



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO: MITO OU REALIDADE NO CONTEXTO  
EDUCACIONAL**

**INÁCIA MARIA RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**São Cristovão, Sergipe  
2011**

**INÁCIA MARIA RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO: MITO OU REALIDADE NO  
CONTEXTO EDUCACIONAL**

**Dissertação submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Manoel Carlos Cavalcanti de Mendonça Filho**

**São Cristóvão, Sergipe  
2011**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244p Nascimento, Inácia Maria Rodrigues do  
Preconceito, discriminação: mito ou realidade no contexto educacional / Inácia Maria Rodrigues do Nascimento. – São Cristóvão, 2011.  
157 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Prof.: Dr. Manoel Carlos Cavalcanti de Mendonça Filho

1. Preconceito. 2. Racismo. 3. Democracia racial. 4. Discriminação na educação. I. Título.

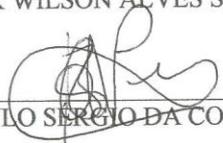
CDU 316.647.8: 37

“PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO: MITO OU REALIDADE NO  
CONTEXTO EDUCACIONAL”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM  
20 DE JUNHO DE 2011

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. MANOEL CARLOS CAVALCANTI MENDONÇA FILHO

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. WILSON ALVES SENNE

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. PAULO SÉRGIO DA COSTA NEVES

\_\_\_\_\_  
SUPLENTE

*Dedicatória*

*A minha filha Bárbara, pela paciência nas ausências.*

*A minha mãe "Therezinha", cujo sonho foi pra você.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, enfim...

A Deus, pelo dom da vida;

Aos amigos, alunos e professores, por tornar a jornada mais leve, diria que prazerosa;

Ao professor Manoel, pelas orientações, carinho, sem palavras...

Aos professores Paulo e Sonia Mary, pelas contribuições;

À Pretinha, pelo incentivo;

Aos meus pais e irmãs, pela ajuda;

À Bárbara, pelo amor e sorriso que sempre me deram força;

A Josineide, minha querida *personal* ABNT,

Enfim, a todos que contribuíram para que um sonho se tornasse realidade.

*Viver!*

*E não ter a vergonha*

*De ser feliz*

*Cantar e cantar e cantar*

*A beleza de ser*

*Um eterno aprendiz...*

*(Gonzaguinha)*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo pesquisar o sentido de raça, etnicidade, preconceito e discriminação no contexto escolar, tendo como disparador a Lei 10.639/2003. Foram analisadas duas escolas estaduais no município de Aracaju, através de uma metodologia com base etnográfica, que parte da observação participante, para elaboração de um diário de campo. Também foram aplicados questionários com perguntas abertas, para comprovar as transcrições feitas no diário. Para entendermos o sentido de raça, etnicidade, preconceito e discriminação, fizemos um levantamento bibliográfico de assuntos que poderiam nos ajudar a entender esses sentidos e como eles se materializam nas escolas. Partimos do estudo da abolição da escravidão, passando pela democracia racial, o sentido da mestiçagem e os conceitos primordiais de raça, etnicidade, preconceito e discriminação. Dessa maneira, podemos confrontar as análises obtidas, com o referencial bibliográfico, para respondermos às questões levantadas: Na escola, veem 'raça' relacionando com a cor da pele e/ou ao grupo étnico a que pertencem? O preconceito e discriminação que acontecem nas escolas estão relacionados à classe social e ao status? Comprovamos parcialmente tais hipóteses e percebemos que a realidade da escola nos mostra outros caminhos para o sentido de tais conceitos.

**Palavras-chave:** Raça. Etnicidade. Preconceito. Discriminação. Democracia racial.

## **ABSTRACT**

This work had as objective to search the meaning of race, ethnicity, prejudice and discrimination at the school context, taking into account the Law 10.639/2003. Two state schools in the city of Aracaju (SE, Brazil) had been analyzed, through a methodology with ethnographical basis, which one is focused on participant's observation, for elaboration of a diary of field. Questionnaires had been also applied with opened questions, to prove the transcriptions made in the diary. To understand the meaning of race, ethnicity, prejudice and discrimination, a bibliographical survey was made with issues that could be useful for us in order to understand these meanings and how they are materialized at schools. We firstly pointed the study of the abolition of the slavery, passing by the racial democracy, the meaning of 'mestizage' and the primordial concepts of race, ethnicity, prejudice and discrimination. In this way, we can collate the gotten analyses, with the bibliographical background, to answer the raised questions: At school, is 'race' seen related to the color of the skin and/or to the ethnic group students belong to? Are prejudice and discrimination that happen at schools related to the social class the status? We prove partially such hypotheses and we perceive that the reality of the school show us other tracks for the meaning of such concepts.

**KEYWORDS:** Race. Ethnicity. Prejudice. Discrimination. Racial democracy.

## LISTA DE TABELAS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>TABELA 1 – População que o questionário foi aplicado.....</b>                               | <b>88</b> |
| <b>TABELA 2 – O que é racismo? (Colégio A).....</b>  | <b>89</b> |
| <b>TABELA 3 - O que é racismo? (Escola B).....</b>   | <b>90</b> |
| <b>TABELA 4 – O que significa ser negro? (Colégio A).....</b>                                  | <b>91</b> |
| <b>TABELA 5 - O que significa ser negro? (Escola B).....</b>                                   | <b>92</b> |
| <b>TABELA 6 – Você sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação?<br/>(Colégio A).....</b> | <b>94</b> |
| <b>TABELA 7 – Você sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação?<br/>(Escola B).....</b>  | <b>95</b> |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**DEA – Diretoria de Educação de Aracaju**

**DIEESP – Diretoria da Divisão de Educação Especial**

**DR – Diretoria Regional**

**DRs – Diretorias Regionais**

**DR8 – Diretoria Regional**

**EJAEF – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental**

**EJAEM – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio**

**FNB – Frente Negra Brasileira**

**GEPEC- Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Exclusão Cidadania e Direitos Humanos**

**IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

**LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**NEDIC – Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania**

**ONU – Organização das Nações Unidas**

**PP – Projeto Político**

**PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens**

**REA - Reunião Equatorial de Antropologia**

**SPI - Serviço de Proteção aos Índios**

**TEN – Teatro Experimental Negro**

**UHC – União dos Homens de Cor**

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>1.1 O despertar da pesquisa.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>1.2 Contextualização da pesquisa.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>1.3 O campo de estudo.....</b>   | <b>20</b> |
| <b>1.4 Contextualização das escolas.....</b>  | <b>21</b> |
| <b>1.5 Estrutura da dissertação.....</b>  | <b>21</b> |
| <br>  |           |
| <b>2 CAPÍTULO 1.....</b>  | <b>24</b> |
| <b>2.1 Um começo de conversa.....</b>   | <b>24</b> |
| <b>2.2 Abolição da escravidão, trabalho livre.....</b>  | <b>24</b> |
| <b>2.3 O que significa ser ‘branco’, ser ‘negro’, ser ‘amarelo’, ser ‘mestiço’, ou<br/>‘homem de cor’?.....</b> | <b>29</b> |
| <b>2.4 Entendendo a mestiçagem.....</b>   | <b>32</b> |
| <b>2.5 O mito do branqueamento.....</b>   | <b>35</b> |
| <b>2.6 A educação formal do ‘negro’ como forma de ascensão social.....</b>                                      | <b>37</b> |
| <b>2.7 Democracia racial no Brasil.....</b>   | <b>39</b> |
| <br>  |           |
| <b>3 CAPÍTULO 2.....</b>  | <b>42</b> |
| <b>3.1 Contextualizando alguns termos.....</b>  | <b>42</b> |
| <b>3.2 Raça e etnicidade.....</b>   | <b>42</b> |
| <b>3.3 Racismo.....</b>   | <b>46</b> |
| <b>3.4 Tipos de racismo e anti-racismo.....</b>   | <b>47</b> |
| <b>3.5 Racismo no Brasil.....</b>   | <b>50</b> |
| <b>3.6 Discriminação e preconceito.....</b>   | <b>53</b> |
| <b>3.7 Os termos injuriosos encontrados em relação à discriminação e ao<br/>preconceito.....</b>                | <b>56</b> |
| <b>3.8 Meios de combate a discriminação.....</b>  | <b>57</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4 CAPÍTULO 3.....</b>   | <b>63</b>  |
| <b>4.1.1 Resultados da Pesquisa.....</b>                             | <b>63</b>  |
| <b>4.1.2 Um pouco sobre a metodologia utilizada.....</b>             | <b>63</b>  |
| <b>4.2 Campos de estudo.....</b>                                     | <b>66</b>  |
| <b>4.2.1 Colégio A.....</b>  | <b>66</b>  |
| <b>4.2.2 Escola B.....</b>   | <b>74</b>  |
| <b>4.3 Pesquisas na SEED e DEA.....</b>                              | <b>78</b>  |
| <b>4.3.1 Conversa com o técnico da DEA.....</b>                      | <b>79</b>  |
| <b>4.3.2 Reunião com os professores, técnicos da SEED e DEA.....</b> | <b>80</b>  |
| <b>4.4 O evento Novembro Negro.....</b>                              | <b>83</b>  |
| <b>4.5 Análise dos questionários.....</b>                            | <b>87</b>  |
| <b>4.5.1 Análise dos dados encontrados nos questionários.....</b>    | <b>88</b>  |
| <br>   |            |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                   | <b>98</b>  |
| <br>   |            |
| <b>6 REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>103</b> |
| <br>   |            |
| <b>7 APÊNDICE.....</b>   | <b>106</b> |
| <b>7.1 Questionário.....</b>   | <b>107</b> |
| <br>   |            |
| <b>8 ANEXOS .....</b>  | <b>108</b> |
| <b>8.1 Anexo 1.....</b>  | <b>109</b> |
| <b>8.2 Anexo 2.....</b>  | <b>111</b> |
| <b>8.3 Anexo 3.....</b>  | <b>115</b> |
| <b>8.4 Anexo 4.....</b>  | <b>117</b> |
| <b>8.5 Anexo 5 .....</b>   | <b>134</b> |
| <b>8.6 Anexo 6.....</b>  | <b>136</b> |
| <b>8.7 Anexo 7.....</b>  | <b>137</b> |
| <b>8.8 Anexo 8.....</b>  | <b>140</b> |

## INTRODUÇÃO

Meu desejo em cursar o Mestrado em Educação surgiu quando fiz minha pós-graduação, mas achava que era muito difícil, quase impossível, e também tinha outras prioridades pessoais, como por exemplo, queria ter uma filha e optei pela filha. Foi quando meu ex-cunhado me falou do Mestrado em Educação Física, que estava fazendo, assim como sobre sua pesquisa sobre capoeira. Fiquei interessada e resolvi dar sequência ao meu sonho.

Procurei, então, um professor na Universidade Federal, o qual pudesse me orientar na construção de um projeto, a fim de concorrer na seleção, visto que estava há muito tempo fora da universidade e me sentia insegura. Foi quando conheci o meu orientador e comecei a fazer parte do grupo de pesquisas GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Exclusão Cidadania e Direitos Humanos).

Nesse grupo comecei a ler, estudar e reencontrei o mundo acadêmico. Não foi fácil, não entendia nada a princípio, porque as leituras eram orientadas por uma perspectiva transdisciplinar e eu lia apenas os pedagogos. Conheci autores, como: Foucault, Nibert Elias etc. e comecei a gostar desse tipo de leitura. Foi nesse grupo onde tive meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica, apesar de não ter chegado a participar diretamente, embora lesse, visse vídeos e assistisse à exposição dos alunos sobre as entrevistas e visitas. Nessa época, eles pesquisavam sobre o sistema prisional.

Comecei a querer pesquisar sobre o dia-a-dia da escola. Trabalhava como pedagoga em uma escola estadual e presenciava muitas cenas interessantes para uma pesquisa e elaboração de um diário de campo.

Pensando em cursar o Mestrado, comecei a fazer disciplinas isoladas, queria adiantar o curso e estar no meio acadêmico, requisitei matérias nos programas de pós-graduação de Educação, Sociologia e Psicologia, pois assim poderia conhecer várias temáticas e escolher o mestrado que mais me apetecesse. O ritmo de leituras foi intenso, aprendi muito e fiz a minha escolha: o Mestrado em Educação.

Elaborei meu projeto, durante esse tempo em que cursei as disciplinas, o que fez com que ele fosse uma mescla entre as áreas de Sociologia e Educação. Sabia que para a seleção era imprescindível apresentar artigos em congressos. Sendo assim, meu primeiro artigo foi requisito para o final de uma matéria isolada no Mestrado em Sociologia, resolvi apresentá-lo em um congresso: o REA – Reunião Equatorial de

Antropologia. No dia da apresentação, recebi o apoio de muitos participantes. Falei-lhes que seria a minha primeira exposição de um artigo acadêmico, fiquei muito nervosa na hora, mas consegui apresentar e transmitir os conteúdos principais do artigo, nos 15 minutos estipulados para a apresentação. Os professores que estavam na mesa fizeram colocações e me deram sugestões, que me ajudaram a construir outros artigos.

Comecei, então, a escrever artigos sobre fatos que aconteciam na escola, escrevia tudo o que presenciava, elaborando um diário de pesquisas, que me ajudou na elaboração dos artigos, para apresentar em congressos. Desse modo, fui construindo meu currículo.

Resolvi participar da seleção para o Mestrado em Educação, no ano de 2008, infelizmente, não consegui ser aprovada, pois precisava melhorar meu currículo, assim como estudar uma língua estrangeira. Na seleção de 2009, já estava mais segura, apresentei muitos artigos e estava com um currículo bom; também estudei Inglês instrumental, que me ajudou a traduzir vários textos, sem precisar do dicionário. Todos esses fatores me ajudaram a ser aprovada, também, é claro, um projeto bom e ter conseguido uma boa entrevista.

A primeira etapa estava concluída, agora iria me dedicar ao Mestrado, estudar as disciplinas e dar continuidade à minha pesquisa.

## **O despertar da pesquisa**

Pensei, primeiramente, em fazer uma pesquisa sobre o sistema de “cotas raciais”, na Universidade Federal de Sergipe. No entanto, depois de conversar com o orientador e ler uma matéria sobre a Lei 10.639/03, na revista “Construir Notícias”, resolvi pesquisar sobre esta Lei e as mudanças que ela pretendia realizar nas escolas.

Queria estudar como a história e a cultura africana e afro-descendente estavam sendo inseridas no currículo escolar, no entanto, constatei que em nenhuma escola estadual de Aracaju existia essa prática. O que dificultou minha pesquisa foi pesquisar o que não existia. Mesmo assim, tentei realizar a pesquisa, pensando no motivo de tanta resistência para sua implementação.

Depois da qualificação, recebi sugestões da banca, para apresentar um viés presente em meus dados e analisar o sentido de raça, etnicidade, preconceito e discriminação no contexto escolar, tendo como disparador a Lei 10.639/2003.

Meu diário de campo e o questionário aplicado nas escolas contemplavam tal discussão. Foi então que, depois de conversar com o orientador, resolvemos seguir esse caminho.

Partindo do material de campo, formulei questões:

1ª Na escola, veem ‘raça’ relacionando-a com a cor da pele e/ou ao grupo étnico a que pertencem?

2ª O preconceito e a discriminação que acontecem nas escolas estão relacionados à classe social e ao *status*?

Com essas duas hipóteses, comecei a analisar meus dados e construir os resultados da pesquisa.

### **Contextualização da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas escolas – o Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela e a Escola Estadual Dr<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves, cuja escolha não foi aleatória, visto que trabalhei nas duas escolas, tinha facilidade para observar todos os fatos e elaborar meu diário de campo, cujo material me ajudou a entender como as pessoas viam a cor da sua pele e a do outro, a discriminação, o preconceito e se autoidentificavam.

A Lei 10.639/2003<sup>1</sup> foi importante porque me fez refletir sobre fatos corriqueiros que acontecem no dia-a-dia da escola, os quais passam despercebidos, sem darmos a atenção que eles merecem, até porque muitos deles poderiam ser evitados se a Lei fosse aplicada e os conteúdos étnicos estudados na escola. A Lei 10.639/2003 foi promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando os artigos 26-A e 79-B, cujo objetivo é incluir no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico, das redes públicas e privadas do país, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. Tem o reforço das

---

<sup>1</sup> A Lei 10.639/2003 encontra-se em anexo.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>2</sup>, aprovadas em março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, para ser implementada nas escolas.

A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares desempenham um papel importante, para impulsionar mudanças no cenário educacional, favorecendo o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ao lado da história das culturas indígenas, europeias, asiáticas.

Isso foi uma das conquistas dos afro-descendentes, e o fruto de muitas reivindicações que tiveram início, logo após a abolição dos escravos – período em que se lutava pela escolarização e contra o preconceito e a discriminação que o negro sofria.

No período escravocrata, o ‘negro’<sup>3</sup> não tinha acesso à educação, que era unicamente para os filhos homens das famílias abastadas. A mulher e os escravos não eram alfabetizados, com algumas ressalvas, para algumas mulheres, filhas de famílias ricas, cujo aprendizado se dava em casa com preceptores, em termos de ler e escrever, com o propósito de ler a Bíblia.

A educação a ser dada à mulher deve diferir daquela dada ao homem, “na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu”. Segundo Capanema, “se o homem deve ser preparado com a têmpera militar, para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade, que é o preparo para a vida do Lar”. (HORTA, 1994, p. 170)

Tentando combater essa situação de analfabetismo do ‘negro’, foram criadas organizações. Uma das mais importantes foi a Frente Negra Brasileira (FNB), que instituiu vários departamentos. O mais importante foi o de Instrução denominado Departamento de Cultura ou Intelectual. Outro projeto da FNB foi a biblioteca. (DOMINGUES, 2007)

No campo educacional, a situação não foi diferente. O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades. Havia escolas - públicas e privadas, leigas e religiosas – que, além de colocar restrições aos negros, simplesmente lhes vetavam a matrícula. (DOMINGUES, 2007, p. 26)

---

<sup>2</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais estão em anexo.

