entidade pudesse auxiliar as empresas na contratação de PPDs;

3) Mesas de atendimento, a partir das denúncias dos trabalhadores ou dos sindicatos, quanto à discriminação de raça, de gênero ou PPDs, para orientar e sensibilizar os dirigentes de empresas, visando desenvolver, em conjunto com o Ministério Público do Trabalho, um termo de ajuste de conduta. O procedimento se inicia com a notificação da empresa e fiscalização dos locais de trabalho realizada pelos auditores (PAULA, 2010, p. 79-80).

Em 1999, já no segundo governo de FHC, o Ministério do Trabalho e Emprego estabeleceu que fosse inscrito o campo raça/cor nos formulários dos sistemas de coleta e disponibilização de dados sobre trabalho, RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) e CAGED (Cadastro Geral de Empregados Desempregados). O preenchimento do campo raça/cor seguia a orientação da autoidentificação, seguindo a classificação do IBGE.

Vale destacar que o contexto de campanha de reeleição de FHC, em 1998, esteve pautado sob propostas que iam ao encontro às reivindicações de movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro. Quando da sua reeleição, foi proposta a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, que incorporava a questão racial em suas diretrizes. Segundo Marilene de Paula, dois traços prevalecem no discurso de posse do presidente em relação ao tema: “a pluralidade cultural e racial brasileira era um valor nacional, que deveria ser utilizado para o desenvolvimento da nação e a sinalização de fim do mito da democracia racial, ao reconhecer as desigualdades raciais” (PAULA, 2010, p. 45).

A proposta de uma política com um recorte racial na área social durante o governo de FHC ganhou consistência e visibilidade, principalmente após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, sob a coordenação da ONU, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Foi durante essa conferência que o Movimento Negro Unificado adotou uma postura mais combativa e internacionalista, o que nos permite entender certas mudanças filosóficas do antirracismo, assim como as propostas de racialização da identidade nacional.

Temas polêmicos sacudiram a conferência, da qual fizeram parte 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes. O Brasil estava presente com 42 delegados e cinco assessores técnicos. Um importante papel coube ao Brasil: Edna Roland, mulher, negra e ativista, foi a relatora geral da conferência, representando também as minorias vítimas de discriminação e intolerância. A proposta de

um programa de criação de cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras foi, naquela ocasião, apresentada, e gerou polêmica. Ao fim da conferência, foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, a fim de direcionar esforços e concretizar as intenções da reunião.

O objetivo da conferência era examinar os progressos alcançados e os obstáculos enfrentados para a superação dos temas propostos, utilizando os marcos das conferências anteriores (Conferência Mundial de Direitos Humanos – Viena, 1993, e a Conferência Mundial das Mulheres – Beijing, 1995) e os instrumentos ratificados pelos Estados, em especial a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965. Com isso, aumentar o nível de conscientização sobre esses temas, além de formular recomendações, que incluía rever os fatores políticos, históricos, econômicos, sociais, culturais que levaram a esses problemas. A preparação do Brasil para a participação na conferência iniciou em setembro de 2000, com a instituição do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência de Durban, em que através dele foram realizadas várias reuniões preparatórias em quase todos os estados brasileiros, financiadas pelo governo federal, ficando o destaque com a Conferência Nacional realizada no Rio de Janeiro, que reuniu cerca de 2000 participantes durante os debates realizados.

Durante a conferência os brasileiros se tornaram o centro das atenções nos debates devido ao expressivo número de participantes presentes. “Os números são imprecisos, mas cerca de 300 a 400 representantes da sociedade civil participaram da Conferência, número nunca visto até essa data em eventos similares, o que gerou maior pressão política sobre as autoridades brasileiras presentes no evento” (PAULA, 2010). Vale destacar que foi através dessa conferência que o Movimento Social Negro começou a fazer parte de um leque de atores internacionais que, naquele momento, discutiam uma extensa pauta relativa aos Direitos Humanos, consolidada com a criação e fortalecimento de um sistema de monitoramento da ONU sobre violações por parte dos países.

No contexto da conferência, o Ministério da Agricultura estabeleceu políticas de inserção dos negros no serviço público, através da Portaria n. 202, de 04 de setembro de 2001, publicada durante o período da Conferência de Durban. A portaria estabelecia que:

Artigo 2º que, no âmbito do MDA/INCRA seja realizada análise do percentual de servidores e servidoras negros e negras na estrutura institucional, e depois seja estabelecida cota de no mínimo 20% em 2001 de acesso dos mesmos aos cargos de direção, progressivamente até 30% até 2003.

No artigo 3º que os setores competentes do MDA/INCRA encaminhem às empresas prestadoras de serviços terceirizados, bem como os Organismos Internacionais de Cooperação Técnica, contratadores de serviços de consultorias, orientação para contratar, no mínimo 20%, de funcionários (as), consultores (as) negros e negras.

Artigo 4º para preenchimento destas cotas seja assegurado capacitação específica para negros e negras.

Artigo 5º que se faça incluir nos editais para movimento de cargos de concursos públicos no MDA e suas entidades vinculadas, o percentual de 20% das vagas disponíveis para negros e negras (BRASIL, Portaria n. 222, de 28 de setembro de 2001).

No Ministério da Justiça, o governo de FHC estabeleceu cotas nos cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS), estabelecendo que, até 2002, 20% desses cargos deveriam ser de afrodescendentes, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiência. Isso também se estendia aos prestadores de serviços, técnicos e consultores no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo MJ.

Outro setor do governo de FHC que apresentou políticas de ação afirmativa foi o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Devido à crítica pela quase inexistência de negros(as) na diplomacia brasileira, comprovada a partir de dados estatísticos, o MRE assinou, em 2002, um protocolo de cooperação com o Ministério da Ciência e Tecnologia, representado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o Ministério da Justiça, via Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e com o Ministério da Cultura, representado pela Fundação Cultural Palmares para a criação do programa Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia. Este tinha como objetivo propiciar maior igualdade de oportunidade e diversidade étnica na preparação ao concurso do Instituto Rio Branco<sup>7</sup> para a formação de diplomatas brasileiros, por meio de apoio a candidatos afrodescendentes, e com equidade de gênero.

O Supremo Tribunal Federal, por sua vez, adotou políticas de ação afirmativa a partir dos mecanismos jurídico-legais presentes na Constituição Brasileira e em demais legislações. Um dos marcos de maior destaque realizado pelo STF foi a determinação, juntamente com o Tribunal Superior do Trabalho, de que os contratos de serviços de terceiros deveriam prever a participação de 20% de negros(as).

---

<sup>7</sup> O Instituto Rio Branco, fundado em 1945, é responsável pela formação e treinamento dos diplomatas brasileiros, e seria responsável pelo Programa, enquanto o CNPQ seria responsável pelo financiamento de recursos.

Já o Ministério da Educação apresentou como uma das principais e polêmica política de Ações Afirmativas (AA) o estabelecimento de cotas para negros e seus descendentes, mas também outros projetos foram implementados. No relatório do GTI (BRASIL, 1998), na área de educação, as iniciativas propostas estão voltadas para a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>8</sup>, reavaliação do livro didático, para a exclusão dos livros que contenham cunho discriminatório ou racista quanto à raça/cor e gênero; e produção de programas de valorização da raça/cor afro-brasileira a serem veiculados na TV Escola. Além dessas, outras iniciativas merecem destaque:

[...] criação de programas para crianças que estão fora da escola (meninos e adolescentes que vivem nas ruas das metrópoles, jovens em situação de risco, trabalhadores infantis, etc.) para alfabetização e supletivo do 1º grau, hoje ensino fundamental; programa Educação para a Qualidade no Trabalho, numa parceria entre o MEC e as empresas; abertura de cursos de formação profissional de curta duração, nas escolas técnicas federais; e a oferta de cursos preparatórios para o vestibular, destinados a alunos oriundos das escolas públicas “provenientes das camadas mais desfavorecidas da população que incluem como é sabido elevada proporção de afro-brasileiros (BRASIL, 1998, p. 53).

Em novembro de 2002, com o objetivo de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas, o Ministério da Educação lançou o programa Diversidade na Universidade sob a Lei n. 10.558, de 23 de novembro de 2002, e sob o Decreto n. 4.876, de 12 de novembro de 2003, que regulamentou o programa e definiu as regras e os executores.

O encaminhamento de políticas públicas antirracistas durante o governo de FHC apontavam para uma política de respeito ao pluralismo cultural da sociedade brasileira, o que, evidentemente, colocava sob rasura a democracia racial como estruturante das relações sociais no Brasil. Sendo assim, essas políticas implicam no reconhecimento da pluralidade de valores e da diversidade cultural dos grupos minoritários, o que levava a considerar as particularidades socioculturais e étnicas da população em sua diversidade.

---

<sup>8</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes para o ensino fundamental elaboradas pelo governo federal. Os parâmetros indicam como um dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>, acessado em: 30 abr. 2011.

Apesar do governo de FHC ter iniciado um novo processo de políticas que envolviam a questão racial no Brasil, o comprometimento com políticas de ações afirmativas não obteve o avanço esperado pelos movimentos sociais antirracismo, porém é válido destacar que seu governo abriu discussão de políticas de ação afirmativa, pressionado por movimentos sociais e agências internacionais, especialmente após Durban.

### **3.2 Governo Lula (2003 – 2010)**

As políticas voltadas para afrodescendentes, desde a Constituição de 1988, apresentaram o crescimento de mecanismos que vieram a ter maior destaque no governo de Lula devido ao forte aprofundamento e aplicação de tais políticas em seu governo.

Uma das prioridades desse governo foram as medidas voltadas para a democratização do acesso à educação superior. Entre elas destacam-se, primeiramente, as propostas de promoção de políticas afirmativas. Lula já enfatizava em sua trajetória política a simpatia a favor dos movimentos sociais, e já em seu primeiro mandato criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), que tinham como objetivo propor políticas de promoção da igualdade racial em âmbito nacional, com ênfase na população negra e outros segmentos étnicos da população brasileira.

Uma das ações que motivou polêmicas foi a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial que, apesar de ter sido apresentado originalmente no ano de 2000, somente foi concretizado no governo de Lula. O estatuto, apresentado pelo Deputado Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores, do Rio Grande do Sul, era amplo e estabelecia, em sua formulação original, entre outros, cotas para negros e pardos em diferentes campos, como universidades, preenchimento de cargos públicos e até mesmo para aparições na televisão e no cinema. Além disso, estabelecia ao Estado a obrigatoriedade de identificar e distinguir, em todos os registros oficiais, a “cor ou raça” dos cidadãos, conforme a classificação censitária (preto, pardo, branco, amarelo, indígena)<sup>9</sup>. Depois de várias discussões favoráveis e contrárias ao projeto, foi aprovado, em 2009, pela Câmara dos Deputados e, em 2010, pelo Senado Brasileiro.

---

<sup>9</sup> O texto original sobre o Estatuto da Igualdade Racial pode ser encontrado em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicações/pop\\_popnegra/estatuto\\_racial.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicações/pop_popnegra/estatuto_racial.pdf)

Outra política de ação afirmativa proposta pelo governo de Lula foi a criação do Programa Diversidade na Universidade, criado em 2003, que tinha como objetivo implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e indígenas brasileiros, estimulando a criação e apoiando os cursos preparatórios para o vestibular, a fim de favorecer a entradas destes nas universidades.

Segundo o Projeto de Lei n. 3627/2004, encaminhado pelo Governo de Lula ao Congresso Nacional, as instituições públicas federais de educação superior deveriam reservar em cada concurso de seleção para ingresso nos seus cursos de graduação, no mínimo, 50% de vagas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo nessa cota os afrodescendentes e indígenas. Isso deveria ser feito de acordo com a proporção de negros, pardos e índios na população do Estado onde está instalada a universidade, conforme os dados do senso do IBGE. Porém esse projeto só foi aprovado em 2008, no dia em que se comemorava o dia da Consciência Negra. Vale salientar que nesta versão de 2008 foi incluído o corte de renda para beneficiar os estudantes das classes sociais desfavorecidas economicamente, unindo a cota social à racial.

Indo ao encontro dos objetivos do Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior, em que verifica-se a preocupação do governo de Lula com as políticas de ação afirmativa e assistência estudantil, algumas instituições de ensino superior públicas propuseram outras alternativas que contribuem para a inserção dos pobres, afrodescendentes e índios na educação superior, sem recorrer à adoção de cotas. Além disso, a criação de mais cursos noturnos também veio ao encontro dos objetivos de ação afirmativa, visto que proporcionaria uma outra opção para os jovens que necessitam trabalhar.

As propostas acerca da democratização do ensino superior se tornaram o destaque entre as políticas de ação afirmativa no governo de Lula. Entre elas, uma das que mais recebeu críticas foi a instituição do REUNI, criada através do Decreto n. 6.096 no ano de 2007. Segundo Maria Fátima de Paula, os objetivos principais do REUNI estavam de acordo com as propostas de democratização do ensino.