<sup>3</sup> Essa palavra será usada entre aspas toda vez que se referir ao escravo, ou quando se referir ao sentido de cor da pele; fora dessa conotação, usarei o termo afro-descendente ou afro-brasileiro.

No entanto, com a ditadura e implantação do Estado Novo em 1937, Getulio Vargas, apoiado pelas Forças Armadas, determina o fechamento do Congresso Nacional e anuncia, em cadeia de rádio, uma nova Constituição da República, na qual muitos direitos civis são suprimidos e as organizações dos movimentos sociais são declaradas ilegais. Acaba, assim, a FNB, meses antes das comemorações de cinquenta anos da abolição da escravidão.

Em 1945, com o fim da ditadura do Estado Novo e a volta da democracia, reaparece o movimento negro, em uma segunda fase; duas organizações se destacaram nesse período: a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Continuavam, assim, os mesmos objetivos da fase anterior: elevar o nível intelectual e econômico dos negros.

A UHC faz solicitações ao Estado brasileiro em uma sessão intitulada “Nossas Reivindicações”, pedindo a admissão e gratuidade de ensino em todos os graus e em todos os estabelecimentos de ensino superior, inclusive os militares, para os brasileiros de cor. Essa foi a primeira cobrança do movimento negro ao Estado, solicitando melhorias para os excluídos. Hoje, esse tipo de cobrança, quando atendida, recebe o nome de políticas de ações afirmativas. (DOMINGUES, 2007)

Essa fase terminou com a instauração da ditadura militar, em 1964, cujos ativistas foram perseguidos e acusados de conspiração sobre um problema que, supostamente, não existia: o racismo no Brasil.

Após a ditadura, em 1978, teve início a terceira fase do movimento negro. Nessa fase, destacamos a organização intitulada Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial. A educação continua a ser uma prioridade, mas, dessa vez voltada para o interesse do povo negro e de todos os oprimidos. Cobra-se o fim da discriminação nos livros didáticos, a inclusão nos currículos das escolas de conteúdos étnicos, a qualificação dos professores em temas étnicos, a defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. (DOMINGUES, 2007)

Muitas dessas reivindicações foram feitas ao Estado Brasileiro durante a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília.

Seus organizadores foram recebidos pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, os quais, mais uma vez, denunciaram as

discriminações raciais e condenaram o racismo contra os afro-descendentes no Brasil. (DOMINGUES, 2007)

Nesta ocasião, foi entregue ao chefe do Estado Brasileiro, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, no qual continha propostas que pretendiam acabar com o modo pejorativo e inferior com que o afro-descendente aparecia retratado nos livros didáticos, a criação de programas permanentes de treinamentos e qualificações para os educadores que se dispusessem a trabalhar com a temática étnica, contribuindo com a diversidade dos conteúdos nas salas de aula.

Outro fato importante foi a Declaração de Durban<sup>4</sup>, que fez importantes afirmações, ao reconhecer, na escravidão, uma das principais fontes das manifestações de racismo e de discriminação. Sabemos que a escravidão foi um dos mecanismos de formação das favelas e da pobreza no Brasil, afinal, com o advento da abolição da escravidão, surgiram a exclusão social e a miséria.

Abandonados à própria sorte e sem capital social<sup>5</sup>, os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fora apenas um passo para a obtenção da igualdade, ou melhor, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira na pós-abolição.

Com a abolição, não apenas os ex-escravos ficaram à mercê dos latifundiários, mas também os pequenos agricultores, que dependiam da ajuda do escravo para manter suas propriedades, os quais, sem essa ajuda, decretavam falência. Eles não podiam manter a propriedade sozinhos e acabavam, então, vendendo-as para os grandes latifundiários, que formavam, desse modo, grandes propriedades de terra. Alguns desses pequenos agricultores eram contratados para trabalhar em suas antigas terras, mas a maioria ficou sem emprego, gerando não apenas uma grande massa de ex-escravos desempregados, mas também de pequenos agricultores, que, por não possuírem qualificação ou estudo, foram marginalizados e terminaram morando nas favelas.

---

<sup>4</sup> Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que aconteceu na África do Sul de 01 de agosto a 08 de setembro de 2001.

<sup>5</sup> O capital social é o conjunto de recursos atuais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Dessa maneira a população rural, violentamente desapropriada de suas terras, expulsas e transformadas numa horda de vagabundos, foi chicoteada, marcada a ferro e torturada, por meio de leis grotescas e terroristas, até submeter-se à disciplina necessária para o sistema do trabalho assalariado. (MARX apud KURZ, 1999, p. 30)

As pessoas, desqualificadas, passaram a lutar pela sua mobilidade social vertical, para, desse modo, superar a condição de excluídos ou miseráveis.

Com o advento da industrialização, a necessidade de mão-de-obra qualificada e barata serviu de estímulo à alfabetização e para o ensino técnico específico, pois se precisava de pessoas para operar as máquinas, tornando essa camada da população, antes preterida, importante fonte de trabalho.

Com o passar do tempo, passou-se a cobrar do Estado políticas públicas específicas em benefício do segmento negro. Pretendia-se uma escola voltada para a diversidade racial e a democratização do ensino superior, mediante as ações afirmativas (cursos pré-vestibulares para negros, sistema de cotas nas universidades, dentre outras).

Desse modo, temos a implantação de políticas públicas que, em tese, possibilitaria a entrada e permanência dos alunos negros, pardos, indígenas e pessoas com necessidades especiais, dentre outros, nos bancos das universidades públicas, estando essa permanência atrelada não apenas à condição financeira de suas famílias, mas também ao preconceito e à discriminação racial sofridas no cotidiano escolar.

Existe o preconceito e a discriminação racial na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar que acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa-auto-estima com ausência de reconhecimento da capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente, pouca ou nenhuma participação na sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldade no seu processo de aprendizagem, recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005).

O que se pretende com a adoção dessas ações é promover a igualdade substantiva de forma positiva sobre a imagem dos afro-descendentes, reparar os danos causados pela escravidão e por eventuais sistemas segregacionistas posteriores.

Nesse sentido, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial<sup>6</sup>, em 20 de julho de 2010, no Senado, mas pontos importantes para a militância negra foram retirados, como: as ‘cotas para negros nas universidades públicas’, as políticas nacionais de saúde específicas para negros e a reserva de 10% das vagas de cada partido ou coligação para candidatos representantes da população negra.

O senador Demóstenes Torres, relator do texto aprovado, justificou a retirada do artigo referente às cotas, justificando que existe um projeto sobre o tema sendo debatido no Senado, além de afirmar que o acesso à universidade deve ser de acordo com o princípio de meritocracia, ou seja, de acordo com a capacidade de cada um.

Entidades ligadas ao movimento negro criticaram o projeto e destacaram que mais uma vez o negro se mantém em uma posição desfavorável, econômica e socialmente, continua sem ter direito algum.

## **O campo de estudo**

A pesquisa teve seu início na Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), que integra a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e possui 97 escolas, dentro da sua rede de atuação. Pesquisei duas escolas. Pensava em desenvolver minha pesquisa apenas no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, fazendo um estudo de caso, mas, ao passar na seleção do Mestrado em Educação, ocupava o cargo de coordenadora, trabalhava de 8 a 9 horas diárias, tornando esse horário incompatível com minha opção de estudo. Então, resolvi abdicar do cargo e mudar de escola para dar entrada na licença, que me proporcionaria dedicação total à pesquisa.

Comecei a trabalhar na Escola Estadual Dr<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves, onde presenciei práticas de ensino que complementavam minha pesquisa. No colégio anterior, trabalhava com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, já na escola atual, trabalhava com alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, Alfa e Beto<sup>7</sup>, EJAEF e EJAEM<sup>8</sup>, além dos projetos “Acelera” e “Se liga”<sup>9</sup>, podendo, assim,

---

<sup>6</sup> O Estatuto da Igualdade Racial altera as leis nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. A lei encontra-se na íntegra, nos anexos.

<sup>7</sup> Alfa e Beto é um “método” /projeto de ensino em que o professor ministra aulas diferenciadas para alunos que reprovaram no 1º ano. O material já vem pronto e as aulas são sequenciadas. A principal finalidade é a leitura. As avaliações são aplicadas individualmente. Baseiam-se no conhecimento de

analisar duas realidades diferentes: a de alunos regulares e a de aqueles com defasagem na aprendizagem.

### **Contextualização das escolas**

O Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela<sup>10</sup> é considerado, pelos pais, como um colégio modelo, no Conjunto Augusto Franco, visto que é muito procurado pelos moradores do bairro Farolândia. Ministram-se as modalidades do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Funciona nos três turnos: no diurno, com ambas as modalidades, e, no noturno, apenas com o Ensino Médio. Todos os professores efetivos são graduados, apenas uma minoria é contratada, normalmente, para as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Matemática. O colégio recebe, na maioria dos casos, alunos que moram no próprio conjunto e alguns do bairro Santa Maria e adjacências. Situa-se na Rua Maria Adolfina Costa, nº 65, próximo a uma praça, pontos comerciais e residências. Possuía, em 2009 – ano em que o levantamento de dados foi realizado, 912 alunos distribuídos da seguinte maneira: 503 no Ensino Fundamental e 409 no Ensino Médio. O colégio tem 12 salas de aula, laboratório de informática com acesso à internet, biblioteca, sala de vídeo e *data show*, sala dos professores com acesso para a da equipe técnica, secretaria, diretoria, arquivo, cozinha, depósito para merenda, banheiros para alunos e funcionários, uma área coberta e uma quadra poliesportiva.

A Escola Estadual Drª Maria do Carmo Alves<sup>11</sup> sofre preconceitos no bairro, devido ao grande número de alunos do conjunto Santa Maria e Padre Pedro. Os pais dos alunos do bairro, em que está situada, só fazem a matrícula, quando não conseguem

---

letras, palavras e leitura de livros específicos para o bimestre. Quando o aluno não sabe ler, o livro é lido para ele, depois, são feitas perguntas sobre a história, para avaliar se ele compreendeu o texto. As provas são aplicadas pelos coordenadores do projeto, que trabalham na DEA, com várias escolas, ou pelo pedagogo da escola. Quando o aluno falta no dia de aplicação do teste, é preenchida, então, uma ficha em que cada item possui uma pontuação diferenciada. Existe um acompanhamento rigoroso sobre as faltas, através de ligações para os responsáveis, quando esta falta é recorrente.

<sup>8</sup> EJAEF se refere à Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e EJAEM, do Ensino Médio. O aluno cursa uma série, por semestre letivo.

<sup>9</sup> Ambos os projetos possuem a supervisão direta da DEA, os professores seguem livros didáticos, que vêm estruturados com aulas, exercícios e atividades que devem ser realizadas em sala e em casa. O objetivo principal é a alfabetização e o avanço nas series cursadas para os alunos que possuem um histórico de reprovações e abandono escolar.

<sup>10</sup> “Colégio A” – este será o termo que, doravante, usarei para me referir a este colégio, na pesquisa.

<sup>11</sup> “Escola B” – este será o termo que, doravante, usarei para me referir a esta escola, na pesquisa.

vagas nas outras. Localiza-se no bairro Farolândia, disponibiliza o Ensino Fundamental regular, (EJAEF e EJAEM e projetos para corrigir a defasagem escolar, como o Alfa e Beto, Acelera e Se liga. Possuía, durante a pesquisa, em 2009, 761 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 413 no Ensino Fundamental regular, 63 no EJAEF no 2º semestre, 113 no EJAEM no 2º semestre, 21 no Acelera e 28 no Se liga. Funciona nos três turnos, pela manhã, com o ensino regular, pela tarde, com ensino regular, EJAEF e programas, pela noite, com EJAEF e EJAEM e cede uma sala para o PROJOVEM municipal. No seu quadro, há professores com nível médio, mas a maioria possui nível superior, existindo, também, alguns contratados. A escola recebe poucos alunos do bairro Farolândia, pois a maioria é oriunda dos bairros Santa Maria e Padre Pedro, que vem para a escola de ônibus escolar cedido pela SEED. Situa-se à Avenida Caçula Barreto, S/Nº, em frente ao Canal 4. Encontram-se, em seu entorno, residências e um terreno abandonado conhecido como a Toca da Raposa.

A escola tem 12 salas de aula, biblioteca que, eventualmente, funciona também como sala de aula e de vídeo, cozinha com depósito de merenda acoplado, refeitório, sala para a equipe técnica com banheiro, sala dos professores com banheiro, secretaria, arquivo, direção, banheiros para alunos e funcionários e uma quadra poliesportiva.

As duas escolas sofrem com a falta de funcionários na secretaria, cozinha e limpeza. É importante explicar a diferença na nomenclatura de *colégio*, que funciona com o Ensino Médio regular e *escola*, que funciona com o Ensino Fundamental.

### **Estrutura da dissertação**

A dissertação será dividida em três capítulos: no primeiro capítulo, contextualizaremos a trajetória do ‘negro’, após a abolição da escravidão, como se deu o início do trabalho livre, o significado de ser ‘branco’, ser ‘negro’, ser ‘amarelo’ e ser ‘mestiço’ ou ‘homem de cor’, para, partindo desse princípio, que se entendam a mestiçagem, o mito do branqueamento, a educação formal como uma forma de ascensão social, por fim, o mito da democracia racial e o porquê de as pessoas ainda acreditarem nesse mito, assim como o que faz com que esse mito continue até os dias atuais.

No segundo capítulo, trataremos de conceitos-chave para a pesquisa, o que é raça e etnicidade, o que vem a ser racismo, explicitando seus principais teóricos,

explicando os tipos de racismo e antirracismo, o racismo no Brasil, apontaremos as diferenças entre preconceito e discriminação, os insultos raciais e, por fim, as duas maneiras de combate à discriminação.

No terceiro capítulo, mostraremos os resultados da pesquisa, através da explicação da metodologia escolhida, os campos de estudo, o que coletamos no diário de campo, a conversa com técnicos da SEED e da DEA, reuniões com os professores, o evento Novembro Negro e analisaremos os questionários aplicados nas duas escolas.

Concluiremos com as considerações finais sobre a pesquisa, explicitando os resultados alcançados.

## CAPÍTULO 1

### Um começo de conversa

#### Abolição da escravidão, trabalho livre

Com o fim da escravidão, o ‘negro’ foi abandonado à própria sorte, sem ter capital social, ou econômico, passou a vagar pelas cidades. A tão sonhada abolição trouxe o desemprego; o ‘negro’ aprendia que precisava contar apenas com sua força de trabalho para sobreviver e sustentar sua família, o antigo senhor não aceitava sua condição de liberto, continuava a tratá-lo como escravo, o que gerava o abandono das fazendas e a procura por novos empregos.

O liberto se viu convertido, sumariamente e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e materiais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (FERNANDES, 2008, p.28)

Para os fazendeiros, faltavam, para o liberto, a autodisciplina e o espírito de responsabilidade do trabalho livre. Eles não aceitavam ordens, que não achassem justas, paravam constantemente de trabalhar para fumar, demoravam a voltar do almoço, posturas estas que os patrões não aceitavam, e reclamavam que o rendimento do serviço caía. Os fazendeiros não aceitavam que o ‘negro’ não era mais escravo, que deveria ser tratado com respeito e receber pelo seu serviço.

Como nesse relatado, explicitando as censuras que se erguiam ao liberto, enquanto agente de trabalho livre:

Se vão para uma fazenda como camaradas, poucos dias param. São excessivamente exigentes, morosos no trabalho, param a cada momento para fazer cigarro e fumar; nas horas de refeição demoram-se indefinidamente, bem poucos se sujeitam a fazer um feixe de lenha, etc. Qualquer observação que se lhes faça recebem como ofensa, e formalizando-se dizem que são livres, largam a ferramenta e lá se vão. (FERNANDES, 2008, p.90)

Por não aceitar as condições oferecidas nas fazendas, o ‘negro’ foi em busca de condições de vida na cidade, mas, infelizmente, não tinha qualificação, restando para ele empregos mais rudes, e mesmo esses empregos lhes foram tirados pelos imigrantes europeus. Suas roupas eram velhas e surradas, e, por não terem boa aparência, não podiam pleitear por um emprego melhor.

Os que saíam do eito, em contraste, sofreram terrivelmente com a Abolição e a fixação na cidade. “Não sabiam fazer nada. Só trabalhavam na roça. Eram os chamados *negros da lavoura*. Não sabiam ler e escrever, em regra, e não possuíam protetores. Eles sofreram muito, pois ficaram largados a si próprios. Mal vestidos, analfabetos, sem proteção, ficaram vivendo aqui e ali de expedientes”. Os homens e mulheres desse segmento formavam a camada “mais desqualificada” e “paupérrima” da população negra. “Os que só se vestiam de brim e os que tinham menos traquejo na vida social e para o trabalho”. Iam com o mesmo terninho de brim surrado a toda parte, inclusive às festas, e enfrentavam enorme dificuldade para encontrar “bons empregos”. (FERNANDES, 2008, p. 94)

O ‘negro’ passou a ser visto como ‘vagabundo’, ‘desordeiro’, ‘cachaceiro’, sendo agora temido, não por pleitear sua liberdade, mas como uma ameaça à segurança e à propriedade das pessoas. Por não arrumar emprego, passava o dia a perambular pela rua, sendo visível a separação existente entre a ‘elite de cor’<sup>12</sup> e os ‘negros reles’<sup>13</sup>. Os primeiros não se sentiam na obrigação de ajudar os menos favorecidos e se empenhavam em reproduzir e viver o mundo dos ‘brancos’. Como podemos observar no relato do informante abaixo:

[...] os pretos vindos da *casa grande* desprezam, de certa maneira, os outros pretos que não têm os mesmos ideais de vida. [...] Vêm nos companheiros de situação mais baixa ou inferior uma ameaça ao seu prestígio social, que depende do que os brancos pensam a seu respeito. (FERNANDES, 2008, p. 103)

A ‘mulher negra’ conseguia trabalho com mais facilidade na cidade, pois havia aprendido muita coisa sobre a administração de uma casa, sabia cuidar dos serviços domésticos, da cozinha à costura. Ocupações estas que já desenvolvia antes da abolição, e favorecidas pelos laços de amizade que nutria com as senhoras e seus filhos,

<sup>12</sup>Denominação usada para os “negros” que tinham obtido êxito por conta própria ou sob a proteção do branco.

<sup>13</sup>Denominação usada para definir os “negros” que se encontravam no submundo urbano.

contribuindo para que elas sustentassem seus companheiros, que, sem qualificação, não conseguiam trabalho formal, apenas alguns biscates, favorecendo a ociosidade dos homens.

O homem queria um emprego permanente para sustentar sua família, mas não conseguia nenhum de acordo com sua ambição, o que fez com que descobrisse no convívio com outros homens, da mesma condição, um ótimo passatempo, negligenciando seu interesse em ‘ganhar a vida’, transformando-os em dependentes das mulheres em matéria de alimentação, alojamento e pequenas quantias para suas despesas, normalmente, gastos com bebidas e cigarros.

As informantes mulheres esclareceram, com insistência, que grande parte dessas situações assumia caráter transitório, como uma forma passageira de cooperação dos casais amasiados ou casados. Não obstante, surgiu um incentivo favorável para a institucionalização e muitos homens passaram a negligenciar seu interesse por “ganhar a vida”, convertendo-se em dependentes sistemáticos da mulher em matéria de alimentação, alojamento e pequenas quantias para as despesas cotidianas. (FERNANDES, 2008, p.97)

A imigração europeia fez com que o ‘negro’ perdesse o privilégio de ser a mão-de-obra exclusiva, gerando uma concorrência desleal, cujas atividades que antes eles desenvolviam, tais como: o trabalho nas fazendas, o artesanato urbano, comércio de miudezas e de serviços, passaram a ser disputadas pelos ‘estrangeiros’<sup>14</sup>, ficando, assim, ainda mais difícil sua ascensão econômica.

Enquanto o ‘negro’ não conseguia ascensão nem econômica nem social, vivia à margem da sociedade, em uma situação de inferioridade, onde muitos morriam de fome, sem ter onde morar, o homem ‘branco’ da camada dominante progredia e melhorava sua situação econômica, aumentando seu prestígio e poder; o imigrante estrangeiro conseguia conquistar riquezas e prestígio social, só para o ‘negro’ que as oportunidades de progredir nunca se efetivaram.

Segundo Elias (2000, p. 22), a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que esse último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar.

---

<sup>14</sup> Esta palavra será usada para se referir ao imigrante europeu.

O ‘negro ordeiro’<sup>15</sup> tinha que aceitar seu duro destino, trabalhava muito e tinha uma existência incerta, fato esse que fazia com que muitos ‘negros’ preferissem não ser otário, não realizando trabalhos que os escravos anteriormente realizavam; por não serem qualificados, nem terem oportunidades de ascensão, optavam pelo crime, pela exploração das mulheres e essas pela prostituição.

O vagabundo contumaz que explorasse uma, duas ou mais amantes e praticasse roubos ocasionais e, principalmente, o ladrão profissional levavam “vida de macho”, tinham sempre dinheiro e conseguiam num “golpe de sorte”, o que os companheiros “ordeiros” mas “trouxas” não ganhavam durante anos de trabalho afrontoso e, às vezes, até no decorrer de uma vida de árduas privações. (FERNANDES, 2008, p. 171)

Esses fatos deixam claro que, após a abolição, não existiu nenhuma ação de reparação social, quer seja individual ou coletiva, sendo o ‘negro’, condenado a uma existência ambígua e marginal.

Deixou a condição de escravo, mas continuou na posição servil, morava em lugares insalubres, acreditava que a liberdade era um presente, e sofria com a raiva dos fazendeiros, por não ter sido reembolsado pela sua libertação. Fato esse responsável pelo preterimento aos imigrantes.

Significa que a sociedade brasileira deixou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. [...] O regime de classes se deu em torno da figura dominante do ‘fazendeiro’ e do ‘imigrante’ e com a exclusão quase total do ‘negro’, ou do ‘mulato’, como agentes históricos socialmente significativos. (FERNANDES 2008, p.34-35)

O cotidiano do ex-escravo pouco diferia de uma escravidão disfarçada. Apesar de livres por lei, os negros e seus descendentes continuavam vivendo na condição de servos ou de criados. Analfabetos e com poucas condições, viviam vendendo cestos, galinhas, doces, tabaco. Alguns, mais espertos e conhecedores da natureza, serviam de guias para os viajantes estrangeiros, enviados para estudar o Brasil. Normalmente,

---

<sup>15</sup> Denominação dada ao negro que trabalhava, era considerado um otário pelos outros, por ganhar pouco e trabalhar em serviços que consumiam o físico e o moral.

viviam à margem da economia brasileira, entregues à fome, à miséria e aos castigos corporais. A fome e o abandono os levavam ao alcoolismo, ao crime e até mesmo à loucura. As condições insalubres em que viviam e os maus tratos a que eram submetidos favoreciam a manifestação de doenças e os surtos de insanidade. (CARNEIRO, 2007, p. 16)

A restituição da liberdade do negro só teria sido efetiva se fosse acompanhada de diversas medidas que lhes assegurassem real integração à nova sociedade que se construía – entre elas, o acesso a terra. Entretanto, tanto no meio rural como no urbano, a liberdade restituída pela Lei Áurea representou mais um passaporte de exclusão do que um convite a participação igual e efetiva no mundo do trabalho livre que então se inaugurava. (BORGES, MEDEIROS, D'ADESKY, 2009, p. 27)

O 'negro' "saiu da escravidão física e encontrou a escravidão moral"<sup>16</sup>, sendo esta mais difícil de combater, pois a própria vítima muitas vezes não a reconhece. Passou a fazer parte de uma sociedade de classes, com posturas não igualitárias e fechadas. Sem garantias de reparações materiais e morais, a Abolição o colocou em pé de igualdade com o 'branco' em busca de um trabalho, sem alfabetizá-lo, ou qualificá-lo para um ofício, restando-lhe a miséria e o abandono.

O ex-escravo não tinha casa, comida, estudo, nem a proteção de um senhor, o que levava muitos a pensar que era melhor ser escravo do que liberto. Precisava trabalhar para se sustentar, pagar por uma moradia, uma refeição e como não tinha nenhum ofício, além de cuidar da terra, muitos morreram, abandonados nas ruas, pedindo esmolas.

Aos olhos dos 'negros', segundo Fernandes (2008, p.112), "a comparação entre 'a vida na cidade' e 'a vida no cativeiro' favorece a escravidão". A escravidão, dentro desse contexto, encontra-se dentro do homem, sendo necessária uma *Segunda Abolição*, que seria a do negro em luta com sua herança social e cultural, construindo a sua história e determinando a significação que a liberdade deve ter em sua vida.

---

<sup>16</sup> OLIVEIRA apud FERNANDES, 2008, p. 109.

## **O que significaria ser ‘branco’, ser ‘negro’, ser ‘amarelo’, ser ‘mestiço’ ou ‘homem de cor’?**

No Brasil, determinar a cor de uma pessoa é difícil, o status social faz com que uma pessoa embranqueça ou não, na autoatribuição de cor; muitas vezes, as pessoas se classificam mais claras do que são, se utilizam da sua cor de acordo com o interesse momentâneo; se tiver um status elevado, ao invés de se denominar ‘negro’, usará a denominação morena.

Para Munanga (2008), o senso comum dessas denominações: ser ‘branco’, ser ‘negro’, ser ‘amarelo’ e ser ‘mestiço’ ou ‘homem de cor’, resulta da evidência e recobre realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar de nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensarmos nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico.

Sansone (2003, p.21), deixa claro que ‘ser negro’ não corresponde à mesma posição social em todas as sociedades ainda que, na maioria delas, os traços negróides tendam a se concentrar nas classes mais baixas. Os ‘negros’ nem sempre são os oprimidos ou os fracassados. As diferenças entre ‘negros’ e ‘brancos’ podem variar de acordo com o contexto e devem ser definidas em relação a sistemas nacionais específicos e a hierarquias globais de poder, que foram legitimados em termos raciais e que legitimam os termos raciais.

Deve ficar bem claro que o que é negro num sistema racial polarizado pode ser pardo num sistema que se caracterize por um *continuum* de cor. (SANSONE, 2003, p. 24)

Os estudos difundiram a ideia de que, no Brasil, não existe uma regra clara para definição racial, como nos Estados Unidos que têm a hipodescendência, aqui a classificação é feita pela aparência física da pessoa<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> A noção de “boa aparência” é comentada do seguinte modo por uma consultora de RH: “Boa aparência significa sucesso, atenção, aceitação social. Embora tenhamos consciência de que as pessoas não devem ser julgadas pela aparência, na prática, as bem cuidadas são mais favorecidas”. (GUIMARÃES, 2002, p. 68)

Um brasileiro nunca é meramente um ‘branco’ ou um ‘homem de cor’; ele é um homem branco rico e bem educado ou um pobre e mal educado homem branco; um homem de cor rico e educado ou um pobre e mal educado homem de cor. O produto desta qualificação pela educação e pelos recursos financeiros determina a identidade de classe de alguém. É a classe e não a raça de uma pessoa que determina a adoção de atitudes subordinadas ou superordinadas entre indivíduos específicos, em relações face a face. [...] Não há grupos raciais contra os quais ocorra discriminação. Há, ao contrário, grupos de classe. A cor é um dos critérios da identidade de classe, mas não é o único critério. (GUIMARÃES, 2005, p. 111-112)

No Brasil, existem vários mal entendidos, dentre eles a ideia de que não existem raças, mas cores, como se a ideia de raça não estivesse subjacente à de cor, outro fato de que a aparência física e não a origem que determinava a cor de alguém, como se ela não fosse apenas uma convenção, também que não se poderia discriminar alguém com base na sua raça ou cor, alimentou-se a ideia de que os mulatos e os negros mais claros e educados fossem sempre economicamente absorvidos, integrados cultural e socialmente, e cooptados politicamente pelo *establishment* branco. Por último, formou um consenso de que a ordem hierárquica racial, ainda visível no país, fosse apenas um vestígio da ordem escravocrata em extinção. (GUIMARÃES, 2005)

Existe a ideia entre os estudiosos norte-americanos de que o brasileiro pode mudar de identificação racial no decorrer da sua vida. O que se aproxima do dito popular “o dinheiro branqueia” e “o preto rico é branco” ou “branco pobre é preto”. Esses ditos, que são sempre empregados com certa ironia, cujo sentido mais exato seria: “o dinheiro compra tudo até o status para o negro”, revelam que existe preconceito ou discriminação. (MUNANGA, 2008)

Sabemos que a relação entre cor e classe é complexa. Como se a cor e a classe estivessem associadas, no sentido de tez escura e o fenótipo africano, a uma posição de classe baixa, a relação entre a mobilidade social e a identidade negra é comumente mais complexa do que poderíamos presumir.

Para Pierson (apud, GUIMARÃES 2005, p. 104), [...] no Brasil, ‘cor’ significa mais que simples cor, isto é, mais do que pigmentação, [significa] inclusive, em primeiro lugar, [a presença] de certo número de outras características físicas: tipo de cabelo (talvez o mais importante), assim como os traços fisionômicos.

Estatisticamente, foram adotados cinco termos raciais, pela maioria dos estatísticos, para designar a cor das pessoas: branco, pardo, preto, indígena e

amarelo/asiático. Essas cores são utilizadas nos censos demográficos, nas pesquisas feitas pelo IBGE.

Devemos ter clareza que a terminologia da cor é altamente subjetiva, o que explica que um mesmo indivíduo possa ser visto de maneira diferenciada: para um, pode ser ‘preto’, para outro, ‘moreno’, dependendo do seu status, da sua presença ou ausência no momento em que se fala.

As pessoas pobres na maioria são identificadas como ‘negras’, mas isso não significa que tenham a pele mais escura. Dependendo da sua situação econômica, podem ser identificados como ‘pardas’ e ‘morenas’ e essa classificação ser usada para indicar uma ascensão social, já o termo ‘preto’ denota uma imobilidade social.

Um fenômeno semelhante ocorre com os mestiços: os que têm status superior na vizinhança tendem a se definir como “brancos”. Nesse sentido o termo preto constitui uma categoria residual que abrange os indivíduos mais escuros e “sem recursos” – os negros cuja renda, instrução e *status* são baixos de mais para que se arrisquem no jogo do *status* e dos códigos de cor. O termo preto é quase equivalente a ruim, inculto, “brega” ou “cheguei”, e é usado para descrever tudo o que é visivelmente pobre e sem decoro. (SANSONE, 2003, p. 72)

Para Sansone (2003, p. 73), existe diferença entre o termo *negro* e *preto*, o primeiro se refere ao fenótipo negróide e o segundo, à cor negra propriamente dita.

A maneira com que as pessoas se autoclassificam, em relação a sua cor, pode apontar determinada posição social e postura cultural, particularmente, na classificação dos outros, não se refere especificamente apenas a sua aparência física, mas também a sua aparência geral, que é composta pela combinação de estilo de vida com o grau de instrução, o seu estilo em matéria de moda (cabelo, roupa, carro) e até a sua simpatia ou antipatia. Normalmente, a pessoa que tem *status* de ‘preto’ e pobre sente-se discriminada e não se autoidentifica como ‘negro’. Se assim não fosse, teríamos mais pessoas identificando-se como ‘negras’. Assumir-se como ‘negro’ exige algo mais: ser jovem e/ou mais instruído e resulta de um processo complexo de autodescoberta. (SANSONE, 2003)

O jovem hoje, quanto mais estudo tem, mais facilmente assume sua pertença étnica, valorizando sua ancestralidade, sua cultura e sua negritude, sem precisar usar artifícios para embranquecer a cor da pele. Devido a muitos movimentos dos grupos sociais, podemos ver ‘negros’ em papéis de destaque em novelas e filmes, deixando,

assim, de ser o oprimido e de representar a servidão, podendo também ser um médico, advogado ou profissional de qualquer outra profissão que lhe confira um status social.

### **Entendendo a mestiçagem**

O Brasil é tido, por muitos, como um país mestiço. Segundo Seyferth (apud MUNANGA, 2008, p. 49), “todo brasileiro é um mestiço, quando não é no sangue, o é nas ideias”.

Mestiçagem é um fenômeno biológico, um fluxo de genes entre populações originariamente diferentes, ou seja, o cruzamento ou miscigenação entre o branco, o negro e o índio. O *mestiço* designa o indivíduo nascido da relação sexual entre um branco e uma índia ou entre um índio e uma branca. O *mulato* designa o indivíduo nascido da relação entre um branco e uma negra, ou de um branco e uma negra. (LITTRÉ apud, MUNANGA 2008, p. 20)

Utilizaremos o conceito de “mestiçagem”, segundo Munanga (2008, p. 21), para designar a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal da análise não sobre o fenômeno biológico enquanto tal, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes desse fenômeno biológico inerente à história evolutiva da humanidade.

A mestiçagem serviu de reflexão para muitos filósofos, para quem o mestiço é sempre tratado como um ser ambivalente visto ora como o “mesmo”, ora como o “outro”, servindo como base para muitas discussões sobre a unidade da espécie humana.

Citarei como alguns filósofos viam a mestiçagem, as contradições e as argumentações de cada um<sup>18</sup>:

Para Voltaire, mestiçagem é uma anomalia, fruto de uma união escandalosa entre duas raças distintas, sendo o mulato, o fruto de uma raça bastarda, originária entre a união de um negro e uma branca, ou vice-versa. Contradizendo Voltaire, temos Buffon, que não vê nada de escandaloso na mestiçagem, para ele a terra é, de certo modo, povoada por mestiços. Sua convicção na unidade da espécie humana faz com que

---

<sup>18</sup> Essa parte do texto foi baseada no livro de Munanga (2008).

eleja os fatores climáticos e culturais como explicação da variabilidade humana, olhando positivamente a mestiçagem, fato esse que difere de Voltaire, que acreditava na fixidez da espécie e considerava a mestiçagem uma anomalia lamentável e acidental. Para ele, a raça é irreduzível a outra raça, o que obriga a aumentar o número de raças, já Buffon defendia a concepção unitária, que aumenta o número de variáveis, mas não se admitem raças.

Diderot pensa que a fecundidade das mestiças é prova da unidade da espécie humana e que, por meio da procriação, todos se perpetuam, conservando a similitude, devendo ser considerados como pertencentes à mesma espécie. Pensava que negros e brancos já estavam contidos na fecundidade dos primeiros homens e mulheres. Para ele, a América seria o caldeamento das três culturas, e a mestiçagem conservou o melhor de cada raça: adaptação ao clima e ao meio ambiente, a força e dons artísticos dos negros e as luzes dos europeus. Via no casamento realizado com as índias uma forma de diminuir a aversão pelos “selvagens”.

Buffon e Diderot não reduzem a hibrididade à esterilidade, mas a veem de maneira fecunda.

Para Diderot, a mestiçagem é uma das manifestações mais brilhantes do poder criador da matéria, o híbrido é um ser intermediário, a passagem entre a matéria bruta e o vegetal, entre o vegetal e o animal, entre o animal e o homem, entre o homem e o homem. (MUNANGA, 2008, p. 25)

No século XVIII, vários filósofos defendiam a ideia de que os diferentes povos do universo são provenientes do cruzamento entre o homem branco e outros animais. As raças humanas seriam, então, o resultado de uma mestiçagem primitiva, que corrompeu o homem branco, misturando seu sangue ao das ‘bestas’, ou seja, com os animais. Seria, então, o homem de cor, um degenerado, e a mestiçagem, o instrumento dessa contaminação.

Nessa linha de pensamento temos Maupertuis que desenvolveu a doutrina de ‘hipergênese’, que considerava mestiçagem toda união entre um macho e uma fêmea, enquanto mistura de duas sementes e combinação probabilística das partículas, que a compõem e transmitem variações individuais.

Maupertuis achava que o primeiro negro nasceu de um casal de brancos, cujas partes seminais continham acidentalmente o princípio negro. Acreditava que a

mestiçagem abria a possibilidade de criar novas espécies e melhorar as já existentes. Pensava que, do cruzamento de espécies diferentes, nasceriam monstros.