De acordo com o artigo 1: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. O REUNI também tem como objetivos a elevação da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para noventa por cento e da relação de alunos de graduação por professor para dezoito, num prazo de cinco anos (art. 1, &1), praticamente dobrando a relação de alunos por professores em

curso presenciais de graduação, com precarização das condições de ensino. O REUNI possui como diretrizes (art. 2) a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; articulação da pós-graduação com a graduação e da educação superior com a educação básica (PAULA, 2009, p. 162).

Através do REUNI aconteceu também um processo de interiorização do ensino superior. As universidades federais se expandiram por todo o Brasil com a criação de inúmeros campi no interior dos Estados onde estavam situadas estas universidades, o que veio a favorecer o acesso à educação superior para as pessoas que vivem no interior.

Outra proposta de ampliação do acesso ao ensino superior foi a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), proposto em 2004 e institucionalizado em 2005 através da Lei n. 11.096. Como justificativa para a implantação desse programa, Maria Fátima de Paula traz alguns apontamentos:

a) apenas 10% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos conseguem ingressar no ensino superior; b) desse percentual, menor ainda é o número de estudantes de baixa renda que “consegue vencer as barreiras para ingressar na faculdade”; c) há um grande número de vagas ociosas das instituições privadas de ensino superior, uma ociosidade da ordem de 40%, conforme dados do INEP (2003); d) o aproveitamento de parte dessas vagas ociosas das instituições de ensino privadas para o Programa, na forma de bolsas de estudo, possibilitará a democratização do acesso, viabilizando o ingresso de 300 mil novos estudantes em um prazo de cinco anos (PAULA, 2009).

Segundo o projeto de lei poderiam usufruir do PROUNI brasileiros cuja renda não exceda a um salário mínimo *per capita*; que cursaram o ensino médio completo em escolas públicas; ou professores da rede pública de ensino fundamental, sem diploma de nível superior, que estejam no efetivo exercício do magistério da educação básica e façam parte do quadro de pessoal permanente de instituição pública. No caso do ingresso de professores através do PROUNI, não é exigido limite de renda, e podem ingressar nos cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia.

As reservas de vagas desse programa são feitas mediante os resultados e perfis socioeconômicos obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ficando tais estudantes dispensados do processo seletivo específico das instituições privadas de ensino superior. Em contrapartida, as instituições privadas que participarem do PROUNI podem receber isenção no pagamento de impostos. No caso das instituições privadas com fins lucrativos, o projeto de lei prevê a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), na Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), na Contribuição Social para Financiamento da

Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social para financiamento da seguridade social (PIS). Para tanto essas instituições devem oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em seus cursos, ou seja, 10% de suas vagas seriam destinadas a alunos carentes e/ou professores da rede pública sem diploma de curso superior.

No caso das instituições filantrópicas de ensino superior, por já terem isenção de impostos federais incluindo o INSS, têm que dispor 20% de suas matrículas em cada curso, turno e unidade administrativa em vagas para o PROUNI. Por serem filantrópicas, já eram obrigadas a aplicar 20% de sua renda em gratuidade, porém especificidade de serviço a ser oferecido. Com a implementação do programa, estas instituições deverão oferecer 20% de gratuidade, exclusivamente, na forma de bolsas de estudo.

Segundo dados do MEC, o PROUNI já ofertou, de 2005 a 2010, mais de 748 mil bolsas de estudos, sendo a maior parte delas bolsas integrais<sup>10</sup>.

A proposta de reforma da educação superior do governo de Lula esteve voltada basicamente para a democratização do acesso e apresentou avanços significativos, mas ainda possuem limites que afetam a real inclusão dos estudantes na educação superior. Apesar disso, considerando-se um balanço das ações afirmativas implementadas durante o governo de Lula, percebe-se a presença de ações que merecem ser sublinhadas nesta área, entre elas o fortalecimento da política de cotas.

### **3.3 Cotas raciais para negros**

Numa perspectiva histórica as políticas de cotas visam a oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação, como aconteceu nos Estados Unidos, por exemplo.

Estudos realizados pelo IBGE e Ipea mostram que os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, entre outros tantos indicadores, transparecem que a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagens para não brancos. É nesse contexto que a implementação de políticas de ação afirmativa foi apresentada pelo governo brasileiro como importante meio de transformação e mobilidade socioeconômica, destacando entre essas políticas o sistema de cotas para negros

---

<sup>10</sup> Dados disponíveis no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/prouni/arquivos/pdf>. Acesso em: 10 mai. 2011.

nas universidades. A proposta de cotas seria um instrumento para aumentar o contingente negro no ensino universitário, a fim de mudar os percentuais que demonstravam a presença da maioria branca quase que absoluta entre os estudantes do ensino superior no Brasil.

É válido sublinhar que o discurso da tolerância racial brasileira mudou sua postura após os conflitos entre o movimento social de negros e o governo, sobretudo em relação às propostas encaminhadas pelo movimento. Foi esse um dos principais fatores que levaram o governo a instituir programa específico de bolsas de estudo para candidatos negros. Porém, conforme visto anteriormente, foi a Conferência de Durban que trouxe à tona a discussão sobre a adoção ou não de cotas, como uma das políticas de Ação Afirmativa que envolvia a instituição de cotas para negros nas universidades brasileiras a partir de 2001, o que gerou discussão dentro do próprio Movimento Social Negro em relação à forma de ver as políticas de A.A. Ivanir dos Santos<sup>11</sup> sublinha este momento:

[...] uma das dificuldades que o movimento negro teve e tem tido é não ter uma bandeira unitária. O que nós tínhamos de unidade era: contra o 13 de maio, dia nacional de protesto, 20 de novembro e contra o racismo. A massa negra não consegue visualizar a luta antirracista, ela não consegue ligar: ser contra o racismo em que a beneficia? Com a ação afirmativa ela passa a entender: é vaga na universidade, é vaga no *shopping center*, onde o cara não te emprega. Aí o cara entende, aí você está mostrando um caminho concreto.[...] não que cota seja a maravilha, mas ela é nossa tática; nossa estratégia são as políticas de ação afirmativa, que a sociedade tem que fazer. Não dá mais pra você viver em uma sociedade como essa. (ALBERTI & PEREIRA, 2006, p. 15).

A Conferência de Durban foi de grande importância para a concretização da luta do Movimento Negro em torno de um objetivo comum. Marilene Paula destaca que

Para que as cotas, de fato, virassem uma bandeira de luta do movimento social negro a contribuição da Conferência de Durban e o debate provocado pelo estabelecimento de cotas na UERJ, foram fundamentais, pois exigiram a união de forças em torno de uma proposta comum. Apesar das resistências ideológicas e políticas, as cotas se tornaram o carro-chefe das reivindicações. Podemos apontar então como outro resultado da Conferência ter contribuído para tornar naquele momento a defesa por AA hegemônica dentro do movimento social negro, entendendo que hegemonia não significa um discurso único, apenas aquele que irá gerar a maior quantidade de consensos e alianças, a partir do convencimento dos atores (PAULA, 2010, p. 115).

Foi a partir da implementação do Projeto de Lei 73/99, aprovado pela Câmara dos Deputados, que a obrigatoriedade foi estabelecida a todas as instituições federais de ensino superior e em todos os seus cursos a adotar 50% de cotas ou reservas de vagas para estudantes de escolas públicas e dentro dessa cota um percentual de estudantes negros

---

<sup>11</sup> Militante do Movimento Negro.

(pretos e pardos, na classificação do IBGE), indígenas e outras minorias. Através dessa lei a união dos atores do Movimento Negro em torno de uma luta comum oriunda, sobretudo, das diretrizes básicas estabelecidas durante a Conferência de Durban<sup>12</sup>, teve seu auge de afirmação comum, e também seu auge de discussões, principalmente quando foi implantada, em 2001, a política de cotas para negros na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e na UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense). A instituição da cota de até 40% para negros e pardos no acesso à universidade provocou debates acirrados a favor e contrários a tal política na mídia, no meio acadêmico e entre racialistas e não racialistas.

A política de cotas tem suscitado discussões entre racialistas e não racialistas, porém, segundo Silva (2010, p.12), “é preciso ressaltar que poucos intelectuais sérios discutem ou se posicionam contra as cotas simplesmente por negar o racismo no Brasil ou mesmo por não perceber a justiça dos movimentos sociais que amparam tais leis”.

Uma crítica que pode ser considerada em relação à política de cotas para negros é apontada por Fry & Maggie, (2002) onde destacam que as políticas de AA podem implicar em transformar o Brasil de uma nação de raças misturadas em um país de raças distintas. Até mesmo dentro do próprio Movimento Social Negro apresentavam-se posicionamentos contrários à utilização da política de cotas como bandeira de luta. Para estes a luta deveria centrar-se na crítica ao capitalismo agregando questões ligadas ao racismo como elemento gerador de conflitos na sociedade brasileira. A política de cotas seria apenas uma reforma que não alteraria as estruturas sociais, o que manteria as desigualdades sociais (ver PAULA, 2010).

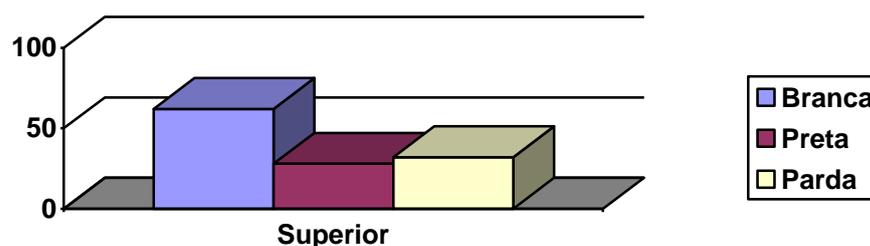
Peter Fry e Yvonne Maggie (2002), intelectuais que representam a postura crítica acerca das políticas de cotas, chamam a atenção para os reflexos dessas políticas na cultura brasileira. Segundo eles, essa medida é polêmica não só pelo fato de que muitos questionam que ela iria reduzir a qualidade de ensino e pesquisa das universidades federais, mas, sobretudo, pelo fato de que ela implica num projeto novo de nação em que o negro será instituído como figura jurídica no âmbito federal. Isso “significa uma mudança radical no nosso estatuto jurídico republicano, que, até agora, ignora “raça” e pune o racismo como crime inafiançável e imprescritível como os demais crimes hediondos” (FRY, MAGGIE, 2002).

---

<sup>12</sup> A Conferência de Durban teve como resultado a Declaração e um Plano de Ação com diretrizes básicas para os Estados-Parte formularem políticas de combate às discriminações, tanto aquelas baseadas em raça, etnia, origem, gênero, incapacidade, orientação sexual, quanto àquelas que atingem migrantes e deslocados internos.

Para além dos protestos e defesas das políticas de cotas, até 2009, um número de 79 universidades públicas já haviam instituído o sistema de cotas para negros e indígenas (ver FERREIRA & HERINGER, 2009). Apesar de ações questionando a constitucionalidade das cotas tramitarem no Supremo Tribunal Federal a política de cotas ainda é válida como política de AA, mas pesquisas ainda apresentam uma grande desigualdade entre a presença de negros, pardos e brancos nas universidades. Observando os dados acerca da educação no Brasil segundo cor e raça, vale destacar os dados sobre o ensino superior. Segundo o que é apresentado na pesquisa do IBGE e do PNAD de 2009, o ensino superior ainda é frequentado por maioria branca.

**Gráfico 15 - Distribuição de estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça frequentando o ensino superior - Brasil - 2009**  
Fonte: IBGE/PNAD - 2009



O que se coloca em jogo perante as discussões acerca do sistema de cotas é que embora através desse sistema se tenha a possibilidade de ampliar o número de alunos negros no ensino superior, o que se apresenta é a possível crença em raças e, em consequência, a condição necessária para existência do racismo. Nessa mesma direção, Silva (2010) chama a atenção apontando que a institucionalização de proposições antirracistas através de políticas estatais não é um problema para o Estado, mas que este, ao atuar como proponente de identidades raciais, pode romper com o princípio da neutralidade.

O debate acerca do sistema de cotas para negros é um marco entre as abordagens racialistas e não racialistas. O que se evidencia nesse contexto é a presença da raça como propulsora de discussões ainda visíveis e enfáticas no Brasil.

### **3.4 LDB, Diretrizes curriculares nacionais, Lei n. 10.639/2003**

Pensar a educação multirracial no Brasil considerando as relações étnicas e os mitos da democracia racial, como foi abordado no capítulo I, nos remete a tratar sobre as políticas educacionais referentes a esse contexto. O documento mais significativo, nessa direção, pode ser considerado as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico e raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana.

O reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação manifestou-se também na aprovação da Lei n. 10.639/2003 como mais uma ponte para a redução das desigualdades no Brasil. A lei reconhece a escola como lugar de formação de cidadãos e afirma a relevância da escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país múltiplo e plural.

A preocupação do Movimento Social Negro com a educação vem de longa data, o que pode ser evidenciado através dos estudos e documentos desse movimento. Fruto da luta anti-racista do Movimento Negro, a lei surgiu como mais uma conquista das reivindicações das entidades negras ao avançar no campo político brasileiro a partir do governo de FHC, no qual conseguiram fazer valer as teses do preconceito racial amparadas pelos estudos das relações raciais no Brasil.