Buffon definia a noção biológica da espécie como possibilidade de engendrar híbridos fecundos. Para ele, todas as variedades humanas, por mais que difiram, constituíam uma espécie única.

Para Buffon, a mestiçagem é o meio mais rápido para reconduzir a espécie a seus traços originais e reintegrar a natureza do homem. Ele acreditava que em quatro gerações de cruzamentos sucessivos do branco com o mulato, esse perderia os traços do negro. Kant reconhece a razão de Buffon ao adotar o critério da geração para definir a espécie humana, mas, questiona o porquê não foi utilizado o mesmo critério na definição das raças. Também não acreditava que a mistura de diversas raças, em proporções determinadas, poderia reconduzir a um novo tipo humano original. Para ele, a mestiçagem, ao invés de melhorar a espécie humana, a estragaria.

Edward Long, proprietário de escravos e defensor da escravidão, defende a tese de que brancos e negros não têm a mesma origem, sendo duas espécies distintas, pois do seu cruzamento nasce o mulato, não acreditava na capacidade de reprodução dessa espécie, afirmando, assim, que pertenciam ao gênero das mulas. Sua tese foi desmentida, já que existem casais de mulatos com filhos.

Existiam também aqueles que recomendavam a extinção do comércio das mulheres negras. Pensava-se que o mulato pertencia a uma raça bastarda e viciosa, tendo em vista que juntava os vícios da raça negra com a insolência e a preguiça da sua origem branca.

A mestiçagem, no contexto colonial francês, é vista como uma nova categoria maniqueísta branco/negro - mestre/escravo, sendo o mulato o perturbador da ordem sociorracial. O casamento misto era visto pelas autoridades da colônia francesa como uma junção criminal de homens e mulheres de espécies diferentes que geravam frutos considerados como desordem social.

A mestiçagem no Brasil constituiu em um processo de branqueamento da população “negra”, pensado pela elite ideológica e estrategista brasileira como uma solução para as mazelas raciais, mas não chegou a ser posto em prática, sendo abandonado, cujo um dos motivos foi a resistência popular às uniões interracialis.

## O mito do branqueamento

Uma das opções encontradas pelos “negros” para ascender na escala social e melhorar sua condição de vida foi o *branqueamento*<sup>19</sup>. Ao miscigenar-se com o branco, conseguiu clarear a pele; ao alisar os cabelos, aproximou-se do ideal de beleza branca. (CARNEIRO, 2007, p.17)

Devemos deixar claro que a miscigenação não aconteceu de maneira harmoniosa, mas como forma de exploração sexual da mulher, escravizada pelo senhor branco. Não significando que existia, portanto, uma igualdade racial, mas evidenciando a necessidade física de uma classe dominante (os europeus) e de submissão das mulheres negras, índias e mestiças.

[...] a mestiçagem deveria ser encarada, primeiramente, não como um sinal de integração e de harmonia social, mas sim como dupla opressão racial e sexual, e o mulato como símbolo eloquente da exploração sexual da mulher escravizada pelo senhor branco. Embora o casamento com uma mulher de outra “raça” possa ser interpretado como símbolo de uma tolerância, é preciso dizer que os casamentos desse tipo foram muito raros. (MUNANGA, 2008, p. 29)

Segundo Nascimento (apud Munanga, 2008, p.86), é um absurdo considerar o mulato como prova de abertura e de saúde das relações raciais no Brasil. Sua origem se deu de um covarde cruzamento entre o senhor branco e a escrava negra. Ele evoca o ditado popular “branca pra casar, negra pra trabalhar, mulata pra fornicar”, para apoiar a ideia geral de que a mulher negra foi prostituída ou transformada em prostituta como meio de renda e impedida de estabelecer qualquer estrutura familiar estável.

Esse fato reforça que a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes, que foram coagidos e forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos. (MUNANGA, 2008)

Fato esse que ilustra os efeitos da alienação da identidade negra explicitada abaixo:

---

<sup>19</sup> Grifo da autora.

Abdias chega a citar algumas personalidades, artísticas e escritores negros atingidos pela estética da brancura. O escritor Raimundo Souza Dantas, o único negro que exerceu o cargo de embaixador (Gana), se declarou com orgulho um negro culturalmente branco- um homem ocidental. Diógenes Jr., mulato membro do Conselho Federal de Cultura, há muitos anos diretor do Centro de Pesquisas Sociais Latino-Americano, órgão da UNESCO, sediado no Rio de Janeiro, afirmou sua identidade cultural branca no ensaio incluído no livro especialmente publicado pelo Ministério das Relações Exteriores para o Festival Mundial das Artes Negras, em Dacar. (NASCIMENTO apud MUNANGA, 2008, p.89-90)

Durante a escravidão, os mulatos por serem filhos dos senhores de engenho, recebiam alguns tratamentos privilegiados, em relação aos 'negros'. No entanto, após a escravidão, constituem a maior vítima da discriminação racial. Para Azevedo (apud MUNANGA, 2008, p.89), [...] mestiçagem é, antes, indício de discriminação, porquanto resulta mais de concubinação e de relações fortuitas do que do casamento, pois nesse o preconceito atua com mais força.

Os defensores do branqueamento progressivo da população brasileira, para Munanga (2008), viam na mestiçagem o primeiro degrau nessa escala. Concentravam nela as esperanças de acabar com a 'ameaça racial', representada pelos negros. Viram-na como marco que assinala o final da raça negra no Brasil. Embora considerado como ponte étnica entre negro e branco, a qual conduziria à salvação da raça branca, o mulato não gozava de um status social diferente do negro.

Prevalecendo sempre o padrão imposto pela maioria branca, quanto mais claro o indivíduo, maior a sua beleza, melhor o seu caráter e a sua capacidade intelectual. Basta recordar alguns personagens mestiços da literatura abolicionista brasileira, como *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães e *O mulato*, de Aluísio Azevedo (CARNEIRO, 2007, p. 25).

Os homens e mulheres de cor têm chances diferentes nas uniões e relações afetivas com os brancos: enquanto os primeiros podem fazer da educação e da riqueza um meio seguro de ascensão social e de embranquecimento, para as mulheres, as coisas são diferentes: na maioria das vezes, as mulheres de cor deverão se contentar com as oportunidades que as uniões heterocromáticas abrirão para os seus filhos.

A herança cultural é transmitida pela mãe com maior frequência, do que pelo pai, gerando uma tendência à matrifocalidade dos novos pares, o que significa que tanto o homem quanto o seu filho mestiço irão absorver os valores, as regras de etiqueta e o

convívio com pessoas de relações e de amizades da mãe. Isso privilegia a união entre um homem de cor, que traga para o casamento marcas de prestígio, dados pela riqueza, pela educação e pelo poder, com uma mulher branca; já no caso contrário, poderá significar o desprestígio do homem branco que se casa com uma mulher de cor. Podemos, com isso, dizer que existe diferença na maneira com que as uniões heterocromáticas são vistas pela sociedade, dependendo da classe social e do gênero.

A miscigenação foi um fator de democratização e ascensão social, com sua descoberta etnográfica de que o casamento heterocromático era evitado e negativamente sancionado, sobretudo entre classes altas. [...] Entre os pobres, estruturalmente dissociados do poder, o casamento pode ser cego, em termos cromáticos, o que não pode acontecer entre os ricos. (GUIMARÃES, 2005, p. 158)

Isto pode sugerir que a ambiguidade da linha cor/classe social e o embranquecimento constituem mecanismos estratégicos que auxiliaram individualmente na ascensão de negros e mestiços na sociedade brasileira. (MUNANGA, 2008, p. 92)

A miscigenação não significa uma prova de ausência de preconceito e discriminação, mas um canal de ascensão social, principalmente para o homem ‘negro’ e seus descendentes.

### **A educação formal do ‘negro’ como forma de ascensão social**

A educação formal foi utilizada pelos ‘negros’ como uma maneira de ascensão social. Eles eram desprovidos de direitos civis e políticos, uma vez que a constituição de 1824 não lhes garantia o direito à cidadania. Analfabetos, por receio dos senhores, em parte, de que a educação fosse usada para conquistar a liberdade. (DOMINGUES, 2007)

Em muitas províncias existiam leis em que os escravos, e os pretos africanos mesmo que libertos, não poderiam freqüentar a escola pública de instrução primária. Com exceção após a lei do ventre livre para as crianças ‘negras’ entregues às instituições estatais, o governo teve a iniciativa de oferecer a educação básica, o que infelizmente além de ser deficiente do ponto de vista educacional, jamais se universalizou. (DOMINGUES, 2007, p. 25)

Com a abolição da escravidão, esse fato não teve alterações, o ‘negro’, continuou a ser excluído dos bancos escolares, fato esse que só melhorou um pouco com a criação de associações de ‘pessoas de cor’, que além de denunciar tal fato, se organizavam e formavam escolas, tentando, assim, minimizar o analfabetismo. (DOMINGUES, 2007)

O ‘negro’ queria, com a educação, conseguir melhores empregos, saindo da situação de marginalidade em que se encontrava. Mas, infelizmente, muitas vezes, os que conseguiram status social acabavam por se autodeclarar ‘brancos’, procuravam, assim, a aceitação e o status do homem ‘branco’. Isto porque os mestiços “ricos” tendem a se declarar “brancos”, e a diferença de *status* entre os que se definem “pardos” e “pretos” tende a diminuir, pois nenhuma das duas é uma denominação valorizada. (GUIMARÃES, 2002, p. 128)

A falta de perspectivas, em arrumar um bom emprego, leva o jovem hoje a não querer prolongar seu tempo de estudo, fato agravado pela baixa qualidade do ensino público, resultando em frustrações para o aluno, que mesmo tendo concluído o ensino fundamental menor, muitas vezes tem dificuldades em ler e escrever, sendo considerado semi-alfabetizado.

Além de provocar conflitos domésticos, a dificuldade de encontrar bons empregos desestimula os jovens, a longo prazo, de se dedicarem a estudos mais prolongados e mais difíceis. Outro fator negativo é que a qualidade do ensino nas escolas públicas, especialmente nas quatro primeiras séries, é muito precária – a maioria dos alunos com diploma do curso primário é ainda parcialmente analfabeta – e essa situação foi agravada pelos cortes drásticos nas verbas governamentais nos últimos anos. (GUIMARÃES, 2002, p. 53)

A crise da educação pública atual fez aumentar a evasão escolar, fazendo com que o dito popular “os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem” (GUIMARÃES, 2002, p. 54), seja o resumo do que temos hoje nas escolas públicas. O aluno perdeu a confiança na instrução escolar e, muitas vezes, deixa de frequentar a escola por não acreditar na mobilidade social, depois de concluir seus estudos, continua com dificuldade em arrumar um emprego.

Os jovens que se veem como “formados” ou adequadamente instruídos, percepção esta que é reforçada pelo orgulho parental pelos diplomas de seus filhos. Entretanto esse nível de instrução, que é de fato impressionante, se comparado ao dos pais, não resultou em melhores postos no mercado de trabalho. Vários fatores são responsáveis por isso. Uma questão fundamental é que o nível mais alto de escolaridade não se equiparou aos requisitos mais exigentes do emprego. Os informantes queixaram-se de que, como muitos de seus amigos e parentes com diplomas escolares, acabavam tendo que aceitar empregos não qualificados e mal remunerados, como ajudantes de pedreiro, ajudantes de pescador e camelôs. (GUIMARÃES, 2002, p. 52)

Não devemos de maneira nenhuma excluir a necessidade da instrução formal como uma forma de combate à pobreza, levando em conta que, ela, apesar dos seus problemas, encontra-se aberta a todos, independente de sua cor e nível social, sendo um meio de melhora no status social, favorecendo, em parte, as chances de arrumar um bom emprego.

### **Democracia racial no Brasil**

O mito da democracia racial<sup>20</sup> baseia-se na dupla mestiçagem biológica e cultural, entre as “raças originárias”<sup>21</sup>, exaltando uma convivência harmoniosa entre todos os indivíduos, independente de sua camada social ou étnica. Afirma que existe, entre os grupos raciais, uma situação de igualdade, de oportunidade e de tratamento. Pretende, assim, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil e, de outro, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo étnico, mantendo, dessa maneira, as relações de dominação.

Se seguirmos a lógica desse mito de que todas as etnias existentes no nosso país estão em pé de igualdade sócio-racial, pensaremos que as desigualdades nas posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos étnicos que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito

---

<sup>20</sup> Democracia racial foi um termo criado durante a ditadura varguista, para nos incluir no mundo dos valores políticos universais, precisa agora ser substituída pela simples democracia, que inclui a todos sem menção a raças. Estas, que não existem, fariam melhor se não a mencionássemos como ideal como o que deve ser, reservando-as para denunciar o que não deveria existir (o racismo). (GUIMARÃES, 2002, p.168)

<sup>21</sup> Raças originárias aqui significam branco, negro e índio.

da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os grupos minoritários e simultaneamente, reforça as discriminações e desigualdades raciais.

A democracia racial foi definida, dentre outras maneiras, como o mito fundador das relações raciais no Brasil. A grande maioria das pessoas aceita esse mito e o reproduz no seu cotidiano. Podemos constatar isso, quando as pessoas minimizam a diferença da sua cor nas suas práticas sociais, e em fatos corriqueiros, como alisar o cabelo, para as mulheres.

[...] Infelizmente, em algumas situações, essas estratégias individuais associam-se a tentativas problemáticas de manipular a aparência física negra no cotidiano (a exemplo de alisar o cabelo) que se baseiam no pressuposto de que existe, na sociedade brasileira, uma incompatibilidade básica entre ser negro e ter prestígio social. (SANSONE, 2003, p. 11)

Esse mito foi associado à obra literária de Gilberto Freyre, nas décadas de 1930 e 1950. Suas publicações, dentre elas, sendo a mais conhecida *Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933, reproduzia a imagem de uma sociedade harmônica e integrada afetiva e sexualmente. Ele apoiava seu raciocínio no fato de que o Brasil não possuía leis em que o negro era formalmente discriminado, como existiam nos Estados Unidos; mas isso não significava que o negro era tratado da mesma maneira que o branco. (GOMES, 2005)

Para Munanga (2008, p. 76), a grande contribuição de Freyre é ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira: influenciaram profundamente o estilo de vida na comida, indumentária e sexo. Freyre via a mestiçagem de forma positiva, e, dessa ideia de dupla mistura, brotou lentamente o mito de democracia racial.

Difundia-se, assim, a ideia de que no Brasil existia uma sociedade sem “linha de cor”, de que não existiam barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio.

O mito da democracia racial, dissimulada sobre a égide da igualdade civil, reserva à ‘raça negra’ a servidão invisível, muito mais dolorosa que a outra, que é a do homem que se considera livre, entregue de mãos atadas à ignorância, à miséria, à degradação social. (FERNANDES, 2008)

Esse mito é aceito por muitas pessoas na sociedade contemporânea, é idealizado, transformado no sonho de se ter uma sociedade melhor, mais justa e menos discriminatória, onde todos tenham os mesmos direitos, independente da sua cor, status social, religião e identidade sexual.

## CAPÍTULO 2

### Contextualizando alguns termos

#### Raça e etnicidade

Durante muito tempo, ‘raça’ significou “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum”. Foi nesse sentido que o termo passou a ser empregado, na maioria das línguas europeias, a partir do século XVI. Já a partir do século XIX, as teorias poligenistas, nas quais a palavra “raça passou a ser usada no sentido de tipo, designando espécies de seres humanos distintas, tanto *fisicamente* quanto em termos de capacidade mental”, depois que essas teorias perderam vigência, ‘raça’ passou a significar “subdivisões da espécie humana distintas apenas porque seus membros estão isolados dos outros indivíduos pertencentes à mesma espécie”. (BANTON apud GUIMARÃES, 2005, p. 23)

Após a Segunda Guerra, o conceito de ‘raça’ passou a ser recusado pela Biologia. A UNESCO, então, reuniu em três oportunidades, nos anos de 1947, 1951 e 1964, biólogos, geneticistas e cientistas sociais para avaliar o estudo sobre as ‘raças’ e suas relações. Dessas reuniões, ficou-se definido que:

1 – ‘Raça’ é um conceito taxonômico de limitado alcance para classificar os seres humanos, assim como a noção de ‘população’. Enquanto o primeiro termo refere-se a “grupos humanos que apresentam diferenças físicas bem marcadas e primordialmente hereditárias”, o segundo refere-se a “grupos cujos membros se casam com outros membros do grupo mais frequentemente que com pessoas de fora do grupo e, desse modo, apresentam um leque de características genéticas relativamente limitadas”.

2 – De qualquer modo, chamamos esses grupos de ‘raças’ ou ‘populações’, a diversidade genética no interior dos mesmos não difere, significativamente, em termos estatísticos, daquela encontrada entre grupos distintos. Desse modo, nenhum padrão sistemático de traços humanos – com exceção do grupo sanguíneo – pode ser atribuído a diferenças biológicas. E esse último traço, por seu turno, não coincide com os grupos, usualmente, chamados de ‘raças’.

Essas conclusões, segundo Guimarães (2005, p. 24), significam que diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, assim como diferenças intelectuais,

morais e culturais, não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas, mas devem ser creditadas a construções socioculturais e a condicionantes ambientais.

O termo ‘raça’ passou a ser utilizado para diferenciar um grupo de pessoas que em uma determinada sociedade é definido socialmente como diferente de outro grupo, em virtude de algumas diferenças físicas como a cor da pele, aparência física etc. Para alguns autores, na ausência de marcas físicas, esses grupos deveriam ser chamados de étnicos<sup>22</sup>.

Os grupos étnicos são grupos humanos que, em virtude de semelhanças no *habitus* externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em lembranças de colonização e migração, nutrem uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. (WEBER, 1999, p.270)

Independente do modo como a pessoa se penteia, se veste, se alimenta, do tipo de trabalho que exerce, isso pode, a princípio causar repulsa ou aproximação, criando um reverso positivo de uma consciência de comunidade entre as homogêneas. (SANSONE, 2003)

Os hábitos ou costumes, para Weber (1999, p.269-270), podem motivar a crença subjetiva de que existem, entre os grupos, os que se atraem ou repelem uma afinidade ou heterogeneidade de origem.