O Brasil não é um país de relações raciais harmoniosas. As desigualdades e contradições podem ser observadas em quase todos os campos da sociedade brasileira, tendo como marco a submissão dos negros às piores condições. O processo de implantação da Lei n. 10.639/2003 se deu num contexto que se faz interessante considerar as principais iniciativas tomadas no campo das políticas até que a lei foi aprovada.

A partir da redemocratização do País, durante a década de 1980, diversas ações visando limitar a reprodução do preconceito e das desigualdades começaram a ser discutidas pelos movimentos sociais que passaram a reivindicar, com maior expressividade, o envolvimento do poder público com questões relacionadas à raça, à etnia e ao gênero. Entre as principais reivindicações está a redefinição do papel da África para a nacionalidade brasileira. Nesse sentido, foi assegurado na Constituição do Brasil, em seus artigos 215 e 142, o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade brasileira, o que veio a contribuir com a ruptura do mito da democracia racial e com o avanço das ações afirmativas. Foi nesse novo contexto que o Movimento Negro ganhou espaço e se

rearticulou tomando caráter político e reivindicatório e firmando acordos com o governo, sobretudo no que dizia respeito à educação.

Na educação, num primeiro momento, as reivindicações do Movimento Negro eram, entre outras, contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas; por melhores condições de acesso ao ensino da comunidade negra; reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil; a introdução de matérias, como História da África e línguas africanas; e pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987).

As propostas do Movimento Negro acerca da educação já tinham como um dos marcos nos anos 90 a Marcha Zumbi dos Palmares, em que, no documento entregue ao governo federal durante a marcha, destacava a educação através da proposta de um programa de superação do racismo e da desigualdade racial. As principais reivindicações concentravam-se nas alterações nos currículos escolares.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

Ainda, nos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu modificações através de uma nova proposta de alteração curricular manifestada pela então senadora e representante do Movimento Negro, Benedita da Silva. Nesse contexto, o parágrafo 4º do Artigo 26 da nova LDB ficou com a seguinte redação:

Artigo 26 - Parágrafo 4º: O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Também nos anos 90, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que apresentavam temas transversais, propondo a apresentação de outros sujeitos históricos e criticando a visão eurocêntrica, sobretudo na disciplina de História. A partir do ano 2000, as iniciativas tornaram-se mais incisivas, o que pode ser destacado com a assinatura do plano de ação contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerâncias correlatas<sup>13</sup>.

Foi esse contexto de reivindicações dos movimentos negros que deu origem, em 2003, à Lei 10.639/2003, assinada pelo então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, e pelo então ministro da Educação, Cristóvan Buarque, a qual veio dar maior ênfase a essas reivindicações, pois ia ao encontro dos objetivos propostos pelo movimento.

A Lei n. 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96 – LDB), tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira, em todo o currículo escolar, mas, sobretudo, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do País. Além disso, a lei instituiu a data de 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Se a lei foi aprovada em janeiro de 2003, foi regulamentada apenas em março de 2004, quando o Conselho Nacional de Educação instituiu ações pedagógicas para o conjunto da escola, aprovando o parecer 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tanto, dois artigos foram acrescentados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96):

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

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

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

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

---

<sup>13</sup> O Plano de ação foi elaborado durante a Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, reconhecendo a existência do racismo e suas consequências, e comprometendo-se a adotar políticas de ações afirmativas (ver cap. II).

A Lei 10.639/2003 colaborou para que o reconhecimento da necessidade de se rediscutir questões relacionadas às relações raciais no Brasil fosse concretizado. Através dela ampliou-se o debate sobre como se apresentava a questão étnica racial no ambiente escolar, verificou-se o surgimento de novas propostas práticas que envolvem ações afirmativas para tornar mais igualitária a relação entre as diferentes raças e culturas que se apresentam no ambiente escolar e, de certa forma, reconheceu a escola como um lugar propício à luta de superação do racismo.

## **4 ESTUDO DE CASO**

Dentre as questões relacionadas ao papel da educação na construção dos sujeitos sociais, o estudo de caso delimita as implicadas na construção das identidades étnicas e as narrativas raciais no ambiente escolar, nomeadamente, dos sujeitos afro-brasileiros, tomando o discurso docente como norteador dessa construção. As análises acerca da produção de identidades étnicas e do entendimento das políticas raciais no Brasil enfrentam um problema que deve ser considerado na delimitação do tema, bem como nas estratégias de análise. Trata-se da regionalização das análises. Entender o País como um todo implica em negligenciar as idiossincrasias locais e as diversidades espaço-temporais que caracterizam nações interculturais, como é o caso do Brasil. A categoria “raça”, bem como o cromatismo de cor, ou marca, como dizia Oraci Nogueira (1985), deve ser considerada a partir de uma dinâmica etnossemântica e polissêmica, pois, caso contrário, se negligenciaria as diferenças regionais. Tendo em vista, portanto, a importância da regionalização dessas análises, essa pesquisa se delimita nos processos de construção de narrativas identitárias de cunho étnico a partir de um estudo de caso. O estudo proposto, em que pese tratar de forma ampla as questões teóricas suscitadas, toma como objeto de investigação o caso específico da Escola Polo da Rede Municipal de Ensino do Município de Ibarama.

A atualidade do debate acerca das políticas educacionais no Brasil justifica que investigações de caráter regionalizado sejam dinamizadas, sobretudo em regiões que, mesmo pluriétnicas, são marcadas por discursos homogeneizadores, como é o caso do Município de Ibarama. Essa discussão implica, ainda, no questionamento do papel da educação na produção das identidades e estereotípias étnicas no ambiente escolar, problematizando questões caras à educação, como seu papel emancipador, entre outros.

Envolvido neste contexto, o estudo de caso tem como objetivo principal caracterizar a visão identitária e das políticas educacionais, principalmente as políticas raciais, com as quais os docentes constroem e organizam sua prática docente cotidiana.

### **4.1 O discurso como forma de análise da pesquisa**

O estudo de caso proposto nesse capítulo tem como metodologia a análise de discurso de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da Escola Polo da Rede Municipal de Ensino do Município de Ibarama/RS. Antes de caracterizar os sujeitos da

pesquisa, entendemos como importante uma pequena digressão sobre a orientação metodológica, no caso, a Análise de Discurso, de inspiração foucaultiana.

Ao percorrer os diversos procedimentos que cerceiam e controlam os discursos na sociedade, Foucault (2008, p.10) demonstra que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar”. O autor desvenda a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam.

Para Foucault (1998 b, p. 7), “o problema não é de se fazer a partilha entre o que um discurso revela de cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”.

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer, grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1998, p. 43-44).

O discurso é entendido, portanto, em sua dimensão histórica, pois está relacionado com a dinâmica de sua repercussão e comunicabilidade, o que permite compreender o sujeito a partir dos ordenamentos discursivos que o atravessam em determinado contexto. Esse sujeito não é pensado como detentor do discurso, mas posicionado a partir do “vasto tecido argumentativo” que constitui a realidade (FISCHER, 2001, p. 4). Isso implica, no que se refere ao sujeito, que ele pode ser posicionado no discurso, que ele é atravessado pelo discurso e que, em que pese ter uma função nesta dinâmica, não pode ter seu total controle. Sendo assim, o sujeito discursivo se manifesta a partir do inconsciente e da “ideologia”.

Assim, é que através da análise do discurso se está interessado não na fala propriamente dita, mas na observação “do homem falando” (ORLANDI, 2003, p. 15). A análise não está direcionada, propriamente, em quem fala, mas nas possibilidades do dizer, nas condições para que o discurso produza enunciados que signifiquem a cultura e as relações de sociabilidade. A maneira como a língua faz sentido para o sujeito coloca este na relação entre língua e as visões de mundo. É no processo de significação que esse sujeito é construído na ordem discursiva. Para usar a expressão de Orlandi, a questão a ser respondida pela análise do discurso é “como” e não “o que” se fala (2003, p. 18).

O texto, enquanto materialidade de um transmissor — o entrevistado — é entendido ainda como processo de significação e não meramente de transmissão linear de dados a um receptor, pois através das redes de significados que a análise visa a estabelecer se está frente a um processo de constituição de sentidos, de produção dos sujeitos sociais que são, a um só tempo, atravessados pela língua e pela história. Esse atravessamento da língua, da história e, vale lembrar, da ideologia, é a condição para a formação discursiva, segundo Pêcheux (SIMONETTI JR, 2002).

A partir da formação discursiva, tem-se o que pode e o que não pode ser dito em determinado contexto. Segundo Fischer, “considerando nossos atos enunciativos, atos de fala podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (2001, p. 8). Não se trata, nesse caso, de procurar nas entrevistas um sentido por trás das falas, mas as redes enunciativas que podem ser remetidas a saberes e verdades apropriados socialmente.

A importância dessa consideração, no que diz respeito à educação, está posta no fato de ser a educação uma instituição estruturada na construção e distribuição de discursos e, portanto, como acentua Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (2001, p. 44). Foucault coloca ainda o seguinte questionamento que vale reproduzir: “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (2001, p. 44-45).

A partir do entendimento da identidade e do discurso racial como uma construção inacabada, e, sobretudo, relacional, imbricada, portanto, com a diferença em contextos determinados, entende-se que a análise de discurso enquanto método possibilita o entendimento das dinâmicas de construção das chamadas narrativas identitárias raciais. Os processos subjetivadores dos sujeitos sociais, nesse sentido, podem ser lidos como textualidades carregadas de enunciados que significam e dão sentido às identidades.

## 4.2 Caracterização das técnicas de pesquisa

Considerando-se o discurso docente como um dos elementos constituidores e legitimadores de estereótipos no ambiente escolar, e tendo em vista a importância da regionalização da análise da produção de identidades étnicas e da forma como são vistas as políticas raciais, faz-se importante localizar onde o estudo de caso foi realizado.

Essa pesquisa delimita como estudo de caso uma escola localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul, pertencente à microrregião do Vale do Rio Pardo, a uma distância de 196km de Porto Alegre, com uma população estimada em 4.371 habitantes, segundo o censo realizado pelo IBGE, no ano de 2010. Possui como característica étnica o predomínio de brancos, tendo em vista ter sido colonizada por italianos. Segundo o IBGE, a população do município de Ibarama é constituída de italianos, 65 %, alemães, 25%, e mestiços, 10%.

Em relação à população discente, a grande maioria dos alunos pertence a famílias agricultoras do meio rural do município e utilizam o transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal para se deslocarem até a escola. Quanto à quantidade de alunos que estudam na Rede Municipal de Ensino de Ibarama, há uma matrícula de 700 alunos distribuídos em 11 Escolas Municipais de Ensino Fundamental:

Tabela 1 – Número de escolas e de alunos da Rede Municipal de Ensino de Ibarama/RS - 2011

NÍVEL DE ENSINO	Nº DE ESCOLAS	Nº TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS
Educação Infantil e pré-escolar	01	80
Ensino Fundamental até o 4º ano	04	48
Ensino Fundamental até o 5º ano	01	08
Ensino Fundamental até a 5ª série	04	223
Ensino Fundamental até a 8ª série	01	341
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>700</b>

Fonte: Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Ibarama.

Considera-se esse recorte temático estratégico, na medida em que a escola supracitada é considerada polo por ser a única instituição de ensino municipal que possui ensino fundamental completo. Sendo assim, conta com uma significativa parcela dos estudantes do ensino fundamental do município, representando 48,7 % de todos os alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, e um corpo docente de 25 professores atuando em sala de aula, com formação superior – e alguns com especialização na área da educação.

O estudo de caso na referida escola merece destaque ainda por apresentar uma porcentagem de alunos bastante considerável perante o número total de estudantes do município, o que lhe confere grande representatividade na análise discursiva das docentes. Além disso, o grande número de alunos com os quais as entrevistadas trabalham as envolve em contato direto com diferentes etnias e culturas, e até mesmo em diferentes processos de ensino/aprendizagem. A escola supracitada contém a seguinte representação étnica em sua matrícula geral<sup>14</sup>:

Tabela 2 - Número de alunos por cor/raça da E.M.E.F. Luiz Augusto Colombelli<sup>15</sup> - Ibarama/RS - 2011

<b>Série</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>%</b>	<b>Branca</b>	<b>%</b>	<b>Preta</b>	<b>%</b>	<b>Parda</b>	<b>%</b>
<b>1º Ano</b>	23	100	21	91,3	01	4,3	01	4,3
<b>2º Ano</b>	21	100	13	61,9	00	0,0	08	38,1
<b>3º Ano</b>	39	100	28	71,8	01	2,6	10	25,6
<b>4º Ano</b>	29	100	20	69,0	01	3,0	08	28,0
<b>5º Ano</b>	34	100	25	73,5	00	0,0	09	26,5
<b>5ª Série</b>	28	100	23	82,1	01	3,6	04	14,3
<b>6ª Série</b>	55	100	45	81,8	01	1,8	09	16,4
<b>7ª Série</b>	60	100	46	76,7	02	3,3	12	20,0
<b>8ª Série</b>	52	100	41	78,8	01	1,9	10	19,2
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100</b>	<b>262</b>	<b>76,8</b>	<b>08</b>	<b>2,4</b>	<b>71</b>	<b>20,8</b>

Fonte: Secretaria da escola.

<sup>14</sup> A declaração de cor é feita pelo próprio aluno ou responsável no momento da realização da matrícula.

<sup>15</sup> E.M.E.F. Luiz Augusto Colombelli é a escola polo do município de Ibarama, com uma matrícula de 341 alunos de um total de 651 da Rede Municipal de Ensino.

Do ponto de vista empírico, esta pesquisa propõe o levantamento de dados acerca das relações entre educação e etnicidade numa região específica, com destaque às características históricas e culturais, nomeadamente as que envolvem o discurso afro-brasileiro. Tais características permitem ainda problematizar a identidade regional e, sobretudo, as relações entre o discurso homogeneizador das identidades e as contranarrativas das minorias étnico-culturais. É relevante também apontar que trabalhos relacionados à identidade regional no município onde a pesquisa foi desenvolvida são praticamente inexistentes. Análises com essas características nunca foram desenvolvidas no município.

O estudo de caso foi instrumentalizado a partir da realização de 11 entrevistas semi-estruturadas com docentes da escola mencionada. As onze entrevistadas representam 44 % do corpo docente da escola que atua em sala de aula<sup>16</sup>. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados visando alcançar um número representativo para o objetivo do estudo. Para tanto, procurou-se entrevistar professores que atuassem em sala de aula, visto que possuem um contato mais direto e periódico com os alunos. Buscou-se realizar um número de entrevistas que agregasse informações que garantisse relatos e/ou recorrências de informações que possibilitassem certa regularidade discursiva. A análise de 11 entrevistas é significativa, tendo em vista o expressivo número de alunos com quem as docentes trabalham, o que permite a construção de significados relevantes aos objetivos do estudo de caso proposto.

As docentes entrevistadas são todas de cor branca<sup>17</sup> e adquiriram sua formação superior em 04 universidades diferentes: 07 na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 02 na Faculdade de Tecnologia e Ciência EaD Dom Alberto, 01 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e 01 na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Quanto à área de formação, 05 são formadas em Pedagogia, 03 em Educação Física, 01 em Estudos Sociais/História e 02 são formadas em História. Cinco das docentes possuem curso de especialização.

Quanto ao sexo, as 11 entrevistadas são do sexo feminino. Quanto à idade, 03 possuem entre 20 e 30 anos; 02 possuem entre 31 e 40 anos; 05 possuem entre 41 e 50 anos

---

<sup>16</sup> Todas as entrevistadas autorizaram a utilização de seus depoimentos para a realização desta pesquisa. A autorização foi feita de forma verbal e foi gravada no início de cada entrevista. Foi garantido às mesmas o sigilo de suas identidades. Para tanto, foram utilizadas as primeiras letras do alfabeto em substituição dos respectivos nomes próprios – da letra A à letra K. A transcrição dos depoimentos respeitou as características da fala das depoentes.

<sup>17</sup> No município onde a pesquisa foi desenvolvida não há nenhum professor negro.

e 01 com mais de 50 anos. As entrevistadas atuam no ensino fundamental da escola onde o estudo de caso foi realizado. Algumas trabalham em outra escola com o ensino médio.

A entrevista foi elaborada com o objetivo de analisar o discurso docente acerca da visão identitária e das políticas educacionais e raciais que cerceiam o seu trabalho. Nessa direção, as questões propostas na entrevista foram formuladas visando inquirir o posicionamento das entrevistadas em relação: a) à identificação dos grupos étnicos de maior presença na escola; b) às características principais que são visíveis em cada grupo; c) à obrigatoriedade do ensino da História da África nos ensinos médio e fundamental na cidade ou região em que vive, e se há importância desse conteúdo para a formação dos alunos; d) ao preparo e à formação das professoras para a implementação dessa lei; e) à forma como está sendo trabalhada essa lei com os alunos; f) ao fato de as professoras entrevistadas possuírem ou não alunos negros e como é a relação entre eles e os demais alunos; g) às diferenças de aprendizagem entre as etnias que estão presentes na escola e seus possíveis motivos; h) à existência de um discurso racista na cidade, região ou escola onde a entrevistada vive e trabalha; i) à miscigenação ser um fator que prejudica o desenvolvimento do País; e j) à importância da política de cotas raciais para a sociedade brasileira. A entrevista foi gravada e cada entrevistada poderia responder as questões de acordo com sua opinião.

### **4.3 A percepção e a caracterização dos grupos étnicos no ambiente escolar**

As entrevistas realizadas com as docentes revelam a forma como estas representam a formação étnico/racial dos alunos no ambiente escolar. Trata-se de perceber uma rede de significações a partir de um ambiente privilegiado para a disseminação e fixação de estereótipos étnicos e, inclusive, sociais.

A análise das entrevistas foi organizada a partir de quatro eixos temáticos: o primeiro está relacionado à percepção étnica das docentes, sobre a população discente no ambiente escolar. O segundo analisa as relações interétnicas no ambiente escolar a partir da percepção das docentes. Já o terceiro analisa o entendimento docente sobre racismo na escola, e o quarto aborda o discurso docente acerca das políticas públicas, sobretudo a Lei 10.639/2003 e a política de cotas. Optou-se por apresentar as análises por temáticas e, sempre que possível, referir as questões formuladas nas entrevistas.

Quando perguntadas sobre os grupos étnicos de maior presença na escola e as principais características que são facilmente visíveis em cada grupo, as respostas apontam

para um predomínio étnico dos alunos brancos, contudo é importante salientar que, na maioria dos depoimentos, as entrevistadas ressaltam a situação econômica desprivilegiada quando se referem aos alunos negros. Toma-se como exemplo o seguinte depoimento:

Em geral, os descendentes de negros, os afros, são mais (como é que eu vou dizer...), são mais pobres, têm menos escolaridade. A família tem menos escolaridade, que a gente observa, também têm um pouco mais de dificuldade na escola em função da sua (como que eu vou te explicar, assim...) da questão familiar, da configuração familiar que eles vêm, do meio em que eles vivem, o contexto social em que eles estão inseridos. (Professora B).

O depoimento acima, além de destacar uma situação econômica menos favorecida para os negros, chama atenção para o fato de relacionar baixa escolaridade, pobreza e configuração familiar com o contexto social em que estão inseridos no sentido de justificar a percepção do desfavorecimento dessa população negra em relação à branca.

Outra docente, respondendo à mesma questão, se manifesta de maneira similar:

A característica mais visível no grupo negro, da raça negra, é a maior dificuldade financeira. (Professora E).

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2002), ao tratar das questões relacionadas às classes, raças e democracia, demonstra que a classe determina privilégios e *status* econômico. Destaca ainda que, no caso brasileiro, as diferenças de classe são derivadas, também, pelas diferenças raciais, sendo o negro o constituinte da base da pirâmide social. A ideologia da democracia racial, somada ao patrimonialismo, fornecem as bases estruturantes de uma sociedade hierarquizada econômico e socialmente, mas permite negar a implicação da raça nessas hierarquias ou mesmo desigualdades.

Nas palavras do autor:

O desafio teórico do presente é, justamente, fazer confluir os estudos sobre a desigualdade dos indivíduos e das classes (no sentido de produto de classificações identitárias). Isso significa fazer dialogar tradições que refletem sobre: a) as heranças patrimonialistas e autoritárias; b) a ideologia da desigualdade brasileira, sob a forma mitológica de democracia racial; c) a prática cotidiana da desigualdade, através da violência física e simbólica; d) a formação de atores coletivos e sua política; e) a inserção econômica destes atores e a sua dinâmica produtiva (GUIMARÃES, 2002, p. 44).

As relações que ora são apresentadas pelos depoimentos evidenciam uma relação entre educação, pobreza e raça, o que, na realidade, está demonstrado por inúmeras pesquisas quantitativas sobre o tema. Guimarães afirma que

Estatisticamente, está bem estabelecido e demonstrado o fato de que a pobreza atinge mais os negros que os brancos, no Brasil. Mais que isto: está também demonstrado na literatura sociológica, desde os 1950, que, no imaginário, na ideologia e no discurso brasileiros, há uma equivalência entre preto e pobre, por um lado, e branco e rico, por outro (2002, p. 64).

A representação estatística acerca das diferenças econômicas entre brancos e negros também é apresentada por Andréas Hofbauer que destaca serem essas diferenças reveladoras da discriminação:

Brasil dispõe de uma grande quantidade de estudos empíricos (dados estatísticos) que comprovam — com muitos detalhes — que o grupo dos “pretos” (categoria usada nas pesquisas oficiais do IBGE) vive em condições muito piores que o “grupo branco”. Todos os índices socioeconômicos revelam a existência da discriminação (HOFBAUER, 2005, p. 55).

Na mesma direção, os depoimentos abaixo também relacionam etnia negra com classe econômica pobre.

A classe social deles é mais... tem uns um pouquinho melhor, mas a maioria é mais baixa, classe mais pobre com classe econômica mais pobre. (Professora H).

Há uma diferenciação entre os mesmos: no modo de vestir, nas condições financeiras, mas nossa escola tem numa grande parte uma população de baixa renda. (Professora K).

A situação econômica desfavorável apontada aos alunos negros nos permite afirmar que essa se apresenta como agravante da construção do estigma de cor, ou seja, presumivelmente potencializa processos discriminatórios contra a população negra. Ao serem posicionados numa situação de desprivilégio econômico, esses alunos tornam-se vulneráveis socialmente. Vale destacar o depoimento da Professora I:

Na sociedade, se o negro for bom e rico e trabalhador, ele tem valor, e se for um negro pobre e tanto, a mulher negra já sendo negra e pobre, aí piora a situação.

As relações entre status econômico e raça/cor dão ao racismo brasileiro certas peculiaridades, pois, nesse caso, a linha de cor pode mudar conforme a ascendência econômica ou lugar na hierarquia social, e isso é observado no depoimento acima. Fulvia Rosemberg afirma que “o dinheiro embranquece”, pois, segundo a autora,

Na América Latina no geral, e no Brasil em particular, desenvolveu-se uma prática

de classificação racial que se apóia em características fenotípicas e socioeconômicas da pessoa”. Assim, no Brasil, existe a possibilidade de mudanças da “linha de cor”, de acordo com o fenótipo e a condição social do indivíduo (1998, p. 73).

A “linha de cor”, apontada por Rosemberg, pode ser percebida nos depoimentos acima, haja vista que explicitam a relação raça/pobreza.

A segunda temática analisada enfatizou a questão da etnia negra presente na escola e como as docentes percebem a relação entre esse grupo de alunos e os demais, bem como problematizou as questões relativas ao preconceito.

No que diz respeito às relações raciais na escola, é importante observar como as docentes se posicionam em relação às seguintes perguntas: Você possui ou possuiu alunos negros? Como era essa relação em sala de aula? Como era a relação entre eles e os demais alunos? No primeiro depoimento apresentado abaixo, ressalta-se como as narrativas identitárias da região, marcadas pelas características imigrantistas italiana e alemã, se contrapõem à etnia negra na escola, lançando a esta, recorrentemente, as causas da sua própria discriminação.

Aqui, na escola, como tem alguns negros, eles normais. Temos alguns que se sentem discriminados. Eles (negros) se discriminam muito, se acham coitadinhos, se sentem rejeitados porque são pretos. Eles se discriminam em relação aos outros e não os outros em relação a eles. Eles, os negros, se discriminam, não os brancos. Nós aceitamos eles, numa boa na escola, mas eles acham que eles têm que ser diferentes dos outros, que eles têm que ser valorizados porque eles fizeram parte da história do Brasil, e eles têm a cota na faculdade. Tem um monte de coisas que o negro, que eles têm regalias na sociedade, coisa que o branco não tem. (Professora C).

O depoimento acima revela uma série de enunciados sobre a dinâmica das relações inter-raciais no Brasil. A ideia de apontar a vítima do preconceito como agente desse próprio preconceito é comum como mecanismo de defesa psicossocial, pois permite deslocar o racismo da bipolaridade sócio-racial para o polo vitimizado. Essa estratégia defensiva é apontada por vários autores, como, por exemplo, nas pesquisas de Silva (2007). No mesmo depoimento, a relação hierarquizada entre “nós” e “eles” mostra a posição do sujeito quanto à normalidade/anormalidade. Importante salientar, ainda, que a entrevistada chama a atenção para as políticas afirmativas como sendo meios de privilégios sociais. De vulneráveis, os sujeitos tornam-se privilegiados, invertendo a lógica compensatória da própria razão das políticas afirmativas.

Já o depoimento a seguir revela dificuldades em se lidar com questões raciais em sala de aula. Observa-se que o “preconceito de ter preconceito” coíbe a transparência das discussões sobre o assunto, o que é enfatizado no depoimento abaixo quando se direciona ao próprio negro as causas de sua discriminação e, assim, se desresponsabiliza pelo posicionamento na discussão.

Sim, já possuí. No ano passado, por exemplo, nós enfrentamos bastante dificuldades na turma multisseriada, em virtude de um aluno negro que se sentia às vezes atingido pelos demais, mas, na verdade, ele se fazia de vítima. (Professora K).