A diferença ou a igualdade nos hábitos e nos costumes, independente de serem patrimônios hereditários ou tradicionais, estão submetidas de início, em seu nascimento e na alteração de seus efeitos, podendo ser iguais em seus efeitos comunizantes. (WEBER, 1999)

As teorias da etnicidade acentuam o fato de que o Nós constrói-se em oposição ao Eles. O que segundo Murphy implica na existência de uma categoria de excluídos. Na perspectiva da etnicidade, não existe maior estrangeiro do que seu vizinho. (ALBER apud POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 1998)

---

<sup>22</sup> No dizer de Eriksen (1993, p. 05), a “eticidade” pode assumir várias formas, e, posto que as ideologias étnicas tendem a enfatizar uma descendência comum, a diferença entre raça e etnicidade torna-se problemática. (GUIMARÃES, 2005, p. 24)

Muitos intelectuais são contrários à manutenção do termo ‘raça’ em nosso vocabulário, dentre eles Gilroy (apud GUIMARÃES, 2002, p.48), um dos mais brilhantes intelectuais negros do nosso tempo. Segundo Guimarães (2002, p. 48), algumas de suas razões são: 1 - no tocante à espécie humana, não existem ‘raças’ biológicas, ou seja, não há, no mundo físico e material, nada que possa ser corretamente classificado como ‘raça’; 2 – o conceito de ‘raça’ é parte de um discurso científico errôneo e de um discurso político racista, autoritário, antiigualitário e antidemocrático; 3 – o uso do termo ‘raça’ apenas reafirma uma categoria política abusiva.

Para Borges, Medeiros e d’Adesky (2009), se aceitarmos dividir a grande raça humana em raças – branca, negra, amarela etc., estaremos legitimando as falsas hipóteses defendidas por uns grupos de teóricos racistas.

Existem aqueles que são favoráveis à utilização do termo ‘raça’, como por exemplo, Guimarães (2002, p. 50). Para ele, ‘raça’ é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe”.

Segundo Sansone (2003, p. 16), “devemos desconstruir o significado da negritude e da branquitude no contexto dos nossos locais de pesquisa, e devemos insistir em falar em (processos de) racialização”.

O termo “racialização” indica que “raça” é uma das maneiras de expressar e vivenciar a etnicidade – uma maneira que coloca ênfase no fenótipo. Indica também que, historicamente, “raça” e etnia têm sido comumente intercambiáveis. Em outras palavras, os grupos sociais têm sido racializados, etnicizados e novamente racializados, num processo que sempre funciona através de uma combinação de forças dentro e fora de determinado grupo étnico. (SANSONE, 2003, p. 16)

Devemos ter clareza acerca dos muitos conflitos que aparentemente são de natureza étnica; ao olharmos de maneira mais próxima, veremos que se trata de conflitos sociais. Como por exemplo: com o final da escravidão, a princípio, poderíamos dizer que o ‘negro’ foi discriminado pelo seu fenótipo, ou seja, pela cor da sua pele, o que nos daria um conceito racial/étnico, mas ao observarmos melhor, veremos que ele era analfabeto, não tinha boa aparência e era pobre, ou seja, não tinha um status elevado, daí começaremos a enxergar que tal discriminação poderia não ser

apenas racial/étnica, mas também social, pois existiam outros ‘negros’ que possuíam um melhor poder aquisitivo e esses eram vistos muitas vezes como ‘brancos’.

Ao empregarmos os termos ‘raciais’ ou ‘étnicos’, chamamos a atenção para as diferenças fenotípicas (cor da pele, aparência física etc.) e desviarmos o olhar das diferenças de poder, da exclusão do grupo minoritário, perante o grupo majoritário, fazemos com que os estabelecidos se tornem poderosos, enquanto que os *outsiders* interiorizam sua posição inferior. Normalmente, essa postura de superioridade é reforçada pelo preconceito, e a pobreza, usada como uma forma de humilhar e manter o grupo *outsiders* no patamar dos excluídos, dos que têm menos valor.

Adjetivos como “racial” ou “étnico”, largamente utilizados nesse contexto, [...] ao empregá-los chama-se a atenção para um aspecto periférico dessas relações (por exemplo, as diferenças na cor da pele), enquanto se desviam os olhos daquilo que é central (por exemplo, os diferenciais de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência). (ELIAS, 2000, p. 32)

O ‘branco’ significaria os valores positivos e o ‘negro’ os negativos, o que poderia gerar e alimentar preconceitos raciais, mas isso não sustentaria discriminações raciais sistemáticas.

Não sabemos como as pessoas passaram a perceber a diferença entre elas segundo a cor da pele e a classificá-las em grupos diferentes. A explicação seria que os grupos humanos se desenvolveram em diferentes partes da Terra e se adaptaram às condições físicas e, depois de um tempo, entraram em contato uns com os outros, não raro como conquistadores e conquistados, ou seja, dentro de uma mesma sociedade como estabelecidos e *outsiders*. Esse fato foi significativo e a aparência física passou a ser sinal de pertença das pessoas em grupos com diferenças de poder, por exemplo, como senhores e escravos. (ELIAS, 2000)

O fato de os membros dos dois grupos diferirem em sua aparência física ou de os membros de um grupo falar com um sotaque e uma fluência diferentes a língua em que ambos se expressam serve apenas como um sinal de reforço, que torna os membros do grupo *estigmatizado* mais fáceis de reconhecer em sua condição. (ELIAS, 2000, p. 32)

## Racismo

O racismo é uma doutrina que afirma a existência na relação entre características raciais e culturais, prega a superioridade de algumas ‘raças’ sobre outras. Essa doutrina interessava às grandes potências imperialistas europeias, como uma forma de justificar a anexação de outros territórios, a submissão e a exploração das populações, apontadas como inferiores.

Apresentaremos, de forma esquemática, as bases teóricas do racismo no século XIX, explicitando seus principais teóricos<sup>23</sup>:

**1-Arianismo** – A desigualdade entre os homens é justificada e adverte-se sobre o cruzamento das raças. Seu mais importante teórico é Arthur de Gobineau, que faz distinção entre as raças semita e ariana. Para ele, a raça semita seria inferior à ariana em todos os aspectos: físicos, morais e culturais, rotulando-os de inassimiláveis e perversos. Tratar-se-ia de uma ‘raça’ híbrida, branca, mas abastarda por uma mistura com os negros. Suas ideias foram retomadas por Houston Chamberlain, um dos maiores teóricos do pensamento racista do século XX, defensor da superioridade germânica.

**2- Darwinismo Social** - Nessa teoria, a evolução social era baseada na analogia com as ciências biológicas, substituindo os organismos vivos pelos grupos sociais em conflito. Foi inspirada na obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, a qual defende a evolução das espécies biológicas com base na sobrevivência dos mais capazes. Suas ideias foram adaptadas e até distorcidas. Alguns pensadores consideravam a seleção social como um processo negativo, no qual os tipos inferiores seriam favorecidos, contribuindo para uma degeneração física, mental e moral da humanidade, que estaria destinada ao desaparecimento. Os principais defensores dessa teoria são Ludwig Gumpowicz, G. Bagehot, G. Ratzenhofer, H. Haeckel e George Vacher Lapouge.

**3- Evolucionismo Social** – Propunha a interpretação do desenvolvimento sociocultural do homem com base no conceito de evolução. Afirmava a existência de uma espécie humana única, que se desenvolvia em ritmos desiguais e com diferentes formas de

---

<sup>23</sup> Com base na obra de CARNEIRO, 2007.

organização (estágios de civilização), variando da mais simples a mais complexa. O ponto máximo do progresso humano foi atingido pela cultura ocidental; as demais culturas seriam menos evoluídas, primitivas. Destacamos, dentre os principais estudiosos dessa corrente, Herbert Spencer, responsável pela forma mais radical do evolucionismo sociológico. Introduziu a expressão sobrevivência do mais apto e popularizou o termo evolução. Outros filósofos evolucionistas foram: Thomas H. Huxley, Ernst Haeckel e Lewis Henry Morgan, que tem a mais elaborada formulação do evolucionismo social, ele, inclusive, o distingue em três estágios da evolução humana: selvageria, barbárie e civilização.

**4- Eugenia** – A palavra é derivada do grego e significa: *eu* (bom) e *genesis* (geração). Foi fundamentada nas ideias de Francis Galton, conhecido pela descoberta das impressões digitais. Defendia a ideia do Estado e a criação de um plano em que os jovens mais aptos seriam selecionados para gerar os mais capazes. Propunha a escolha de uma raça (a mais pura) ou de bom nascimento, defendia a esterilização dos doentes, criminosos, judeus e ciganos. A eugenia incentivou experiências desse tipo no Terceiro Reich, o qual propunha a elaboração de um plano de purificação racial, marca do holocausto judeu. Um dos seus propagadores foi Adolf Hitler, que via no judeu a degradação da pureza da raça, a corrupção física e moral, e na ‘raça’ ariana, o modelo de homem e moral.

### **Tipos de racismo e antirracismo**

Existem pessoas que se consideram superiores e pertencentes a ‘raças superiores’, e em nome dessa crença exterminam os que não fazem parte da ‘raça pura’, como exemplo de segregação, temos o nazismo e o *apartheid*.

[...] A ideologia da “raça pura” não deve ser atribuída apenas a Hitler e aos neonazistas alemães. Afinal, teorias eugênicas e práticas de “limpeza” étnica, racial e social tiveram livre trânsito em países aparentemente insuspeitos, como França, Canadá, Estados Unidos, Suíça, Áustria, Finlândia e Dinamarca, que também realizam programas de esterilização de segmentos de suas populações. Na verdade, práticas racistas e segregacionistas estão presentes no mundo todo.

O Brasil não é uma exceção. Em algumas grandes cidades brasileiras, grupos minoritários praticam atos de discriminação, racismo, violência e intolerância contra homossexuais, negros, judeus, *punks*, nordestinos e estrangeiros, defendendo teses de “purificação racial”. Tais grupos agem predominantemente no Rio de Janeiro, São Paulo e na região Sul do país. (BORGES, MEDEIROS e D’ADESKY, 2009, p.37)

Podemos citar vários tipos de racismo, os quais a elite intelectual do Brasil do fim do século XIX, ao meado deste, classifica como **racismo universalista**, que é caracterizado pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais, diferenças na ‘raça’ e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Supõe a negação da diferença e sugere um ideal de homogeneidade, que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural, tendo como consequência a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, o que chamamos de etnocídio. (MUNANGA, 2008)

O **racismo diferencialista**, ao contrário, propõe o fim das diferenças e, em alguns casos, o extermínio físico dos ‘outros’. Nesse tipo, a miscigenação e a mestiçagem cultural são banidas. A dinâmica desse racismo diferencialista origina sociedades desiguais e antidemocráticas (por ex. o *apartheid* e o sistema *Jim Crow*). Esse tipo de racismo é responsável pelo segregacionismo, o que favoreceu a construção de identidades raciais e étnicas no campo dos oprimidos. (MUNANGA, 2008)

No limiar do ano 2000, segundo Carneiro (2007), novos fantasmas voltam a rondar a Europa e o Brasil. O racismo agora é contra o estrangeiro, o símbolo do intruso ou invasor. Agora, a intolerância tem nova forma, diferente daquela sustentada pelos nazistas, que propunham o extermínio das raças impuras.

Hoje, se fala em uma Alemanha para os alemães, como também em uma Dinamarca para os dinamarqueses, ou em uma França para os franceses. No sul do Brasil, defende-se a exclusividade da região para seus habitantes.

Esse racismo difere dos anteriores, defende-se o direito da diferença, desde que cada um fique no seu lugar. O preconceito, aqui, emerge como consequência da crise econômica, da instabilidade mundial e da explosão demográfica. O imigrante pobre passa a ser o inimigo que disputará o mercado de trabalho, não sendo bem recebido.

Essa forma de intolerância denomina-se de **neorracismo cultural**. Um exemplo desse tipo de racismo são os denominados *skinheads*, que se apresentam como defensores da supremacia branca e tem o nazismo como exemplo. Expressam o ódio aos nordestinos, negros, judeus, homossexuais e mendigos, agem com violência – agressões, invasão de recintos públicos e pichações, demonstram repúdio aos nordestinos em São Paulo, alegando que eles tiram o emprego dos paulistas e simbolizam atraso e incompetência.

Essa atitude preconceituosa dos *skinheads* brasileiros que leva à agressão precisa ser combatida, visto que, hoje, o fluxo migratório para as regiões sul e sudeste é uma consequência da miséria e dos baixos salários, que são comum nas regiões norte e nordeste do Brasil. (CARNEIRO, 2007)

Esses modelos racistas deram origem a modelos de antirracismo, o **antirracismo universalista**, em oposição ao racismo universalista, que se baseia nos valores universais do respeito à natureza humana, sem discriminação de cor, raça, sexo, cultura, religião, classe social etc. Nesse antirracismo, a identidade nacional deve integrar os membros dos grupos minorados, contribuindo na desconstrução da identidade étnica.

Em situação de resistência cultural por parte dos segmentos dominados e inferiorizados, a elite dominante defensora da unidade étnica do país, coerente com sua proposta e por falta de melhores alternativas, recupera inteligentemente os conteúdos dessa resistência nos componentes simbólicos da identidade nacional, tornando-os peças importantes do sincretismo recuperador da unidade não realizada pelo processo de branqueamento. (MUNANGA, 2008, p. 109)

O **antirracismo diferencialista**, oposto ao racismo diferencialista, busca a construção de uma sociedade igualitária, baseada no respeito das diferenças. Ele se baseia na construção de sociedades plurirraciais e pluriculturais, na igualdade de direitos no mesmo território, em que as sociedades e culturas diversas convivam em harmonia. (MUNANGA, 2008, p. 109)

Para Munanga (2008), a elite ‘pensante’ do Brasil foi coerente com a ideologia dominante e o racismo vigente, ao encaminhar o debate em torno da identidade nacional, cujo elemento de mestiçagem ofereceria teoricamente o caminho. Se a unidade racial procurada não foi alcançada (que seria a formação de uma única ‘raça’, a branca, através da miscigenação, em que o ‘negro’ perderia seus genes, só restando o gene branco), fato esse demonstrado hoje na diversidade cromática<sup>24</sup>. Mesmo assim, essa elite não deixa de recuperar essa unidade perdida recorrendo novamente à mestiçagem e ao sincretismo cultural, o que está atrás da expressão popular “no Brasil todo mundo é mestiço”.

### **Racismo no Brasil**

O Brasil, impulsionado pelas mudanças em que muitos dos seus intelectuais eram contrários ao tradicionalismo, adota o positivismo, como instrumento de luta e renovação. Dentre as obras mais lidas, nessa época, estava a de Augusto Comte e, depois, as de Spencer, Darwin, Gobineau, Galton, dentre outras.

Pretendia-se romper com antigas estruturas herdadas pela colônia: propunha-se o fim da monarquia, dos títulos de nobreza, a separação entre o Estado e a igreja e o ensino laico. Eles viam, no positivismo, a representação da liberdade de pensamento e a mestiçagem começou a ser vista, assim como, com preocupação, as questões raciais passaram a ser discutidas. Seguiam as teorias europeias: Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Francisco Varnhagen, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna.

Poucos eram os intelectuais que rejeitavam essas teorias racistas, nesse ínterim, podemos destacar Manuel Bonfim, em sua obra *America Latina: males de origem* (1902), que denuncia a teoria das raças inferiores como um mecanismo de dominação ideológica empregado pelo imperialismo europeu e norte-americano. Ele responsabilizava as classes dominantes pela miséria, pelo atraso e pela ignorância do povo latino-americano.

Outro que tentou mostrar que o problema do Brasil não estava na raça, mas na falta de instrução, moradia e higiene, foi Alberto Torres, em seu estudo *O problema*

---

<sup>24</sup>Classificação racial cromática se baseia na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul. (MUNANGA, 2008, p. 111)

*nacional brasileiro*: introdução a um programa de organização nacional (1914). Ele alertava que a importação de doutrinas racistas negaria qualquer futuro ao Brasil. Chamou a atenção para a relação existente entre o racismo e o poder, mas findou por se contradizer, condenando o cruzamento entre raças diferentes, afirmando que tal união produziria a degeneração orgânica do indivíduo. Sugeriu uma política eugênica, que conscientizasse a população, favorecendo o desenvolvimento espontâneo do homem e fazendo com que o cruzamento fosse evitado.

Como solução, aponta a necessidade de controlar a imigração, além de mudanças na Constituição brasileira. O país deveria fechar as fronteiras às grandes imigrações, assim como “manter puros os tipos étnicos aclimatados, para que estes, evoluindo naturalmente, manifestem e desenvolvam caracteres próprios”. (CARNEIRO, 2007, p. 28)

No Brasil, o positivismo inspirou a criação, em 1910, do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, por Mariano da Silva Rondon, o qual tinha como objetivo fazer com que o Estado amparasse a população indígena, dando o direito para viverem dentro dos seus costumes, entretanto, muitas tribos continuaram a ser dizimadas.

A discriminação racial atingiu seu pico em 1933, quando um grupo de parlamentares, liderado por Miguel Couto, encaminhou uma proposta de emenda constitucional, defendendo uma orientação branca, cristã e nacionalista para a imigração, que visava a três princípios básicos: a raça, a religião e a sociedade.

Para efeito de residência, é proibida a entrada no país, de elementos das raças negras e amarelas, de qualquer procedência.  
Parágrafo único: É obrigatório exame de sanidade física e mental para todo o imigrante ou estrangeiro que, com intuito de residir, as destine ao território nacional ou se queira naturalizar cidadão brasileiro. (CARNEIRO, 2007, p. 31)

A proposta foi aprovada por unanimidade, o negro e o japonês passaram a ser indesejados para a formação de uma sociedade eugenicamente sadia, educada e feliz. Como essa proposta racista provocou protestos do embaixador do Japão no Brasil, mudaram a proposta inicial para uma de cotas, na qual seriam aceitos 2% do total de pessoas de cada país, fixados no Brasil, nos últimos cinquenta anos.