Paralelo às narrativas acima citadas, observa-se como os dois depoimentos (professoras K e C) ratificam um discurso que por si só é instrumentalizador do racismo à brasileira, transferindo as causas da discriminação do negro para ele mesmo e eximindo o sujeito ator do preconceito de sua ação discriminatória.

Outro traço discursivo importante que se observa nos depoimentos coletados é a questão do contraste das identidades italiana e alemã em relação à etnia negra. Isso pode ser percebido nas declarações abaixo que deixam claro a fixação de fronteiras étnicas existentes no ambiente escolar.

Eu tenho aluno negro. A minha relação com eles é muito boa, sempre, nunca tive problema, assim. Entre eles já teve, eu já presenciei essa questão. Assim, não é tão forte, mas eu já presenciei, a gente vê muito. Na escola eu acredito que não, agora está bem melhor, mas na comunidade em si a gente vê bem mais, não sei se é porque a questão do italiano. O italiano sempre tem mais essa questão, assim, de ser mais racista. A gente percebe bastante. Como predomina isso na nossa cidade, a questão do italiano, fora, a gente vê mais do que na escola, é menos. (Professora A).

Vale notar a separação entre a escola e a comunidade. Segundo a docente entrevistada, a escola “está bem melhor”, pois o que se entende é que a situação do ambiente escolar foi similar à da comunidade. Esta, sim, ainda apresenta problemas de preconceito. Aqui fica claro que se admite o preconceito, mas se transfere a outra instância, no caso, à comunidade. Interessante chamar atenção como a docente caracteriza os italianos como racistas, contudo a escola que faz parte dessa comunidade não recebe a mesma designação.

No caso da resposta abaixo, o recurso contrastivo entre as etnias fica evidente. Apesar de a entrevistada citar serem casos isolados, ela deixa evidente a transferência de uma relação negativa e problemática entre negros e não negros para fora da escola.

Tenho alunos negros. A minha relação com eles é boa, eu procuro, assim, olhar no geral. Pra mim não, não olho pela cor, olho pelo caráter do aluno, enfim eu avalio. São esses meus critérios, não olho pela cor e, também, não observo, assim, até que entre os alunos não existe. Alguns casos mais isolados que a gente observa, que tem algum aluno de descendência italiana ou alemã que tem algum certo ou alguma restrição, que isso a gente também sabe que é uma coisa mais familiar, que vem de família, que vem da casa, mas a gente sempre procura corrigir essas situações e ensina na sala de aula, conversa com eles que não é por esse lado, não é pela cor que a gente deve avaliar as pessoas, mas sim pelo caráter dela . (Professora B).

No que se refere às identidades culturais, observa-se nos depoimentos a demarcação de fronteiras étnicas como um elemento naturalizado no município. Nota-se, nas declarações das docentes, uma nítida separação entre os “estabelecidos” (alunos brancos, considerados característicos do município) e os *outsiders* (os não brancos, em geral, e forasteiros do município) <sup>18</sup>.

A questão das fronteiras étnicas percebidas nas entrevistas pode ser mais bem entendida quando relacionadas com as problematizações do essencialismo identitário. Nessa perspectiva crítica ao essencialismo, as relações interculturais devem ser analisadas a partir do construtivismo identitário, pois essa postura contorna a naturalização cultural, bem como as demarcações rígidas das fronteiras. Nesse sentido, as identidades não podem ser pensadas sem se levar em consideração sua historicidade, sua dinâmica e sua traduzibilidade (SILVA, 2008; HALL, 2006).

Nesta perspectiva analítica, a demarcação de fronteiras culturais significa entender as identidades como “coisas” estanques e autônomas. Como se as identidades comportassem uma pureza e independência em relação à diferença, ou seja, ao outro. Daí que se percebe a tolerância como valor importante dos discursos essencialistas, pois a tolerância é a estratégia que permite mediar contatos identitários mantendo as purezas originais.

Jacques d’Adesky (2001, p.76) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto à identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz

---

<sup>18</sup> Os termos estabelecidos e *outsiders* são uma referência à obra de ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. 2000.

respeito, também, à construção da identidade negra. É nesse sentido que entendemos a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

A idiossincrasia das relações interétnicas, nomeadamente as relações entre identidades locais e os afrodescendentes no município de Ibarama, é afirmada através dos depoimentos. Através deles observa-se a possibilidade de análise dos fenômenos identitários a partir da história regional, considerando como estas identidades se articulam com discursos identitários e fenômenos político-sociais mais amplos, em termos globais, como é o caso do que Zygmunt Bauman (2003) chama de neocomunitarismo.

Em relação aos questionamentos referentes às diferenças nos níveis de aprendizado entre as etnias que estão presentes na escola, os depoimentos destacam diferenças tributárias às situações socioeconômicas dos alunos. Nesse caso vale observar os depoimentos da Professora B:

Olha, hoje em dia os nossos alunos, em geral, estão bastante desmotivados, e isso eu acho que não tem muito a ver, assim, com a cor. Mas é claro que a maioria das crianças, dos jovens, dos adolescentes de origem negra, eles já vêm com uma situação social de maior vulnerabilidade, eles têm... vivem uma situação muitas vezes de maior pobreza, de abandono familiar. Isso é cultural no nosso País. Então, muitas vezes, se observa um grau maior de dificuldade até pela desestrutura familiar. Eles já vêm pra escola com um histórico muitas vezes de problema na família, então isso interfere na aprendizagem. E têm menos acesso também às mídias, enfim a tudo. Então levam desvantagem nesse sentido.

No depoimento acima, chama atenção a generalização de vários fatores que justificam maiores dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos negros. Apesar da entrevistada destacar, no início de seu depoimento, que a questão não tem muito “a ver com a cor”, logo em seguida ela passa a relacionar inúmeras causas de vulnerabilidade aos alunos negros que são considerados mais vulneráveis do ponto de vista social. Ou seja, pobreza e negritude se relacionam como aspectos de vulnerabilidade, o que reflete na aprendizagem.

Respondendo à mesma questão, a docente E aponta para as questões de diferença racial como explicação para as diferenças cognitivas. A docente, ao falar das dificuldades dos alunos negros, chega, inclusive, a apontar que eles “possuem maior dificuldades em tudo”.

Eu percebo que da raça negra (acho até ruim de falar assim esse assunto), mas eu percebo que na raça negra eles possuem maior dificuldade em tudo. Não entendo o motivo até agora, não entendo porquê, talvez a própria sociedade os impõe, ou sei lá como é que isso acontece, mas tem mais dificuldade mesmo. (Professora E).

Segundo Gomes (2002), quando a diferença étnico/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro em comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negros, vistos, dentro da escola, como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. Para além do imaginário psicologizante das dificuldades escolares, é importante frisar que a resposta acima aponta para questões evolucionistas oriundas do cientificismo racista do século XIX, contudo a entrevistada se distancia da discussão ao dizer “não entendo porquê, talvez a própria sociedade os impõe, ou sei lá como é que isso acontece, mas tem mais dificuldade mesmo”.

Já o depoimento abaixo é revelador não só pelos termos usados, mas também pela referência de ser o negro o próprio culpado pelo baixo rendimento escolar, ratificando a mesma lógica que instrumentaliza os discursos (depoimentos) que apontam a vítima como algo de si própria, ou seja, que o negro é racista com o próprio negro.

Acho que não existem. Mas acho que pode até existir com algum professor, mas eles, como eu já disse recém, eles se sentem discriminados, eles se acham que são pobres, que falta comida, que falta roupa, eles querem muita coisa do governo porque como eles são pobres, são pretos, eles se fazem discriminados dos outros, eles acham que eles são mais burrinhos, menos inteligentes, mais necessitados que os outros alunos da escola. (Professora C).

Um ponto muito aparente na entrevista acima, e que chama a atenção, é a maneira como a docente cita o termo “eles” de forma a justificar com firmeza que “eles” são os responsáveis pelo contexto em que se encontram, inclusive por serem mais “burrinhos”.

Outra entrevistada relaciona os níveis de aprendizagem às características ligadas diretamente às diferenças econômicas entre negros e brancos.

Por etnia, não. A gente percebe diferença por nível socioeconômico familiar. (Professora D).

No que se refere à aprendizagem, os depoimentos acima ratificam os preconceitos históricos, muitos advindos do evolucionismo do século XIX, que imputam ao negro um déficit de inteligência em relação aos brancos. Contudo, esse déficit é geralmente completado pelo apontamento da situação socioeconômica, misturando essas questões, socioeconômicas, e questões raciais. Essa relação entre pobreza e cor/raça aparece sempre quando se discute sobre negros. Quanto aos brancos, no geral, essa relação entre inteligência e pobreza não é recorrente.

A terceira temática destacada na pesquisa esteve direcionada ao entendimento das docentes acerca do racismo e da miscigenação. Os questionamentos direcionados ao racismo na região, no município ou na escola, apresentam uma série de posicionamentos que merecem destaque, por revelarem os modos como “lidamos”, no Brasil, com o racismo.

Quatro posturas são identificadas entre as entrevistadas em relação à presença do racismo na região, no município e na escola: a admissão do racismo com a ressalva de ser uma herança cultural proveniente, sobretudo das etnias italiana e alemã; a segunda, a admissão do racismo com ressalva de que esta manifestação é proveniente entre os próprios negros; a terceira, a negação do racismo; e a quarta, o reconhecimento do racismo.

No primeiro caso, merece destaque o seguinte depoimento, o qual evidencia, mais uma vez, a transferência do ato racista para o “outro” (italiano, alemão, pessoas mais velhas):

Olha, existe. Apesar de as pessoas camuflarem seu racismo, mas ele existe, ele está presente. A gente observa, às vezes, as pessoas através de uma piadinha e ficam dizendo que ela não é racista, mas ficam fazendo piadinha contra negros ou ela, assim, em várias situações, e até por a nossa região ser de maioria étnica alemã ou italiana existe este racismo, principalmente por parte das pessoas mais velhas. Os mais novos até que estão procurando se adaptar, mudar um pouco sua mentalidade, têm mais acesso ao conhecimento, assim, e vão procurando abrir suas mentes, mas os mais velhos ainda é muito forte a presença do racismo. (ProfessoraB).

A confirmação da existência do racismo é visível, porém chama atenção o fato de a entrevistada destacar que o racismo é mais “forte” entre os mais velhos. Essa afirmação nos coloca num caminho que de certa forma não nos deixa dúvidas acerca da presença marcante do racismo no município onde a pesquisa foi desenvolvida, tendo em vista que ao mesmo tempo em que destaca ser mais visível atos racistas entre as pessoas mais velhas, a entrevistada não nega a existência destes atos também entre os mais jovens, que apesar de tentar diminuir a intensidade com que pregam o racismo acaba afirmando a existência deste entre os mais novos também.

Ainda no primeiro caso, a docente I aborda um contexto histórico de exclusão do negro, ao mesmo tempo em que destaca os aspectos que envolvem a sua história de infância relacionada à boa convivência com os mesmos. Concomitantemente, a entrevistada valoriza as pessoas negras e aponta a presença do racismo na região.

Existe. Isso na nossa região é um fator. Agora é mais, digamos que mais amenos, mas antigamente era um fator muito forte, principalmente nas famílias italianas que visavam os negros como “négris”. Eles eram tratados, assim, exclusivamente excluídos, digamos. Eles só serviam pra ser mão de obra barata. Mas eu como pessoa, eu valorizo muito as pessoas negras, tenho no meu coração, embora a nossa família sendo italiana, nós tínhamos pessoas que nos ajudavam a trabalhar na lavoura que eram afros, tinham, assim, bons relacionamento com a gente. (Professora I).

O depoimento acima é significativo e cita, com muita transparência, a questão do racismo ter uma tradição histórica que, apesar de estar mais amena, ainda é muito visível no município.

Já no segundo caso, a admissão do racismo é analisado nos depoimentos coletados nas entrevistas com as docentes, em que é feita a seguinte colocação:

Discreto, pode até ter, porque a gente, de certa maneira, não aceita bem o negro porque eles mesmos se discriminam, mas, assim, visível, não tem nada. (Professora C).

Mais uma vez observa-se um discurso que aponta a vítima como algoz de si própria, ou seja, que o negro é racista com o próprio negro. De acordo com o célebre aforismo de Florestan Fernandes, “o brasileiro tem o preconceito de não ter preconceito”. Alguns se abstêm a discutir o tema por receio de expor ou até desvendar preconceitos internalizados. “Temos o medo de falar sobre racismo e avistamos no outro o preconceito que está em nós” (DEUS, 2000, p. 5).

Como exemplos da negação do racismo, destacam-se os seguintes depoimentos:

Pelo menos que eu saiba, eu não convivi com nenhum momento, assim, de ver alguém. A gente vê, comenta alguma coisa, assim, um que outro lá de vez em quando, mas caso mais sério assim, eu, pelo menos, não convivi com nenhum. (Professora H).

Não. Que eu tenha conhecimento na nossa região, principalmente na nossa escola, nunca houve discriminação e nem discursos racistas. (Professora J).