A Constituição também proibia a concentração de imigrantes estrangeiros, em qualquer lugar do território nacional, para, dessa maneira, evitar a formação de quistos raciais.

Através de uma política imigratória restritiva e de propagandas em que se defendiam a homogeneidade racial em favor dos arianos, passou-se a divulgar, nos meios de comunicação, os conceitos de unidade, raça, trabalho e ordem, que contribuía para a sedução da população analfabeta.

Durante o Estado Novo, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e a Educação Física Esportiva passaram a ser obrigatórias em todas as escolas públicas. As propagandas ofereciam aos consumidores produtos que o transformariam em atletas ideais ou numa mulher de pele alva e macia. (CARNEIRO, 2007)

No governo Vargas, foram reservadas vagas no mercado de trabalho urbano para os brasileiros<sup>25</sup>, (lei dos 2/3), fato esse que reforçou as migrações internas e fez com que muitos nordestinos se dirigissem ao Sudeste e Sul.

Essa migração desencadeou muita competição em relação ao mercado de trabalho e provocou o estranhamento das diferenças culturais, que foram responsáveis pelos estereótipos regionais negativos de baianos, paraibanos e nordestinos, e nacionais portugueses, já que os portugueses gozavam dos mesmos privilégios dos nacionais. (GUIMARÃES, 2002)

Todos esses termos simbolizam o fato de que é possível envergonhar o membro de um grupo outsider, por ele não ficar a altura das normas do grupo superior, por ser anômico em termos dessas normas. Nada é mais característico do equilíbrio de poder extremamente desigual, nesses casos, do que a impossibilidade de os grupos outsiders retaliarem com termos estigmatizantes equivalentes para se referirem ao grupo estabelecido. (ELIAS, 2000, p.27)

Foi devido a essa Lei, que o ‘negro’ entrou no trabalho fabril, e isso fez com que o ‘negro’ gostasse de Getúlio Vargas, pois pensava que ele era o responsável pelo fim do preconceito nas fábricas, mas, o acontecido foi que, com a proibição de contratação nas fábricas de imigrantes estrangeiros, os quais só podiam ocupar 1/3 dos postos de trabalho, e, como as fábricas estavam em plena expansão, faltou mão-de-obra, cuja única saída foi abri-las para o trabalho ‘negro’, o que, indiretamente, não deixava de ter

---

<sup>25</sup> Esse tipo de ação é conhecida hoje, como política de ação afirmativa.

sido proveniente da Lei criada por Getúlio Vargas, que, graças a isso, acabou com o preconceito de sua contratação.

Anteriormente, mesmo precisando de funcionários, as fabricas se negavam a aceitar ‘negros’. Sempre que esses procuravam empregos, eram informados que a vaga já tinha sido preenchida. Segundo um informante, que fez o seguinte relato:

Um mulato que conhecia fez várias tentativas para se colocar em empregos a que podia aspirar e, em todos eles, disseram-lhe “a vaga já está ocupada”. Depois, verificava-se que os lugares não estavam, de fato, preenchidos. “Recusavam-no por causa da cor. Ele ficou quase louco com isso”. (FERNANDES, 2008, p. 186)

### **Discriminação e preconceito**

Para discutirmos a discriminação e o preconceito, primeiro devemos ter claro que ele sempre acontece em relação ao ‘outro’<sup>26</sup>, desse modo, iremos estabelecer as diferenças entre os dois conceitos, para depois podermos contextualizar e conhecer diversos tipos de preconceitos que são recorrentes na sociedade.

O preconceito é baseado no racismo<sup>27</sup>, ou seja, é o modo que um grupo de pessoas utiliza a ‘raça’, e considera a sua ‘raça’ superior à do outro; desse modo, julga o ‘negro’ feio, menos inteligente, preguiçoso etc. Essas pessoas são popularmente chamadas de preconceituosas em relação à cor.

Para Guimarães (2004), essas atitudes não constituem ou derivam de uma doutrina racista, necessariamente. Podem formar, e, geralmente, formam um simples

---

<sup>26</sup> Usarei aqui o ‘outro’ porque a discriminação e o preconceito podem acontecer com negros, homossexuais, mulheres, índios, pessoas com necessidades especiais, por questão de pobreza, diferenças pessoais etc. Por isso, não denominarei uma pessoa.

<sup>27</sup> Racismo é referido como uma doutrina que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais. Mesmo entre os que aceitam esta acepção de racismo *qua* doutrina, pode-se, ainda, distinguir aqueles para quem a simples crença em raças humanas já constitui racismo e aqueles outros para quem tal crença é tida apenas como *racialismo*, chamando esses últimos de racismo tão somente as doutrinas que pregam a superioridade ou inferioridade das raças. Além de doutrina, o racismo é, também, referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual. (GUIMARÃES, 2004, p. 17)

sistema difuso de predisposições, de crenças e de expectativas de ação que não estão formalizadas ou expressas logicamente.

Há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito. (ELIAS, 2000, p. 23)

Os estudiosos, ligados à linguagem sociológica, diferenciam o sistema de atitudes, por um lado, dos comportamentos e das ações discriminatórias de cunho racial, por outro; ou seja, para eles, as atitudes e *qua* propósitos e disposições interiores seriam o preconceito e o *comportamento* e as ações concretas seriam a discriminação.

Normalmente, as pessoas não se assumem como preconceituosas, mas sempre têm algo para contar, pois já presenciaram ou sofreram esse tipo de discriminação. Isso ficou claro no resultado do questionário que apresentaremos no capítulo 3, cujo resultado é parecido com aquele obtido na Universidade de São Paulo, em 1988, o qual pretendia, com a aplicação de um questionário, entender como as pessoas definiam o racismo. Os resultados foram reveladores: 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito, 98% disseram conhecer, sim, pessoas e situações que revelavam a existência de discriminação racial no país. A conclusão informal da pesquisa era, assim, que todo brasileiro parece se sentir como uma “ilha de democracia racial”, cercado de racistas por todos os lados. (SCHWARCZ, 2010)

No Brasil, uma pessoa que utiliza o conceito de raça, além de exprimir sua ignorância, mostra também o seu racismo, isso porque se acredita na democracia racial, a palavra ‘raça’ significa para nós ‘força de vontade’, ‘garra’; raramente, ‘subdivisões da espécie humana’. Quando alguém diferencia uma pessoa, devido a sua cor ou status, é vista como preconceituosa<sup>28</sup> e sofre reprovações.

A ideia de cor é afetada pela estrutura de classe (o dinheiro e a educação embranquecem), ou seja, existe, entre eles, uma relação com o poder.

Mesmo se uma pessoa for preconceituosa, dificilmente ela tratará um negro de maneira diferente no mercado de trabalho, mesmo que ache o negro preguiçoso, não expressará sua opinião publicamente.

---

<sup>28</sup> Preconceituosa é uma pessoa que tem atitudes equivocadas de preceber antes de conhecer os fatos ou as pessoas.

A discriminação racial consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na idéia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdade raciais. Por outro lado, o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na idéia de raça. Como se vê, o preconceito pode manifestar-se, seja de modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só neste último caso é referido como discriminação. (GUIMARÃES, 2004, p.18)

Segundo Guimarães (2002), foi Da Matta quem cunhou a expressão ‘racismo à brasileira’ ou, como o senso comum alcunha, ‘racismo cordial’. Ambas as expressões revelam as contradições existentes nas relações sociais brasileiras, o mito da democracia racial se mantém, fazendo com que a ideia de harmonia racial permaneça, mesmo reconhecendo a existência do preconceito.

O preconceito racial é marcado pelo sentimento de superioridade de uma ‘raça’ sobre a outra, fazendo com que a ‘raça’ subordinada se sinta estranha e diferente, não merecedora de privilégios e vantagens sociais, e a tida como raça superior, tenha medo de que a ‘raça’ subordinada almeje o seu lugar, o da ‘raça’ dominante.

A denominação “preconceito racial” é particularmente adequada. A aversão, desprezo ou ódio que os membros de um grupo estabelecido sentem pelos de um grupo outsiders, assim como o medo de que um contato mais estreito com esses últimos possa contaminá-los. (ELIAS, 2000, p. 32)

Observamos claramente esse preconceito no pós-guerra, quando houve uma grande emigração de nordestinos, para os centros urbanos do sul em busca de empregos, incentivados pela lei de 2/3 do governo Vargas. Esses foram discriminados, chamados de baianos, mesmo sem serem da Bahia, pois eram mestiços, acabocladados, de estatura baixa, pobres e analfabetos ou semi-analfabetos. Era o tipo de pessoa que o brasileiro do sul não gostaria que fosse brasileiro – o ‘outro’, rejeitado, imigrante e pobre.

O medo da deterioração do padrão de vida urbano, do crescimento do desemprego e da decadência econômica; pavor diante do aumento da criminalidade e da violência urbanas. [...] Os migrantes brasileiros do Nordeste, geralmente pobres, que alimentam as favelas e o desemprego, são geralmente culpabilizados pela decadência ou deterioração do padrão de vida das cidades paulistas ou sulistas. (GUIMARÃES, 2002, p. 135)

Esse preconceito foi resultado do aumento da criminalidade, do desemprego e da miséria, visto que não se tinha postos de trabalho para todas as pessoas, faltava emprego para os ‘sulistas’ e isso fez com que passassem a ver os ‘nordestinos’ como seus concorrentes, ou seja, pessoas que queriam tirar seu trabalho, o que transforma esse tipo de preconceito, não apenas racial, mas, principalmente, em um preconceito de classe.

Podemos observar os grupos de estabelecidos, que possuem um efetivo poder, se utilizarem da sua posição social, para discriminar o grupo tido como inferior; normalmente, fazem isso através de fofocas, humilhações e opressão, assim, os *outsiders* sentem-se inferiores e interiorizam o fato de serem submissos. Essas atitudes os fazem serem insultados, hostilizados e não esboçarem nenhum tipo de reação, culminando por aceitar e concordar com o fato de serem inferiores. Utilizam para isso termos como: crioulo, gringo, carcamano, sapatão e papa-hóstia<sup>29</sup>.

Seu poder de ferir depende da consciência que tenham o usuário e o destinatário de que a humilhação almejada por seu emprego tem o aval de um poderoso grupo estabelecido, em relação ao qual o do destinatário é um grupo outsider, com menores fontes de poder. (ELIAS, 2000, p.27)

### **Os termos injuriosos encontrados em relação à discriminação e ao preconceito**

Os insultos são maneiras que as pessoas utilizam para humilhar o ‘outro’, usualmente, utilizam-se do estado de pobreza, da anomia<sup>30</sup> social, da sujeira e da animalidade. O objetivo é fazer com que o ‘outro’ sinta-se inferiorizado, discriminado e, dessa maneira, acabe por interiorizar uma postura de subordinação.

Observamos isso nas discussões em que as pessoas usam termos como ‘negro’, ‘cadela’, ‘vaca’, ‘sem-vergonha’, ‘vagabundo’, ‘sapatão’, ‘fedorenta’, ‘favelada’, dentre outras expressões, utilizadas para estigmatizar.

---

<sup>29</sup> Esses termos são respectivamente usados com referência aos negros, judeus (ou outros estrangeiros, no Brasil), italianos (ou seus descendentes), lésbicas e católicos. (ELIAS, 2000, p.27)

<sup>30</sup> Anomia aqui é identificada como um caos desprovido de estrutura ou como uma conduta desordenada. (ELIAS, 2000, p. 192)

[...] praticamente todas as sociedades estigmatizam outros grupos como sendo grupos de status inferior e de menor valor. Uma grande quantidade de estereótipos serve para esse propósito. Tradicionalmente, o conceito de “preconceito” é usado como símbolo unificador para o desprezo de grupos em palavras e atos. (ELIAS, 2000, p. 210)

Na pesquisa, encontramos muitas vezes o insulto de diferentes maneiras, cujas materializações apreciaremos no terceiro capítulo. Precisamos entender que insultar é uma maneira de exteriorizar um preconceito durante um conflito, ou pode simbolizar uma maneira cordial entre amigos, um grau de intimidade, quando utilizado por amigos, para indicar um grau de intimidade, de informalidade e total confiança entre as partes; também podem ser utilizados por pessoas em forma de brincadeira, sem a intenção de humilhar ou estigmatizar.

[...] Os termos injuriosos podem ser empregados para simbolizar uma situação oposta ao seu significado corrente. Isso acontece quando são usados entre pessoas muito próximas, amigas, para simbolizar justamente a ausência de formalidade entre elas, ou seja, o grau de intimidade e de confiança mútua. (GUIMARÃES, 2002, p. 181)

### **Meios de combate à discriminação**

O combate à discriminação acontece de duas maneiras: através da legislação e de ações afirmativas, as quais explicitaremos.

Logo após a proclamação da República, foi universalizada a igualdade de direitos e colocada em cheque essa igualdade, com a Lei Afonso Arinos, de 1951<sup>31</sup>. Essa lei surgiu de um incidente: o alarde da imprensa diante da atitude racista de um hotel de luxo em São Paulo, que se recusou a hospedar Katherine Dunham, dançarina — negra norte-americana. (CARNEIRO, 2007, p. 51)

A Lei previa punições para discriminações de cor e de raça em lugares públicos, assumindo, assim, o racismo existente no Brasil, o que derruba a universalização de igualdade de direitos, pois um dos princípios dessa igualdade é todos receberem o mesmo tratamento, e, se é necessário a aprovação de Leis, para que todas as pessoas,

---

<sup>31</sup> A Lei encontra-se em anexo.

independente de sua cor, raça, sexo etc. sejam tratadas em lugares públicos da mesma maneira, existe, aí, um indicio de que existe a discriminação.

Foram aprovadas depois as Leis nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, 8.081, de 21 de setembro de 1990 e 9.459, de 13 de maio de 1997<sup>32</sup>, as quais preveem punições para atos de discriminação.

Muitas das queixas apresentadas nas delegacias são interpretadas como ofensas verbais ou insulto racial, que engloba um ato ofensivo, um gesto ou opinião negativa de uma pessoa ou grupo.

O insulto significa a violação de um tabu, ou seja, consiste na expressão de nomes, atos ou gestos socialmente interditos, que geralmente referem os muito próximos ou longínquos de si (sejam pessoas, animais, ou fatos corpóreos). A função ou intenção do insulto podem variar, mas estão sempre ligadas a uma relação de poder. (GUIMARÃES, 2002, p.171)

Os grupos dominantes fazem com que os dominados sintam-se inferiores, graças a monopolização de melhores posições sociais, prestígio, vantagens pessoais e poder, o que resulta muitas vezes em insultos pessoais ao grupo menos favorecido, e esses, por internalizarem que são inferiores, aceitam a estigmatização. Às vezes, procuram a Lei para lutar contra esse poder, mas muitas vezes se calam, reforçando o ditado de que ‘no Brasil, não existe racismo porque o negro sabe o seu lugar’. Para Borges, Medeiros e d’Avesky (2009, p. 67), esse lugar é o dos pobres e humildes.

Sempre que um negro entra em um lugar que se imagina ser exclusivo dos brancos, ocorre, no mínimo, um estranhamento, pergunta-se se ele é alguém famoso, um artista, jogador de futebol ou simplesmente um ‘negro’ que não sabe o seu lugar. Muitas vezes, mesmo sendo rico e desconhecido, sofre insultos e humilhações, como no caso da matéria da revista *Veja* (07/07/1993):

---

<sup>32</sup> As Leis encontram-se em anexo.

“Cinderela negra”, humilhada e agredida

A estudante Ana Flavia Peçanha de Azevedo, negra, 19 anos, filha do Governador do Espírito Santo (Albuíno Azevedo), segurou a porta do elevador social de um edifício em Vitória enquanto se despedia de uma amiga. Em outro andar, alguém começou a esmurrar a porta do elevador. Ana Flavia decidiu então soltar a porta e, depois de conversar mais alguns instantes, chamou o outro elevador, o de serviço. Ao entrar nele, encontrou a empresária Teresina Stange, loira, olhos verdes, 40 anos e o filho dela, Rodrigo, de 18 anos. [...] Segundo Ana Flávia contaria mais tarde, Teresina foi logo perguntando quem estava prendendo o elevador. ‘Ninguém’, respondeu a estudante. ‘Só demorei um pouquinho’. A empresária não gostou da resposta e começou a gritar. ‘Você tem de aprender que quem manda no prédio são os moradores, preto e pobre aqui não tem vez’, avisou. ‘A senhora me respeite’, retrucou a filha do governador. Teresina gritou novamente: ‘Cale a boca, você não passa de uma empregadinha’. Ao chegar ao saguão, o rapaz também entrou na briga. ‘Se você falar mais alguma coisa meto a mão na sua cara’, berrou. ‘Eu perguntei se eles me conheciam e insisti que me respeitassem’, conta Ana Flávia. Rodrigo ameaçou outra vez: ‘Cale sua boca, cale a boca. Se você continuar falando meto a mão no meio de suas pernas’. Teresina segurou o braço da moça e Rodrigo deu-lhe um soco no lado esquerdo do rosto. (BORGES, MEDEIROS E D’AVESKY, 2009, p. 66)

Essa matéria deixa claro que os insultos e agressões surgiram numa situação de conflito e que foram incentivados pelo fato de a agressora se considerar de um nível social mais elevado, já que imaginasse que o ‘negro’ no Brasil só é discriminado quando é pobre, tanto que ela disse que Ana não passava de uma empregadinha. É obvio que o fato de ser ‘negra’ e desconhecida contribuiu para que a empresária a considerasse inferior, já que o ‘negro’, normalmente, é visto como subalterno.

Para Elias (2000, p. 211), a natureza do preconceito, o motivo pelo qual um grupo estabelecido encara um grupo de *outsider* como estando em posição mais baixa e tendo menos valor, permanece, normalmente, sem esclarecimento, portanto, não podemos precisar exatamente se é por diferença de status ou para manter-se no poder.

As mulheres ‘negras’ sem educação superior são geralmente mais discriminadas em prédios residenciais, na maioria das vezes, empregadas domésticas proibidas de usar o elevador social ou o *hall* do edifício onde trabalham ou moram, ou são pessoas visitantes ou moradoras confundidas com empregadas. Quem presta serviços ocasionais nos prédios não sente essa discriminação. Ou seja, só aqueles que se sentem parte da comunidade, ou gozam do mesmo status, se ofendem com essa discriminação. O

racismo é confundido, justificado e legitimado como uma discriminação de posições sociais. (GUIMARÃES, 2004)

O racismo, em 1988, passou a ser considerado crime inafiançável, mas, para os juízes de direito, em geral, a discriminação racial é interpretada como crime contra a honra (calúnia ou difamação), às vezes, coloca-se em dúvida a palavra da vítima e de suas testemunhas, acreditando que a vítima pode estar manipulando sua condição de negro para invocar racismo.

Na defesa legal às vítimas de discriminação, as possibilidades se reduzem, portanto, a duas: ou o advogado ou o promotor público retirava a conotação racial da denúncia e das alegações, tipificando o caso no Código Penal ou Civil; ou, se optava pela manutenção de uma alegação em termos raciais, restringia-a a uma ofensa à honra, abandonando a proteção da Lei 7.716. (GUIMARÃES, 2004, p. 39-40)

Alguns juízes exprimem a crença na democracia racial brasileira, como na sentença do Processo nº 256/93, da 8ª vara criminal de São Paulo:

[No Brasil,] os de pele mais escura são ídolos inclusive dos mais claros no esporte e na música, sendo que mulheres popularmente chamadas de ‘mulatas’ parece que têm orgulho dessa situação e exibem-se com grande sucesso em muitos locais da moda e fama. No Brasil pessoas ‘brancas’ casam-se com pessoas ‘negras’, e têm filhos normalmente – com naturalidade – e na verdade, somos um país onde aproximadamente a metade é de pele escura, tanto que as Leis 1.390 e 7.716 são até muito pouco conhecidas e lembradas. Aqui não temos racismo rigoroso e cruel como em outras nações, onde os não ‘brancos’ são segregados, separados e não têm reconhecidos os mesmos direitos. *Isso que é racismo* (GUIMARÃES, 2004, p.39)

A maioria das queixas de insultos feitas pelos ‘negros’ é proferida no trabalho, na vizinhança e no consumo de bens e serviços. Pretende-se, com esse insulto, menosprezar o outro, fazendo com que se ache inferior. Normalmente, o ‘branco’ quando insulta, sente-se incomodado pela conduta igualitária do ‘negro’ ou ameaçado pela sua autoridade, cujo conflito começa com um insulto. Para Guimarães (2004, p. 194), a função do insulto racial é institucionalizar um inferior racial. Isso significa que o insulto deve ser capaz de, simbolicamente, fazer o insultado retornar a um lugar inferior já constituído, historicamente, e re-instituir esse lugar.

Na falta de mecanismos concretos para a aplicação da Lei, já que é necessário que exista o flagrante, ou porque muitas vezes as alegações colocam o agredido sobre suspeitas, a discriminação vira injúria e admoestação de caráter pessoal.

Para Schwarcz (2010, p. 56), entre tantos impedimentos, tudo parece um convite para “deixar de lado” o problema, ainda mais diante da falta de credibilidade dos espaços oficiais de atuação. A Lei é para poucos, ou, como afirma o velho ditado brasileiro, “aos inimigos, a lei; aos amigos, tudo”.

Outra maneira de combater a discriminação e o preconceito são as ações afirmativas, que para muitos são vistas como um tipo de discriminação, para outros, uma discriminação positiva, já que tratar igualmente os desiguais seria perpetuar as desigualdades.

Elas têm como principal objetivo promover a igualdade entre todos, incluindo os grupos tidos como minoritários<sup>33</sup>, na sociedade, dando condições para que esses tenham condições de entrar em universidades públicas, em empregos ou na vida política.

Podemos citar, em relação à política, a obrigatoriedade dos partidos políticos terem pelo menos 30% de candidatos do sexo feminino em todas as eleições. Outra ação afirmativa seria o fato de a mulher se aposentar mais cedo que o homem, de o imposto de renda ser progressivo, ou seja, desconta-se mais de quem ganha mais.

Atualmente, a ‘cota para negros’ nas universidades é um tema bastante polêmico, pois se acredita que seria uma discriminação em relação ao ‘branco’ e que acabaria promovendo a segregação. Os defensores das ações veem nas cotas um meio de combater à pobreza e às desigualdades.

Para Borges, Medeiros e d’Avesky (2009), uma das maneiras de enfrentar o problema proveniente do acesso ao mercado de trabalho, seria investir maciçamente na educação e na saúde, beneficiando, assim, todos os pobres e, dentre eles, os negros. Também seria necessário criar mecanismos específicos que ajudem os afro-descendentes a ascenderem a posições de prestígio e poder, acabando com o mito da democracia racial, que não passa de uma bela expressão, mas que descreve uma grande mentira.

As ações afirmativas são vistas de maneiras diferenciadas. Existem autores que justificam sua aplicação e outros que as rejeitam. Iremos explicitar alguns desses argumentos a favor e contrários as ações. Para quem defende as ações afirmativas, essas

---

<sup>33</sup> Esses grupos são formados por mulheres, negros, ciganos, homossexuais etc.

políticas são necessárias, por tratar de uma população que foi discriminada e submetida durante três séculos a uma política de exclusão completa dos direitos da cidadania, é um princípio capaz de universalizar a cidadania para as massas, o único capaz de, a curto ou médio prazo, possibilitar a desracialização de elites meritocráticas, sejam elas intelectuais ou econômicas. Constitui-se, assim, em uma defesa da desracialização, desetnização ou dessexualização de elites, e não em um ataque à formação de elites em geral, evitando que a meritocracia se concentre entre indivíduos de uma mesma raça, etnia ou sexo.

## CAPÍTULO 3

### Resultados da Pesquisa

#### Um pouco sobre a metodologia utilizada

Para este trabalho, utilizaremos uma perspectiva metodológica que enfatize os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconize a importância de penetrar no universo conceitual dos sujeitos, para poder entender o sentido dado aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem diariamente.

Pensamos em uma abordagem inspirada na etnometodologia, que tem como objetivo buscar empiricamente os métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas. (COULON, 1995, p. 17)

A etnometodologia considera indispensável que a linguagem do grupo seja compartilhada. O pesquisador precisa ser testemunha do que irá estudar, caso contrário, terá acesso apenas a ‘resíduos’ da ação social. Ele precisa deixar-se penetrar pelo estranhamento das coisas e acontecimentos que nos rodeiam.

Então o olhar se modifica, as situações e acontecimentos que pareciam evidentes tornam-se estranhos porque, revelam ao mesmo tempo em que se apresentam ou se desenrolam diante de nós, seu caráter socialmente construído e seus pressupostos de códigos negociados. Portanto, é preciso tornar o mundo “antropologicamente” estranho, embora prestando atenção à “ameaça epistemológica” que consiste em nos identificarmos completamente com os membros. O etnógrafo quer seja interacionista ou etnometodólogo é necessariamente um agente duplo que age em dois mundos: o da cultura empírica e o da cultura erudita. (COULON, 1995, p. 76)

Trata-se de uma tendência etnográfica, cuja principal preocupação é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, sendo a etnografia a tentativa de descrição da cultura. (ANDRÉ, 1995, p. 19)

O etnógrafo encontra-se diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.

Nesse trabalho, o foco de interesse é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, cuja preocupação central será o processo educativo.

Foi utilizada a observação participante, questionário e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. O questionário tem a finalidade de aprofundar questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos servem para contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações e completar informações coletadas.

Devemos ter clareza na existência de interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, afinal o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados, podendo modificar as técnicas de coletas de dados, se julgar necessário. É importante esclarecer que não existe a pretensão de mudar o ambiente, o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com ele um contato direto e prolongado, observando cada item em sua manifestação natural, o que faz com que muitos conheçam essa pesquisa como sendo naturalística ou naturista. (ANDRÉ, 1995)

Com a pesquisa etnográfica, fez-se uma grande variedade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais e organizados em um diário de campo. Pretendeu-se formular hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.

O objetivo do trabalho era entender o sentido de raça, etnicidade, preconceito e discriminação no contexto escolar, tendo com disparador a Lei 10.639/2003. Partindo disso, iremos, primeiramente, conhecer o trabalho desenvolvido na escola e seu cotidiano, afinal, queremos fatos rotineiros que acontecem no dia-a-dia.

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições escolares: no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, situado à Rua Maria Adolfina Costa, nº 65 (Colégio A) e na Escola Dr<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves (Escola B), situada à Avenida Caçula Barreto, S/Nº, ambas no bairro Farolândia.

Elaboramos um diário de campo com base nas observações coletadas no ano de 2009. No Colégio A, essas observações foram realizadas diariamente nos meses de fevereiro a junho e depois participávamos dos eventos que a escola promovia, durante o ano letivo. Na Escola B, a pesquisa aconteceu diariamente de agosto a dezembro.

Utilizamos a técnica de observação participante, em que coletamos todos os fragmentos de conversas, discursos e modo de fazerem cotidianos das escolas, e depois transcrevemos para um diário de campo, selecionando as mais pertinentes ao objeto pesquisado.

Observávamos o dia-a-dia dos alunos e professores, nas salas de aula, intervalos, horários de entrada e saída, eventos etc., de maneira discreta, e depois anotávamos todos os dados. Por trabalhar nessas escolas, nesses períodos, pudemos observar sem provocar alterações na rotina dos mesmos, que sabiam que estaríamos coletando informações para pesquisa, mas não mudaram seu modo de agir.

As informações verbais foram coletadas através de conversas informais, nos corredores, reuniões e conversas pessoais. Não queríamos respostas elaboradas para uma pesquisa, todavia, depoimentos verdadeiros, que demonstrassem a rotina de uma escola. Em nenhum momento registramos o nome das pessoas com quem conversamos, apenas identificamos por aluno, professor e pai/mãe.

As observações levantaram duas questões que precisávamos aprofundar: na escola, veem 'raça' relacionando-a com a cor da pele e/ou ao grupo étnico a que pertencem? O preconceito e discriminação que acontecem nas escolas estão relacionados à classe social e ao status?

Precisávamos entender realmente como tais assuntos eram vistos na escola, por isso elaboramos um questionário com três perguntas: O que é racismo? O que significa ser negro? Você já sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação? Esse questionário foi aplicado com os professores e alunos.

Escolhemos o questionário, por achar que as pessoas iriam se expressar de maneira livre, não comprometendo a pesquisa, já que trabalhava nas escolas. Optamos por pedir para uma pessoa de cada escola entregar o questionário e depois recolhê-lo, deixando claro que não era para se identificarem, não interessava saber o nome de quem respondia, visto que apenas nos interessava se era aluno ou professor e a faixa etária, para podermos construir uma tabela e analisar os dados.

Esse questionário foi primordial para pesquisa, ajudando na análise das questões e servindo para confrontar os dados obtidos no diário de campo.

## Campos de estudo

Começaremos contando um pouco sobre as escolas, para contextualizar o campo de estudo, fazendo com que vivenciem a rotina de cada escola e o modo de fazer dos envolvidos:

### Colégio A

O colégio é muito procurado no bairro, no período de matrícula, os pais chegam de madrugada para garantir a vaga, principalmente, no 6º ano, acontecendo muitas brigas, quando as senhas acabam. Os pais ficam inconformados e recusam-se a fazer a matrícula em outra escola do bairro.

No total, o bairro possui outras duas escolas, que oferecem a 6ª série. Mesmo sabendo que existem vagas nessas escolas, os pais reclamam e ameaçam denunciar, pois acreditam que seus filhos têm o direito a uma vaga no colégio de sua escolha, como nessa fala de uma mãe, no dia da matrícula: *“Meu filho não pode ficar fora da escola, vou denunciar a escola, tão achando que não sabemos nossos direitos. Pois eu sei sim, tem que arrumar uma vaga pra ele. Vou à Secretaria de Educação, no conselho tutelar, mas a vaga dele eu quero.”*

No regimento do colégio, o Ensino Fundamental deveria ter no máximo 45 alunos, mas sempre as salas acabam com 48 ou 50 alunos, o que provoca descontentamento nos educadores que solicitam reuniões com a direção e, às vezes, até se negam a entrar na sala de aula. Fazem de tudo para evitar a lotação, como podemos observar na fala desse professor; *“A direção matricula mais alunos do que cabem na sala de aula, depois quem tem que dar aulas somos nós. Quem fica com uma sala lotada sem condições de corrigir atividades? Claro sempre tudo sobra para o professor.”*

A direção justifica tal fato, pela grande procura em determinadas séries, os professores terminam aceitando, depois de muita conversa e devido ao número inferior de alunos em outras séries como as do 1º ano do Ensino Médio.

Os alunos do 6º ano estão em transição, acostumados com um professor na sala de aula e apenas um horário de recreio, passando a vivenciar uma nova situação com vários professores e muitas disciplinas. Nessa série, existe a troca de professor, de

acordo com o horário da matéria. Os alunos deveriam permanecer na sala de aula, sentados, mas, normalmente, a cada troca de professor, eles saem da sala para brincar ou ir ao banheiro. O professor precisa esperar que retornem para sala e se acalmem para iniciar a aula, o que demora em média de cinco a dez minutos. As carteiras ficam muito próximas umas das outras, devido ao grande número de alunos, o que estimula as conversas e brincadeiras durante a aula, deixando os educadores ficarem cansados e sem voz, de tanto que precisam parar a explicação para pedir silêncio.

Quando os professores cansam de falar e pedir silêncio, colocam o educando para fora da sala, encaminham-no para a sala da equipe técnica, que irá conversar com ele e, a depender da gravidade do ato cometido, chamará os pais para comunicar o fato.

O colégio adota posturas diferenciadas: nos turnos da manhã e da tarde, proíbe a entrada e saída dos alunos fora do horário estipulado. Para que o educando saia antes do término da aula, é necessária autorização da equipe técnica ou da direção. Já no turno noturno, por ministrar só o Ensino Médio, os alunos, cuja maioria tem mais de 19 anos, podem entrar e sair à hora que quiserem. Para eles, a postura do Colégio está certa. Muitos alunos chegam atrasados, atrelam tal fato ao trabalho, atraso nos meios de transporte disponíveis etc. e se o colégio seguisse uma postura rígida na entrada e saída seriam prejudicados. Por ter posturas diferenciadas, recebe muitas críticas dos professores, equipe técnica e alguns pais, pois eles pensam que o fato de o portão estar aberto facilita a saída do educando, colaborando para evasão nas últimas aulas.

É obrigatório o uso de fardamento no colégio independente do turno em que se estuda. Pretende-se, com isso, evitar pessoas que não estudam na escola ter acesso a ela.

A postura da maioria dos alunos do Ensino Médio difere dos alunos do Ensino Fundamental. Estes ficam constantemente fora da sala de aula e precisam ser constantemente advertidos. Já os do Ensino Médio, principalmente os alunos do 2º e 3º anos, na sua maioria, assistem às aulas e se preparam para o vestibular; alguns alunos trabalham como aprendizes em bancos ou empresas.

Existe falta de professores, principalmente de Matemática, Física, Química e Português, o que compromete o aprendizado dos alunos que se sentem prejudicados.

*“Não tivemos aula no primeiro semestre de Matemática e Literatura, como poderemos ter um bom desempenho no vestibular? Ninguém está preocupado com a gente, a conversa é sempre a mesma, o professor irá repor a aula, mais daí ele chega e passa um monte de exercícios pra fazermos em casa e assina as aulas, quem sai prejudicado é sempre o aluno.” (Informação oral)<sup>34</sup>*

Já no turno da noite, a prioridade é concluir o Ensino Médio para continuar a trabalhar. Apenas 5% do alunado pretendem dar sequência aos estudos em uma universidade.

*Preciso concluir logo o Ensino Médio, meu patrão está pedindo, e se não concluir até o final do ano, posso ser mandado embora, então se não passar de ano, vou fazer o supletivo. Não tenho interesse em fazer uma faculdade, depois estudar tanto pra que, meu primo fez faculdade e está desempregado. (Informação oral)<sup>35</sup>*

Observando as salas de aula, constatamos que o número de alunos afro-descendentes que entravam no 6º ano do Ensino Fundamental era superior ao que concluía o 3º ano do Ensino Médio. Conversando com os alunos, escutamos que muitos precisam abandonar os estudos para trabalhar, outros porque não querem estudar e preferem ficar nas *lan houses*, não acham que estudar seja importante e algumas meninas porque engravidam e precisam tomar conta dos filhos ou trabalhar para sustentá-los.

A razão de muitos pais haverem abandonado a escola foi óbvia: eles precisavam arranjar trabalho para contribuir com a renda familiar. Para os jovens de hoje, no entanto as causas são mais complexas. [...] apenas metade dos que haviam saído da escola o fizeram para arranjar emprego. A outra metade, no entanto, não tinha explicação para seu abandono dos estudos. Para a maioria, ao que parece, a falta de confiança na instrução, e não a necessidade de trabalhar, é que os afasta da escola. (SANSONE, 2004, p. 54)

Esses fatos são corriqueiros: meninas que engravidam e abandonam a escola, outras tentam conciliar e trazem a criança para sala com ela. A escola não proíbe a

---

<sup>34</sup> Depoimento de um aluno do 3º ano do Ensino Médio do turno da manhã, registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

<sup>35</sup> Depoimento de um aluno do 3º ano do Ensino Médio noturno, registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

entrada de crianças, desde que permaneçam quietas; mesmo assim, elas acabam abandonando, pela dificuldade de transportar as crianças em época de chuva ou à noite.