Vale salientar, como a Professora J destaca de forma incisiva, que “principalmente na nossa escola não existe discriminação e nem discursos racistas”. O depoimento é

revelador de como a entrevistada articula seu posicionamento em relação à presença do racismo e, ao mesmo tempo, à defesa da inexistência dele no ambiente em que trabalha.

Sobre o reconhecimento do racismo, são apresentadas as seguintes entrevistas:

Existe. Acho que em todo lugar existe um pouco do racismo. (Professora E).

Existe bastante. No caso até a gente, às vezes, no se pronunciar a gente fala “ai porque tu é, é coisa de negro, é coisa de preto, é bem coisa de negão mesmo isso que tu está fazendo”, esse tipo de coisa. (Professora F).

Os depoimentos acima são afirmadores da presença do racismo, porém chama atenção, mais uma vez, a questão da autodefesa que se manifesta em reconhecer o racismo no outro, sobretudo nas palavras da professora E que ao mesmo tempo em que afirma a existência do racismo, já traz a justificativa de que ele “existe em todo o lugar”.

Já os depoimentos abaixo manifestam o reconhecimento da existência do racismo, mas ao mesmo tempo defendem sua inexistência na escola. O que novamente chama atenção é o fato de ser perceptível a transferência da existência do racismo para outro meio que não seja o das entrevistadas.

Como eu falei, eu acho que a gente pode dizer que tem, que ainda existe mais na sociedade, assim não tanto na escola. Eu acho que já melhorou, mas existe. A gente não pode dizer que não existe, tem. (Professora A).

Na escola, que eu tenha conhecimento, não. Os alunos até que se acertam bem, tem uma boa inclusão, mas a gente sabe que isso acontece em torno da região. Certos comentários, certas situações, certas discriminações não por parte de todos, mas a gente encontra, a gente percebe, vê comentários, alguma coisa sempre tem. (Professora J).

Observa-se nos depoimentos que o racismo é muito presente em suas diversas formas de expressão, sobretudo naquela em que coloca o próprio negro como agente de sua discriminação racial.

Vale destacar que o racismo no Brasil não pode ser analisado sem se levar em consideração o fenômeno da miscigenação. Quando questionadas a respeito da miscigenação ser um dos fatores que prejudica o desenvolvimento do País, a grande maioria das entrevistadas acredita que esse não é um fator importante, contudo destacamos duas entrevistas em que essa relação é pautada.

Acho que depende. Um pouco prejudica porque da diferença de um, do racismo, assim, você quer dizer. Eu acho que eles se sentem excluídos e aí que se excluem do grupo e tal, aí prejudica pro futuro deles. (Professora G).

Se eu disser isso, eu vou estar sendo contra tudo o que a lei diz, mas na minha opinião eu acho que sim, que prejudica sim. (Professora C).

No primeiro caso, a miscigenação aparece como um déficit para o próprio mestiço; já no segundo é frisado que a miscigenação é um fator prejudicial, em que pese a entrevistada C não justificar sua posição.

Já o discurso de que a miscigenação é positiva e ajuda a enriquecer a cultura e as relações sociais no Brasil é apresentado pela maioria das entrevistadas quando perguntadas se a miscigenação é um fator que prejudica o desenvolvimento do País.

Vale salientar os seguintes depoimentos:

Não. Acredito que não. As diferentes culturas só vêm a enriquecer o nosso dia a dia. (Professora K)

Não. Assim como tem com outras raças que acontece com nosso País, com de outro país, isso acho que não prejudica em nada. (Professora J).

Nesta mesma direção, a Professora B se manifesta da seguinte maneira:

Na minha opinião, não. Eu acho que só tem a acrescentar, porque a mistura de culturas, a isso só vai proporcionar melhor uma cultura com mais suporte, assim com várias culturas. Cada povo tem uma coisa pra oferecer, e eu acho que os negros, tanto os negros como os alemães, como os italianos que vieram pro nosso País, enfim todos os povos que vieram, só vieram pra acrescentar com seus conhecimentos. Eu acho que isso é muito importante, é isso que faz o nosso País ser assim tão diverso, ser tão... ter uma cultura tão rica. (Professora B).

A quarta temática abordou o discurso docente sobre as políticas públicas, a questão das cotas e a receptividade na escola acerca dessas políticas. Quando perguntadas sobre a obrigatoriedade do ensino da História da África e sobre a importância deste conteúdo para a formação dos alunos, as respostas revelam como ainda há uma resistência em se trabalhar as questões referentes ao negro na escola. A maioria dos depoimentos apresenta questionamentos sobre essa lei, sobretudo no que diz respeito a comparações com outras etnias que não possuem regulamentação curricular específica. As entrevistas a seguir apresentam uma série de representações que merecem destaque.

Não acho importante. Por que só o negro é valorizado e não o alemão, o italiano, ou outra etnia? Só negro, por quê? (Professora C).

Eu acho importante, mas não só nesta área. Por exemplo, estudo sobre alemães, que nós temos uma certa quantidade na nossa escola de alunos alemães, alunos a maioria italianos, não têm um estudo específico na área, nessa área. Então, assim, por que só pro lado da África, pro lado da história? E quanto aos outros não tem específico. Então é importante, mas daí por que só um e os demais não? (Professora J).

Os dois depoimentos acima apresentam um questionamento incisivo acerca da inserção curricular de conteúdos sobre o negro. Observa-se que as entrevistadas além de se mostrarem contrárias a tais conteúdos também questionam a inexistência de políticas para as outras etnias, esvaziando a discussão compensatória da legislação. No entender das entrevistadas, os negros deveriam ser tratados da mesma forma que outras etnias, dando a entender que não há dessimetria histórica ou social no País que imponha uma legislação especial como estratégia compensatória.

Já a próxima entrevista, aponta para uma possível importância de tais leis, mas ao mesmo tempo denuncia a presença de poucos recursos que poderiam embasar o trabalho docente.

Eu acredito que há uma importância, mas que não seja fundamental, até porque são passados por parte do governo poucas (hum, como é que eu vou dizer...) poucas recursos pra que a gente utilize. É mais livro didático e pesquisa na internet. (Professora K).

A crítica à falta de recursos didáticos ou mesmo ao despreparo das professoras, aponta para um discurso extremamente utilizado pelas entrevistadas. Não há preparo, nem recurso, o que se pode fazer? Esse imobilismo que desloca a responsabilidade para políticas de governo ou formação acadêmica mais adequada parece desresponsabilizar as docentes.

Não. Eu acredito que não, inclusive no ano passado quando a gente fez esse projeto acabou que os professores de História procuraram, pesquisaram e se prepararam porque os outros, nenhum estava preparado. Esse ano a gente já se organizou pra fazer esse projeto novamente, e estamos tentando fazer com que os outros professores também participem, mas eu acredito que não estamos preparados, não estamos preparados, não o suficiente como devia. (Professora A).

Eu acho que não. Eu mesmo que me formei em História tive essa disciplina, assim, muito rapidamente na faculdade. Quando a gente vai trabalhar, a gente tem que buscar subsídio em outros lugares porque não só a formação acadêmica não dá esse, essa formação pra trabalhar. (Professora B).

Bom, como eu já havia dito, são poucos os recursos que nós temos e são poucas as bases que passam pra que trabalhamos esse tema. (Professora K).

Quando inquiridas sobre a importância ou não da legislação e sua aplicação nas escolas, em geral as respondentes se posicionam de forma crítica. Os depoimentos abaixo apresentam uma postura indignada frente à imposição de uma legislação curricular.

Não, porque os políticos aprovam as leis e “enfiam goela abaixo” dos professores. (Professora C).

Esse é o maior problema. A lei está aí e os professores não estão preparados para trabalhar aprofundado o assunto. (Professora E).

Eu acho que não muito, não muito porque até tem coisas que a gente nem aprende na faculdade, que a gente não tem muito conhecimento pra trabalhar com esse tema. (Professora F).

Além disso, observa-se que geralmente a responsabilidade de implementação da legislação é transferida aos professores com formação em História. Não há, nos depoimentos, uma preocupação com a transversalidade da temática nem proposições interdisciplinares.

Quanto à área de História, até que os profissionais têm uma certa qualificação, mas e quanto aos demais profissionais de outras disciplinas, eu acredito que não tanto, mesmo que a gente se esforce, que procure, tente fazer alguma coisa. (Professora J).

Ano passado a gente só fez um projeto, pequeno assim, mas que foi bacana, que se falou mais da cultura do negro, da alimentação. Os professores de História fizeram uma palestra, assim, no geral, não foi muito aprofundado. Esse ano a gente quer fazer um projeto um pouco maior. (Professora A).

Gonçalves chama a atenção para a importância da formação docente para que essas políticas sejam trabalhadas de forma responsável, sobretudo por ser a escola um ambiente de diversidade cultural e étnica.

O educador poderá ser um mediador dos estereótipos caso sua formação se pautar em uma visão acrítica das instituições com viés tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. Por outro lado, a questão ligada à pluralidade cultural e étnica pode despertar neste educador uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos em voga no interior das escolas possibilitando-lhes a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar. Contudo, esse processo não se efetiva de uma forma linear e determinista, uma vez que a mediação da ação humana, realizada através das experiências do cotidiano, das práticas culturais dos grupos subordinados, possibilita a apreensão da contradição, a re-elaboração e a resistência às ideologias do recálculo das diferenças étnico-raciais. (GONÇALVES, 1996, p. 3).

Nesta mesma direção, Ana Célia da Silva defende que o preparo docente é necessário para o professor na medida em que ele atua em um sistema que através da

tradição seletiva impõe a cultura dominante efetiva a alunos de segmentos étnicos e raciais diversos, colocando-a como “a tradição” e o passado significativo (SILVA, 2001).

É interessante relacionar os depoimentos apresentados acerca da implantação da Lei 10.639/2003 e as atividades até então realizadas na escola. Quase a totalidade das entrevistadas afirma não estar preparadas ou não possuir formação suficiente para a implementação da legislação, ao mesmo tempo em que afirmam ter desenvolvido um projeto “no ano passado”, o que demonstra que, apesar dessa lei ter sido implementada em 2003, apenas a contar do ano de 2010 a escola começou a trabalhar o tema. Percebe-se, ainda, que as atividades que foram desenvolvidas são poucas e precárias ou ficaram a cargo das professoras da área de História. Quando questionadas acerca do que foi ou do que está sendo desenvolvido para contemplar o que rege a obrigatoriedade do ensino da cultura afro na escola, as docentes revelam que pouco está sendo trabalhado.

Nenhum. Os alunos e os professores trabalham como bem entendem, procuram na internet, descobrem alguma coisa e trabalham com os alunos. (Professora C).

Foi desenvolvido já um projeto, em 2010, e está em andamento ainda em 2011. Geralmente os responsáveis são os professores de História. (Professora D).

Projetos... a gente trabalhou projeto, assim, o currículo todo reunido, palestras com os professores mais da área de História mesmo, e filme, essas coisas assim mais básicas. (Professora E).

Já quando são perguntadas sobre a importância da política de cotas raciais para a sociedade brasileira, as entrevistadas apresentam depoimentos que são quase que homogêneos e unânimes a respeito da negação da política de cotas.

Eu sou contra. Eu não acho interessante essa parte de cotas. Eu acredito que não é pela cor. Independente de ser negro, de ser preto ou ser branco, eu acho que todos têm condições. E eu acredito que só o fato desse projeto ter iniciado, que iniciou em Brasília, pelo que eu sei, e se estendeu depois pro Rio de Janeiro e Bahia também e em diversas cidades, que são 10 anos pra acontecer, pra depois ver se deu um resultado ou não, pelo pouco que eu tenho lido. Mas isso já seria uma discriminação porque tanto brancos como negros têm condições, não seria pela raça. Então eu acredito que não. (Professora A).

Nota-se que a entrevistada A mostra pouco conhecimento sobre o que a legislação apresenta (“pelo pouco que eu tenho lido”), porém manifesta em seu ponto de vista que tal legislação seria uma forma de discriminação entre brancos e negros. Além disso, manifesta também que seria desnecessária tal política, visto que tanto negros quanto brancos dispõem de igualdade de condições, postura que também é defendida pela docente D. Na mesma

direção da docente A, a docente F coloca em seu discurso que tal legislação serve como ponte para discriminação entre essas duas etnias.

Eu acho que é uma forma de discriminar. Porque só por ser preto, uma pessoa negra vai ter essa diferença? Então até a gente que é branca poderia ter direito. Eu acho que é uma discriminação, uma forma de discriminar mesmo. (Professora F).

Não, porque todos são iguais, não existe a necessidade de cotas. (Professora D).

No caso do próximo depoimento, a entrevistada C se mostra contrária à política de cotas tratando a mesma como um privilégio aos negros. O mesmo acontece com o depoimento da professora J que além de insinuar que a legislação é um privilégio para os negros, defende que haveria de ser ofertadas cotas para “cada raça”.

Não, por que mais uma vez o negro é privilegiado e não o índio e não o alemão e não o italiano, só o negro? (Professora C).

Eu penso da seguinte forma, então teria que ser uma cota, um número igual pra cada raça, e não separado. Por exemplo, só pra raça negra ter um número exato pra eles e os demais serem avaliados de forma diferente, para terem o ingresso numa faculdade, numa pós. (Professora J).

Outro discurso coletado na pesquisa trata a legislação de cotas como uma maneira de provocar um conflito não existente. No caso abaixo, a professora G se mostra contrária a tal política defendendo que a mesma acentuaria a diferenciação e traria conflitos entre brancos e negros. Porém, vale chamar atenção ao fato de que a mesma, ao contextualizar seu depoimento, acaba fazendo referência a grupos distintos, no caso, brancos e negros.

Olha, eu não acho certo porque é uma maneira de eles estarem se diferenciando do grupo (branco). Porque pra ter uma liberdade (agora eu não sei explicar) tipo, por que que o negro tem que ter uma (política), tem que entrar num lugar por ser negro? Nesse caso já está sendo excluído do grupo. Eu acho que não deveria ter. (Professora G).

Observa-se que o depoimento a seguir traz um posicionamento favorável à legislação de cotas, mas defende a necessidade de se instituir políticas para as outras etnias também. Além disso, a entrevistada sublinha que “os negros são taxados só pela cor” ao referir-se à política de cotas, direcionando um discurso que chama atenção para que a legislação considerasse mais a questão econômica do que a questão da cor.

Eu considero importante. Eu acho que os negros têm esse direito, têm que estudar, têm que ter uma vida legal, têm que ter um carro, uma casa, têm que ter um trabalho legal. Só que, no meu ponto de vista, eu não sou contrária aos níveis de cota, mas, às vezes, eu me pergunto: então será que deveria ter níveis de cota para italianos, alemães, japoneses ou outras etnias? Eu acho, no meu ponto de vista, não que eu seja contra a essa tomada de decisão, mas devia se repensado também os valores pra essas etnias, mas também mudou muito também, vamos supor, nossos filhos, nossos alunos que não têm condições de pagar uma universidade particular, tem o PROUNI, tem o FIES, tem outros meios também pra buscar, enquanto que os negros já são taxados só pela cor. E aí se é negro pobre, então estudar que é bom, piorou. (Professora I).

As entrevistas acerca da inclusão curricular da História e Cultura Afro-Brasileira, bem como a política de cotas apresentam uma resistência muito grande das docentes, pois, de modo geral, não se aceita que as desigualdades entre negros e brancos sejam por motivos explicitamente raciais. Na realidade, as docentes apontam para desigualdades sociais que não justificariam uma legislação étnica. Soma-se a isso, o fato de muitas docentes afirmarem o despreparo pedagógico para trabalhar os assuntos relacionados na legislação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as várias discussões realizadas durante esta pesquisa vale dizer que inúmeras possibilidades de análises se apresentam como um ponto de partida para outras investigações. Dessa maneira, mais do que conclusões, algumas considerações resultantes deste estudo são possíveis.

A trajetória dos movimentos sociais antirracistas, nomeadamente o Movimento Negro, conseguiu instituir uma série de leis que provocou calorosos debates na área da educação. Destaca-se dentre estas leis a 10.639/2003, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino básico. Essa lei possui desdobramentos importantes nas discussões acerca do currículo, do preconceito racial e das formas de tratamento pedagógico que estas práticas suscitam no ambiente escolar, tendo em vista ser a escola um espaço de produção e circulação de enunciados, onde podemos destacar as identidades étnicas como uma delas.

A estratégia de realizar um estudo de caso objetivou atender a uma demanda comumente apontada nas recentes pesquisas sobre o racismo, ou seja, as idiosincrasias e regionalismos que apontam formas diferenciadas de manifestação dos preconceitos, impondo ao pesquisador que atente para os discursos mais amplos e os mais pontuais sobre essas práticas. No caso, o estudo em Ibarama visou a atender a essa prerrogativa procurando estudar como as narrativas docentes produzidas no ambiente escolar constituem formas importantes de construção e legitimação de identidades étnicas.

O percurso que foi realizado buscou contextualizar historicamente e de forma mais ampla o contexto de debates sobre a legislação antirracista, bem como da trajetória dos movimentos sociais na história recente do Brasil. Com isso, pretendeu-se contextualizar a discussão que foi focada de forma mais incisiva no estudo de caso realizado. Sendo assim a falas das professoras foram analisadas dentro de uma perspectiva histórica, em que estas docentes são vistas como agenciadoras importantes dos esteriótipos construídos historicamente nos debates acerca da identidade nacional. É o caso, para ilustrar, da ideologia da democracia racial e do “preconceito de se ter preconceito” como estratégia social de negação do conflito étnico e racial que impede que o racismo seja enfrentado na sociedade, sobretudo na educação brasileira.

Quando analisamos as manifestações docentes sobre o aprendizado, as diferenças cognitivas, as características percebidas na população discente, enfrentamos o debate, já histórico, entre preconceito social e preconceito racial. Entende-se, a partir disso, porque a

fronteira entre essas formas de preconceito é tão tênue nas entrevistas, pois o preconceito social se constitui numa forma largamente utilizada para subsumir as manifestações que apontam no racismo as diferenças sociais. É nisso que consiste, por exemplo, a relação entre pobreza e etnicidade presente nos depoimentos, o que torna extremamente complexo evidenciar com clareza a construção de um discurso racial na voz das docentes. Em que pese essas dificuldades, foi possível demonstrar o quanto dos estereótipos étnicos e/ou raciais constituem referências importantes na maneira como as docentes percebem a população escolar. Fica evidente, por exemplo, a imputação de práticas racistas ou preconceituosas entre os próprios alunos negros, evidenciando que as relações interétnicas seriam harmônicas, não fosse as práticas diferencialistas dentro do próprio grupo de alunos negros.

Considerando a dinâmica dos discursos docentes sobre a etnicidade no ambiente escolar, foi possível entender a postura destas docentes frente à legislação supracitada. As diferentes posições acerca da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira demonstram essa assertiva. Nesse sentido, há uma lógica explícita nesses discursos, pois não sendo o racismo algo palpável e concreto no ambiente escolar, não se justificaria a introdução no currículo de conteúdos que visem justamente combater práticas racistas. Sendo assim, entende-se melhor quando as docentes chamam a atenção para as outras etnias presentes na escola como objeto igualmente importante de conhecimento na formação escolar. Nota-se, nesse caso, a produção de narrativas essencializadoras das etnicidades locais, como é o caso dos alemães e italianos, conferindo-se, ainda, a necessidade de uma igualdade de direitos entre as etnias. Daí não ser necessária uma legislação específica para um grupo étnico, e sim um currículo genérico que igualasse a todos.

Soma-se a estes posicionamentos o fato presente em muitos depoimentos do despreparo profissional para tratar de tal assunto. As professoras são unânimes em afirmar as carências na formação profissional, bem como a ausência de programas de governo para sanar tal deficiência. Fica explícito, também, que os projetos pedagógicos que visam a atender a tal demanda curricular são, geralmente, assumidos pela área das humanas. Revela-se, nesse sentido, que a temática do racismo, ou mesmo do conhecimento sobre a cultura negra, está circunscrito a poucas áreas do conhecimento e não a uma política transversal que passasse o currículo como um todo. Seria esse o caso de considerar as políticas antirracistas como uma demanda social mais ampla do que disciplinar.

Da mesma forma que a reforma curricular, as docentes se manifestaram sobre as cotas raciais. Nesse caso, ficou evidente a contrariedade em relação à oferta de tais “privilégios”, pois não há lógica, no entender das docentes, de uma legislação diferencialista numa sociedade que deveria se reger pelo mérito e pela igualdade. Não se reconhece as diferenças raciais como produtoras de diferenças sociais, ao contrário, se observa a manutenção da ideologia da democracia racial como sustentação do não racismo e, por decorrência, do desajuste de uma legislação pensada justamente para uma sociedade diferencialista, do ponto de vista racial.

O estudo de caso realizado aponta especificidades locais que podem ser comparadas com traços comuns ao País no que diz respeito ao preconceito e à exclusão social dos não brancos. Nota-se uma significativa articulação do discurso docente com a negação do preconceito, ao mesmo tempo em que as diferenças são afirmadas. Aponta, também, para a necessidade de reflexão acerca da maneira como a educação está sendo desenvolvida e como as políticas raciais/educacionais estão sendo implementadas.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas- Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 336 p.

ANDREWS, George Reid. “O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)”. Rio de Janeiro: Estudos Afro-asiáticos, n. 21, 1991.

\_\_\_\_\_. *Negros e brancos em São Paulo: (1888-1988)*. Bauru (São Paulo): EDUSC, 1998.

ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amilcar (Orgs.). Articulações entre movimento negro e Estado: estratégias e experiências contemporâneas. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007a, p. 93-113.

\_\_\_\_\_. *A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, n. 37, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC-FGV, 2007.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 14-15, nov. 1987.

AZEVEDO, Célia Marinho. *Anti Racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. São Paulo: Annablume, 2004.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *De preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003. p. 15-24.

BAUMAN, Zygmunt (2001). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. (1997). *O Mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

BRAGA, Uiracy de Souza. *Uma explicação metodológica sobre movimentos sociais*. Ideação N° 4. Feira de Santana: 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Balanço de governo 2003-2010. Livro 4: cidadania e inclusão social – parte 2. Brasília: SECOM, 2010, 43-64 p. Disponível em <https://i3gov.planejamento.gov.br/coi/>, acessado dia 10/01/2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição (1988) - Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Presidência da República. Construindo a democracia racial*. Coleção de documentos da Presidência da República, Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. *Decreto s/n. de 20 de novembro de 1995. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 nov. 1995. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=21/11/1995>. Acesso em 20 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei 10639/2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases*. <Disponível em: [www.legislação.planalto.gov.br](http://www.legislação.planalto.gov.br)>. Acesso em: março de 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei 12288/2011. Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <[www.legislação.planalto.gov.br](http://www.legislação.planalto.gov.br)>. Acesso em: setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei 10558 de 14 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino*. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.673 de 23 de maio de 2003. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>>. Acesso em: abril de 2011.

\_\_\_\_\_. *Portaria no. 202, de 4 de setembro de 2001. Determina medidas para aplicação do Programa de Ações Afirmativas do MDA/INCRA*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 set. 2001. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=103&data=06/09/2001>. Acesso em 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº. 222, de 28 de setembro de 2001. Institui a vertente de raça e etnia no Programa de Ações Afirmativas do MDA-INCRA; e determina as atribuições da Coordenação do Projeto Raça e Etnia no âmbito do Programa de Ações Afirmativas do MDA-INCRA*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº. 1156, de 20 de dezembro de 2001. Institui o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Justiça*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez 2001. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=21/12/2001&jornal=1&pagina=305&totalArquivos=392>>. Acesso em 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº. 25, de 21 de janeiro de 2001. A realização de contratações ou a continuação de serviços de empresas privadas ao MDA/INCRA deverá respeitar a diversidade – raça/gênero – em seus quadros funcionais*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

- CANEN, Ana. *Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares*. Cadernos de Pesquisa. NºIII. Dez/2000. Disponível em: < [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: novembro de 2010.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 5. ed., Rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 375 p.
- CARVALHO, Marília. QUEM É NEGRO, QUEM É BRANCO: DESEMPENHO ESCOLAR E CLASSIFICAÇÃO RACIAL DE ALUNOS – FEUSP GT: Sociologia da Educação /n.14 Agência Financiadora: CNPq. *Revista brasileira de educação* - Print version. ISSN: 1413-2478. Rev. Bras. Educ. nº 28, Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2005. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1590/S1413\\_24782005000100007](http://dx.doi.org/10.1590/S1413_24782005000100007)>. Acesso em 26 jun. 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: *Racismo e anti-racismo – repensando nossa escola* / Eliane Cavalleiro (Orgs.). São Paulo: Summus, 2001.
- CENTURIÃO, L.R.M. *Identidade, indivíduo e grupos Sociais*. 1.ed. Curitiba: Juruá Editores, 2002. 167p.
- CENTURIÃO, L.R.M. *Significados da Diversidade*. Cidade e cultura na América Espanhola. 1. ed. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2000. V. 600. 158p.
- CENTURIÃO, L.R.M. Racismo e Nacional-Socialismo. In: SILVA, Mozart Linhares da. *Ciência, raça e racismo na modernidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, pp. 107-135.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (a). Parecer n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DEUS, Zélia Amador de. A Questão Racial no Brasil. Belém: 10 de novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0090.pdf>>. Acesso em 5 jun. 2009.
- DOMINGUES, Petrônio José. Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo (resenha). *Varia História*, v. 23, p. 241-244, 2007.
- \_\_\_\_\_. A crisálida do teatro negro no Brasil. *Revista Palmares*, Brasília, v. 3, p. 52-53, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Os descendentes de africanos vão à luta em terra brasilis*. Frente Negra Brasileira (1931-37) e Teatro Experimental do Negro (1944-68). Projeto História (PUCSP), v. 33, p. 131-158, 2006.

\_\_\_\_\_. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil. *Diálogos Latino americanos*, Dinamarca, v. 10, n. 10, p. 117-132, 2005.

\_\_\_\_\_. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil (resenha). *Revista de Antropologia* (São Paulo), São Paulo, v. 48, n. 1, p. 401-407, 2005.

\_\_\_\_\_. *Uma história não contada*. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição, São Paulo, SENAC, 2004.

\_\_\_\_\_. *Frente Negra e a luta contra o racismo no Brasil*. *Histórica* (São Paulo), São Paulo, n. 14, p. 15-18, 2004.

\_\_\_\_\_. A nova abolição: a imprensa negra paulista. *Estudos Afro-Asiáticos (UCAM. Impresso)*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 89-122, 2004.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE. GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba UNIPAC – Tupaciguara NEAB / UFU – Uberlândia. SOLIGO, Ângela Fátima. DIS – UNICAMP. GT: Afro-brasileiros e Educação/ n. 21.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 200, 24p.

FERES JR., João & ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UNB, 2006.

FERES JR., João. Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. *Revista Econômica*, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 291-312, dez. 2004. 132

\_\_\_\_\_. Ação afirmativa: política pública e opinião. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v.3, n.8, set./dez. 2008, p. 38-77.

FERNANDES, Florestan, [1964]. *A integração do negro na sociedade de classe*. Vol. 2, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

FERREIRA & HERINGER. *Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008*.

FICHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: Vera Maria Candau. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 1, p. 67-81.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio: Campinas Loyola, 1998a.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do Saber*. 6.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 26ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: formação, família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter. *A persistência da Raça: Ensaio antropológico sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Notas sobre a educação multicultural*. Encontro de educadores negros do MNU. Câmara Municipal de São Paulo, 16-19 de julho de 1992. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Currículo/Notas\\_sobre\\_edu\\_multicultural.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Currículo/Notas_sobre_edu_multicultural.pdf)>. Acesso em: julho de 2010.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Ações afirmativas, por que não?* In: Boletim da UFMG, Belo Horizonte, ano 28, n.1347, maio, 2002, p. 02.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

\_\_\_\_\_. Educação e identidade negra. In: Aletria – revista de estudos de literatura. *Alteridades em questão*. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p. 38-47.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural*. In: Educação em foco. Belo Horizonte, ano 4, n. 04, dez/2000, p. 21-27.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *Os movimentos negros no Brasil Construindo atores sociopolíticos*. Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, nº 9.setembro de 1998.

\_\_\_\_\_. *O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH*. 1985. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.: il.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação. *Revista da ANPED* – nº 63 set./dez. 2000. p.34-48.

\_\_\_\_\_. *O Jogo das diferenças – O Multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GONZALES, Lélia. “O movimento negro na última década”, Lugar de negro, Lélia Gonzáles e Carlos Hasenbalg (Orgs.). Rio de Janeiro: Marcozero, 1982, p.24

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. São Paulo: mimeo 2005. Disponível em: <<http://www.educacaonacional.com.br/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Depois da democracia racial. *Tempo Social. Revista de Sociologia, USP*, v. 18, n.2, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf>>. Acesso em: julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Democracia racial. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em: junho de 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. “Baianos e paulistas: duas “escolas” de relações?”. In: *Tempo Social*, São Paulo, 11 (1): p.75-95, maio de 1999.

\_\_\_\_\_. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. COLÓQUIO INTERNACIONAL “O projeto Unesco no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois”. *Anais...* Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, 12 e 14 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo social*. [Online]. 2006, vol. 18, no.2 [cited 2007-05-29], p. 259-268. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0103\\_20702006000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0103_20702006000200013&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0103-2070.

\_\_\_\_\_. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, n. 54, p.147-156, jul. 1999.

HANCHARD, Michael George. *'Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)'*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

HASENGALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Traduzido por Patrick Burglin; prefácio de Fernando Henrique Cardoso. – 2. ed. – Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Rio Janeiro: IUPERJ, 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectivas sobre raza y clase en Brasil. *Estúdios sociológicos*. V. XXI, n. 34, p. 75-99, 1994.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 24-29, 1987.

\_\_\_\_\_. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil. p. 235-249. 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 102 p. 7 ed.

\_\_\_\_\_. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003, p. 51-100.

\_\_\_\_\_. Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003. 436 p.

\_\_\_\_\_. *Identidade cultural na pós-modernidade*/Sturt Hall; Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença na perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOFBAUER, Andréas. O Conceito de “Raça” e o Ideário do “Branqueamento” no século XIX Bases Ideológicas do Racismo Brasileiro. In: Teoria & Pesquisa. *Dossiê Relações Raciais*. São Carlos, Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2005. p. 63-110.

\_\_\_\_\_. *Florestan Fernandes e os estudos das relações raciais*. 2005. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Referências adicionais: Brasil/Português; Local: UFsCar; Cidade: São Carlos - SP; Evento: Semana de estudos sobre a trajetória e obra de Florestan Fernandes; Florestan Fernandes: memória e presença; Inst. promotora/financiadora: UFsCar.

\_\_\_\_\_. “Raça, cultura e identidade e o ‘racismo à brasileira’”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

\_\_\_\_\_. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. v. 1. 453 p.

IBGE. *Notas técnicas*, 2005. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/trabalhoerendimento/pnad2009/notas\\_brasil.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/trabalhoerendimento/pnad2009/notas_brasil.pdf)>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: junho de 2010.

IPEA. Políticas Sociais – acompanhamento e análise número 18, 2010. Capítulos 9 e 19 – Igualdade Racial e Igualdade de Gênero. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD\\_CHAVE=3314](http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD_CHAVE=3314)>. Acesso em: dezembro de 2009.

IPEA. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acessado em: junho de 2010.

JOHNSON III, Ollie A. representação racial e política no Brasil: parlamentares negros no Congresso Nacional (1983-1999). *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n.º. 38, dez.2000.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2000000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2000000200001&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 fev. 2010.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesas*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LEMOS, Maria Alzira Brum. “Raça e etnia na ciências e no pensamento europeus”. *Anais... Congresso Internacional "Jardins do Mundo"*. Funchal (Portugal), 2007. Disponível em:

<<http://www.triplov.com/alzira/racism/racism3.html>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

LUCRÉCIO, Francisco. “Memória histórica: a Frente Negra Brasileira”. *Revista de Cultura Vozes*, 1989, vol. 3, n. 83, p. 332-342.

MAIO, Marcos Chor. 1999. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil nos anos de 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 134, n. 41. out., p. 141-158.

\_\_\_\_\_. 1999b. Tempo controverso; Gilberto Freyre e o projeto UNESCO. *Tempo Social. Revista de Sociologia*, USP. v.2, n. 1. p. 111-136.

MAGGIE, Yvonne. “Aqueles a Quem foi Negada a Cor do Dia”. As categorias Cor e Raça na Cultura Brasileira. In: MAIO, Marco Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/CCBB, 1996.

\_\_\_\_\_. Racismo e anti-racismo:preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 739-751, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: agosto de 2009

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter Henry. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Revista Eletrônica Enfoques*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 93-117, 2002

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. *Programa de superação do racismo e da desigualdade racial*, 1995. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/racismo>>. Acesso em: maio de 2011.

MEC/SECAD. *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.

MICHEL Paty. *Os discursos sobre a raça e a ciência*. Comunicação apresentada no Fórum Racismo e mundialização. Para uma educação do anti-racismo, ADPES, Palácio de Luxemburgo (Senado), Paris, 17 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n33/v12n33a12.pdf>>. Acesso em: maio de 2010.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. Nota Técnica MTE 075/2008. Brasília: 13/06/2008. Disponível em: [http://www.mte.gov.br/pdet/ajuda/notas\\_comunic/nt07508.asp](http://www.mte.gov.br/pdet/ajuda/notas_comunic/nt07508.asp). Acesso em: 10 mar. 2011.

MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*. Usos e sentidos. (1986). 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. *Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autentica 2004. 152p.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. ENESB-RJ, 05/11/03.

\_\_\_\_\_. IN: GONÇALVES, Petrolina Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.: il.

MUNANGA, Kabengele & GOMES Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PATY, Michel. *Os discursos sobre as raças e a ciência*. 12 (33): 157-70, 1998.

\_\_\_\_\_. Os discursos sobre as raças e a ciência. Comunicação apresentada no Fórum Racismo e mundialização. *Para uma Educação do anti-racismo*. ADPES, Palácio de

Luxemburgo (Senado), Paris, 17 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n33/v12n33a12.pdf>>. Acesso em: agosto de 2010.

PAULA, Maria Fátima de. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. *RAES - Revista Argentina de Educación Superior*. Ano 1, número. Novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Reforma%20da%20Educacao%20Superior%20do%20Governo%20Lula.pdf>>.

PAULA, Marilene de. *Políticas de ação afirmativa para negros no governo*. Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) / Marilene de Paula. – 2010. 149 f.

PEREIRA, Amilcar Araújo. *Influências externas circulação de referenciais e constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil: idas e vindas do “Atlântico negro”*. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciasletras>>. Acesso em: junho de 2010.

PIERSON, Donald. *Branços e Pretos na Bahia*. Estudo de contato racial. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

PINHEIRO, Luana. et al. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: Ipea/SPM/UNIFEM, 2008, 3ª ed. 36p. Disponível em: ><http://www.ecodebate.com.br/2008/12/17/especial-retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca/><. Acesso em outubro de 2011.

PINTO, Regina Pahim. *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. São Paulo: FFLCH – USP, 1993.

PNAD. 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/trabalhadorerendimento/pnad2009/default.shtm>>. Acesso em: agosto de 2010.

RAEDERS, G. *O inimigo cordial do Brasil: o Conde de Gobineau no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1988.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O negro em folhas brancas: Ensaios sobre as imagens do negro nos livros didáticos de História do Brasil (últimas décadas do século XX) – *Coleção Cadernos da Graduação*. n. 2 (Campinas/SP, IFCH/UNICAMP, 2002).

RIOS, Flávia Mateus. *Institucionalização do movimento Negro no Brasil Contemporâneo*, 2008.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Companhia editorial Nacional, 1976.

ROMA, Celso. A institucionalização do PSDB entre 1988 e 1999. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. [online]. 2002, vol. 17, n. 49, p. 71-92. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102690920020000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102690920020000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2011.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 73-91.

\_\_\_\_\_. Relações raciais e desenvolvimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

ROSEMBERG, F. ; ROCHA, E. J. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

SANTOS, Donizeth Aparecido dos. FÊNIX. *Revista de História e Estudos Culturais* – Abr./Jun. 2007. Vol. 4. Ano IV nº 2.

SANTOS, Joel Rufino dos. “*Movimento negro e crise brasileira*”. *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Trad. Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. Trad. J. Guinsburg, 5ª ed. São Paulo: Difel, 1968.

SAVIANI, Demerval. *Florestan e a educação*. 10 (26): 71-88, 1996.

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

\_\_\_\_\_. 1998. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In NOVAIS, Fernando A. (Org.). *História da vida privada no Brasil*, v. 4, São Paulo, Companhia das Letras, p. 173-244.

\_\_\_\_\_. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. *Raça e Diversidade*. São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996.

SEYFERTH, G. *Imigração e Cultura no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

SEYFERTH, G 1991. "Os paradoxos da miscigenação". 1991. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, 20, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prouni/arquivos/pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia Multirracial em Contraposição à ideologia do branqueamento na Educação. In: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jesus (Orgs.). *As idéias Racistas*. Os negros e a educação, Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEM, 1997.

SILVA, Mozart Linhares da. Ciência, Raça e Racismo na Modernidade: caminhos da eugenia. In: SILVA, Mozart L. (Org). *Ciência, Raça e racismo na modernidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

\_\_\_\_\_. Comunitarismo e narrativas legitimadoras no contexto pós-estado-nação. In: *Anais do X Encontro Estadual de História - ANPUH-RS*, 2010, Santa Maria. UFSM, 2010. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. *Considerações sobre o dilema entre cor/raça/mestiçagem e ações afirmativas no Brasil*. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação intercultural e hibridismo identitário no Brasil: limites do multiculturalismo. In: SILVA, Mozart Linhares da; Hillesheim, OLIVEIRA, Cláudio J. *Estudos Culturais, Educação e Alteridade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. 318 p.

\_\_\_\_\_. *Educação, Etnicidade e Preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. 183 p.

SILVA, Mozart Linhares da.; HILLESHEIM, B.; OLIVEIRA, C. J. (Orgs.). *Estudos Culturais, Educação e Alteridade*. 1.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. v.500. 318 p.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA Hilton & SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (Orgs.). *Notas de história e cultura afro-brasileiras*. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

\_\_\_\_\_. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 8.ed.- Petrópolis: Vozes, 2008.

SKIDMORE, Thomas. *O Brasil visto de fora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

TORRES, Alberto. *O problema nacional brasileiro*. Brasília: Ed. Nacional, 1978.

VENTURA, Roberto. *Casa-Grande e Senzala*. São Paulo: Publifolha, 2000. – (Folha explica). Freyre, Gilberto, 1900-1987. Casa-Grande e Senzala – crítica e interpretação I. título. II. Série.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença na perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**ANEXO 1 - LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003****Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.****Mensagem de veto**

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

**"Art. 79-A.** (VETADO)"

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

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

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

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*