*Não é fácil estudar com um filho pequeno, ele normalmente acorda durante a noite pra mamar e demora pra dormir, sem falar que é cansativo cuidar dele, fazer as atividades da escola, estudar para as provas... E ainda tem que lavar as roupas dele. Quando chega a noite quero dormir, não tenho coragem pra estudar. E quando está chovendo, então? Não dá pra sair de casa com ele, levando carrinho, e ficar com ele no colo a aula toda não dá. (Informação oral)*<sup>36</sup>

Observamos que as maiorias dos alunos que abandonam os estudos são afro-descendentes, fato esse que nos chamou a atenção. Por que será que abandonam a escola? Aludimos às situações acima de desmotivação, necessidade de trabalhar, cuidar dos filhos etc., mas, ao observarmos de perto, também, percebemos a existência de discriminação e preconceito.

As “brincadeiras”<sup>37</sup> discriminatórias são comuns no ensino fundamental e são utilizados termos como cafezinho, cabelo de Bombril, pixaim, neguinho etc., conforme relato de um aluno: *“Sempre batem na minha cabeça e de um colega de cabelo ruim, daí dizem: Bom na minha cabeça e Bril na dele, isso me deixa triste, gostaria de ter cabelo liso, mas menino não alisa cabelo isso só as meninas fazem”*.

Pensamos, inicialmente, que a discriminação seria apenas pela cor da pele ou pelo tipo de cabelo, mas ao observarmos melhor todo o contexto, percebemos que esses alunos discriminados, normalmente, são os que possuem menor poder aquisitivo, moram em bairros próximos (Santa Maria e Padre Pedro) ou em ocupações (favelas) na Farolândia, por não possuírem o tênis da moda, o celular com câmera e jogos, sofrem preconceitos. A maioria dos alunos possui o mesmo padrão de vida, observamos isso no modo como se vestem, no tipo de tênis, relógio, celular etc., fato esse que evidencia a existência no colégio de duas classes distintas: os estabelecidos e os *outsiders*.

Segundo Guimarães (2002, p. 172), [...] o grupo dominante precisa monopolizar as melhores posições sociais, em termos de poder, prestígio social e vantagens materiais. Apenas nessa situação, a pobreza pode, então, ser vista como decorrência da inferioridade natural dos excluídos.

<sup>36</sup> Depoimento de uma aluna do 1º ano do Ensino Médio, registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

<sup>37</sup> Termo utilizado pelos alunos que apelidam o outro, seja pela cor da pele, seja pelas dificuldades ou deficiências.

Isso faz com que os alunos discriminados percam a vontade de ir à escola. O adolescente agredido sente-se inferior inculcando tais ações, calando-se diante da agressão, o que contribui para o baixo rendimento na escola, pois esses alunos costumam faltar muito e, conseqüentemente, possuem um baixo rendimento escolar.

*Professora, eu não gosto de vir pra escola não, tem sempre brincadeiras bobas e ninguém faz nada, se reclamar a gente escuta: deixe isso pra lá, não ligue, mas ninguém faz nada, às vezes conversam com o menino que apelida, mas ele diz que não vai fazer mais, e continua tudo do mesmo jeito. (Informação oral)*<sup>38</sup>

Esses tipos de brincadeiras racistas acabam tornando permissíveis diferentes tipos de comportamentos orais ofensivos e condutas que ameaçam os direitos individuais, o que, segundo Guimarães (2005, p. 70), “trata-se de um racismo às vezes sem intenção, às vezes ‘de brincadeira’, mas sempre com conseqüências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos”.

O professor não percebe a discriminação e quando os alunos reclamam, os mandam para sala da equipe técnica ou direção, lá os alunos que discriminam dizem que é uma brincadeira, e os que sofreram a agressão se calam, sendo assim, a postura da direção e da equipe é pedir para não brincar mais.

As aulas são normalmente expositivas, e o aluno, muitas vezes, faz cópia do quadro, de assuntos que já existentes no livro didático. São poucos os professores que utilizam recursos como retroprojetores, *data show*, vídeo cassete e computadores, ou levam os estudantes à biblioteca, para pesquisarem.

*“Tem lógica isso, copiar o mesmo assunto que tenho no livro, os professores enrolam e eu não sou bobo, prefiro ficar aqui fora conversando, mas daí vem à coordenadora e coloca a gente pra sala, dizendo ou entram ou vão embora e só entram com os pais”. (Informação oral)*<sup>39</sup>

Os alunos que estigmatizavam viam o racismo e a discriminação como brincadeiras, os que eram discriminados, como brincadeiras bobas, que não deveriam acontecer, eram discriminados por morarem em invasões, não terem os mesmos objetos dos outros, caracterizando o preconceito por status.

<sup>38</sup> Depoimento de um aluno do Colégio A, registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

<sup>39</sup> Depoimento de um aluno do Colégio A, registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

Em relação aos professores, o preconceito e a discriminação aconteciam pelo mesmo fato. Em nenhum momento, percebemos claramente que seria relacionado à cor da pele. Os professores, nos intervalos, conversavam mais com os que possuíam o mesmo nível econômico e com os alunos de maior poder aquisitivo.

Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito, o que, muitas vezes, faz com que membros de um grupo estigmatizem os de outro, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por pertencerem a um grupo considerado inferior. (ELIAS, 2000)

O dia 20 de novembro faz parte do calendário escolar como o dia da consciência negra. Nessa semana, são trabalhadas a história e cultura africana através de cartazes e pesquisas, no turno noturno, são realizadas palestras que abordam a discriminação.

*Precisamos pelo menos nessa data divulgar a História e cultura africana, já que no dia-a-dia isso é impossível, temos só duas aulas e inúmeros conteúdos para ministrar no Ensino Médio, já no Fundamental, temos cinco aulas, mas também é difícil, pelo menos nas minhas aulas de Português os alunos lêem, e como lêem mal, preciso tomar a leitura individualmente, fazer ditados e como as salas são numerosas é muito difícil trabalhar com a diversidade. Pelo menos nessa data os alunos pesquisam, confeccionam cartazes e aprendem sobre o sincretismo religioso, dessa forma deixam de ver as religiões afro, como seitas demoníacas (Informação oral)<sup>40</sup>*

A história e a cultura africana e afro-descendente se resumem a um dia no ano. No decorrer do ano, apenas as séries que possuem o assunto no livro didático estudam sobre a África. No Ensino Fundamental, veem o período da escravidão e um pouco da cultura africana; já no Ensino Médio, muitas vezes, não estudam o continente africano, pois existe uma preocupação com o vestibular e tal continente não é abordado pela Universidade.

Na aula de Religião, estudam-se todas as religiões, menos a religião afro, até porque existe uma discriminação por parte de todos que veem o candomblé como macumba. Dessa maneira, os professores preferem não comentar e quando o fazem são criticados pelos pais e alunos.

Durante o ano letivo, estão previstas algumas reuniões pedagógicas e com a família. A coordenação elabora um calendário com todas as datas previstas: o início do

---

<sup>40</sup> Depoimento de uma professora do Colégio A, registrado no diário de campo durante a pesquisa.

ano letivo, os feriados, o período de avaliações, as recuperações, as datas importantes e o término do ano letivo. Este calendário é apreciado pelos professores durante o período de planejamento escolar e, se aprovado pela maioria, passa a vigorar durante o ano. Neste período, além de planejarem as aulas anuais, os professores também recebem os horários de suas disciplinas.

No calendário escolar, existem atividades extracurriculares, das quais toda a comunidade escolar participa, por exemplo: Páscoa, gincana, dia das mães, folclore, feira das ciências e jogos internos. Os alunos recebem pontuação pela participação e o professor registra aulas no sábado. Descreverei algumas delas:

*Páscoa e dia das mães* – A escola realiza um culto ecumênico, normalmente no 2º sábado do mês de maio, aproveitando para homenagear as mães. São convidados um pastor evangélico, um membro do espiritismo e um padre. Não convidam ninguém da umbanda, por exemplo, como representante de religião afro-descendente, talvez por não ser importante para a maioria da comunidade escolar, que, infelizmente, ainda a vê como macumba. Relato de uma mãe: *“Desde quando macumba é religião afro? Depois Páscoa é uma festa cristã, a ressurreição de Jesus. Não tem nada a ver convidar um pai de santo. Pra quê? Pra baixar o diabo aqui?”*

Nessa data, os convidados proferem palestras, o coral, formado pelos alunos do colégio, apresenta algumas músicas. São sorteadas pequenas lembranças doadas pelos professores e funcionários para as mães presentes e servido um lanche, para todos os participantes.

*Gincana*- São formadas quatro equipes mistas com alunos de todas as séries e turnos. Dessa forma, pretende-se uma maior integração dos alunos, os professores são distribuídos entre as equipes de uma forma que todas contemplem os três turnos da escola, as tarefas educativas e recreativas são escolhidas em conjunto, pelo corpo docente e grêmio estudantil, exceto uma, a tarefa surpresa, que fica sobre a responsabilidade da coordenação e professores de Educação Física, a quem cabe a parte de organização da gincana (som, jurados, premiação e lanche). A participação é facultativa e cobra-se uma taxa mínima de cada aluno para ajudar nas despesas com o som e compra de medalhas. Essa taxa é arrecadada pelo grêmio escolar e repassada para a coordenação. Após o evento, acontece a prestação de conta dos gastos.

Acontece no 1º semestre letivo, em um sábado. Os alunos escolhem seu fardamento para diferenciar as equipes, os professores auxiliam na realização de tarefas

e no controle da participação. Existe uma pontuação de acordo com a colocação de 2,0, 1,5, 1,0 e 0,5 pontos, respectivamente, que é acrescida à nota do bimestre. Os alunos que não participam realizam outra atividade.

A gincana é aberta à comunidade, há uma grande participação de amigos dos alunos e é solicitada a permanência de policiais, durante o evento.

*Folclore*- Os alunos são agrupados juntando duas séries: cada grupo tem dois ou mais professores que auxiliam na organização das tarefas. São escolhidas algumas manifestações folclóricas (quadrilha, taieira, capoeira etc.). Cada equipe é livre na sua escolha, não é permitido que duas equipes apresentem a mesma expressão folclórica, a turma deve fazer um estudo histórico e a demonstração, seja através de dança, teatro ou outra forma de expressão.

Os participantes recebem uma bonificação de dois pontos na nota bimestral. É realizada no sábado após a semana do folclore e a escola fica aberta para a comunidade.

*Feira das Ciências ou mostra científica*- Nessa atividade, acontece primeiro uma reunião entre a equipe técnica e docentes para escolher o tema gerador, sempre englobando assuntos referentes ao meio ambiente. Os alunos formam suas equipes na série em que estudam e solicitam, quando necessário, a ajuda dos professores. Os trabalhos podem ser de pesquisa ou experiências, os professores visitam todos os grupos no dia da apresentação, os alunos explicam o tema escolhido e fazem demonstrações. Recebem dois pontos na nota do bimestre todos que participarem da atividade, que é realizada em um sábado, cuja entrada é livre.

*Jogos internos*- Essa atividade é organizada pelos professores de Educação Física. São formados times entre os alunos de forma espontânea, independente da série ou turno. As competições acontecem durante uma semana. Sempre após o horário do recreio, todos os alunos são dispensados para assistirem. Os três primeiros lugares de cada modalidade recebem uma pontuação na nota de Educação Física do bimestre, sendo liberados da avaliação. As modalidades mais procuradas são futebol, handebol e queimado.

O colégio reformou sua biblioteca com a ajuda do Instituto C&A, devido a um projeto de leitura “Pequenos poetas”. Além de uma verba semestral, o instituto também realizava bazar com roupas doadas pela loja C&A com pequenos defeitos ou apenas sujas. Com o dinheiro arrecadado, aumenta-se o acervo e materiais da biblioteca. Os funcionários da loja trabalhavam como voluntários no bazar e nas oficinas, contavam histórias para os alunos, incentivando, assim, a leitura.

## Escola B

A realidade dessa escola difere da anterior. Nela, estudam crianças e adolescentes, na faixa etária de 06 a 19 anos. A escola trabalha basicamente com projetos. No turno da tarde, funcionavam apenas três salas com ensino regular, um 1º ano, uma 4ª série e uma 5ª série<sup>41</sup>, as outras salas eram distribuídas da seguinte maneira: uma sala de Alfa e Beto, duas de Acelera e Se liga e uma de cada série do EJAEF, perfazendo um total de 12 turmas.

Os alunos ficam, na maioria das vezes, fora da sala de aula. Quando eles vêm para escola nos ônibus escolares, durante o trajeto de suas casas para a escola, brigam, mexem com as pessoas na rua, sempre o responsável que os acompanha, reclama à direção do comportamento dos mesmos.

Os pais são constantemente convocados pela direção para comparecer à escola e nesse dia podem pegar o ônibus escolar, pois muitos diziam que não tinham condições para pagar uma passagem de ônibus. Essa foi uma maneira de trazer os pais para perto da escola e, dessa maneira, tentar minimizar a agressividade dos alunos.

*Meu filho não tem jeito professora, ele é briguento, desobediente, me responde mal (pausa) É só matando, já estudou no Vitória (esse colégio fica no bairro Santa Maria), mas aprontou tanto que foi expulso. Eu não posso perder o trabalho pra tomar conta dele, não quer saber de nada. A senhora resolve ai, sei que não posso vir todo dia aqui, tenho que trabalhar pra dar de comer pra eles. (Informação oral)<sup>42</sup>*

A maioria dos alunos veio expulsa de outras escolas. Os pais, na maioria, são omissos e esperam que a escola resolva todos os problemas dos seus filhos.

Nas salas de aula, poucos alunos sentam ou fazem tarefas. Normalmente, correm pela sala, brigam ou conversam. As professoras temem confrontar determinados alunos, chegando a ser agredidas com chutes e socos, quando tentaram apartar brigas.

---

<sup>41</sup> A escola está aderindo gradativamente à nova nomenclatura que aumenta o ensino fundamental de 8 para 9 anos, por isso utiliza ambas as formas para nomear suas séries.

<sup>42</sup> Depoimento de uma mãe da Escola B registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

*Outro dia dois alunos estavam brigando aqui na sala, trocavam murros e pontapés, fui despartar. Quando consegui, eles me deram murros e pontapés, fiquei toda machucada, nunca mais separo brigas, eles ficaram com raiva e me bateram, não ligam se vão ser expulsos ou não. (Informação oral)<sup>43</sup>*

Os professores assumem uma postura de defesa, temem o confronto com os alunos e os pais. O fato de os alunos serem moradores de invasões do Conjunto Padre Pedro e Santa Maria causa pânico neles, que temem agressões. Os alunos se aproveitam desse receio para fazerem o que querem e, dessa forma, acabam por ter uma relação de estabelecidos e *outsiders*.

Mas, nesse caso, os alunos são os *outsiders*, que tentam se colocar como estabelecidos e os professores e alunos de outras localidades que seriam os estabelecidos acabam se comportando como os *outsiders*. Observamos que, mesmo o nível social deles sendo inferior, eles mantêm o poder aterrorizando a todos na escola, que têm medo de confrontá-los, e por qualquer motivo já agredem, jogam pedras e ameaçam: “Tenho uma turma da pesada, se mexer comigo, eles tão na área”. Esse tipo de comentário aliado ao fato de serem alunos que a família não sabe como lidar, já terem sido expulsos de outras escolas, faz com que todos da escola, os temam.

As pessoas “inferiores” tendem a romper tabus que as “superiores” são treinadas a respeitar desde a infância. O desrespeito a esses tabus, portanto, é um sinal de inferioridade social. Com frequência, fere profundamente o sentimento de bom gosto, decência e moral das pessoas “superiores” – em suma, seus sentimentos dos valores afetivamente arraigados. Desperta nos grupos “superiores”, conforme as circunstâncias, raiva, hostilidade, repulsa ou desdém; enquanto a adesão a um código comum facilita a comunicação, infringi-lo cria barreiras. (ELLIAS, 2000, p. 171)

A direção, no início do ano, realiza uma reunião com todos os docentes e entrega um calendário contendo os dias de aulas e possíveis datas para realização de eventos. No momento, também, é distribuído o horário para o professor.

A escola realiza algumas atividades durante o ano letivo:

---

<sup>43</sup> Depoimento de uma professora da Escola B registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

*Dia das mães* – As crianças confeccionam prendas para serem entregues às mães. No segundo sábado de maio, as mães são convocadas e recebidas com lanche, os alunos apresentam músicas, peças e leem poesias, que foram previamente ensaiadas pelas professoras.

*Folclore* – São confeccionados cartazes em grupo pelos alunos e pendurados nos corredores da escola. Os alunos recebem uma bonificação, na nota, pela participação.

*Desfile cívico* – É realizada uma reunião com a equipe escolar e escolhido o tema do desfile, os alunos desfilam no bairro, são feitas faixas, placas e roupas para os alunos. O tema sempre é algo atual e todos os professores e alunos participam. Os alunos ganham uma bonificação pela participação e os professores a isenção de um dia de aula. Geralmente, o desfile acontece em um domingo e não tem aula na segunda-feira, mas todos os professores que participam do desfile registram a aula nesse dia, os que não participam precisam repor essa aula posteriormente.

O tema do desfile desse ano foi o *bullying*, pedindo paz na escola, menos violência.

Esse tema virou um projeto no turno da manhã, a equipe pedagógica e professores transformaram os horários de recreios em espaços de lazer, pois, nesse horário, aconteciam muitas brigas e um dos objetivos seria diminuir o número de agressões entre os alunos. Essas agressões serviam para marcar o território e, dessa forma, se formava um grupo de alunos que dominavam os outros. Todos tinham medo desse grupo e aquele que ousasse enfrentá-lo, apanhavam.

Elias (2000, p. 21) utiliza a citação para mostrar que não existiam diferenças entre os grupos de Winston Parva:

“Não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, “cor” ou “raça” entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto ao seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional – em suma quanto a sua classe social.”

Da mesma maneira, na escola B, não existem diferenças entre os alunos que estigmatizam e os que são estigmatizados, visto que aqui eles se utilizam da violência para demonstrar seu poder. Para Elias (2000, p. 22):

[...] a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo de estabelecido eram armas poderosas para que esse último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar.

*Gincana* – Acontece no mês de outubro, geralmente. Os alunos e professores recebem tarefas elaboradas pelos professores de Educação Física e por professores que organizam o evento. As equipes escolhem um fardamento para se diferenciarem e acontece durante a semana. A escola é aberta nesse dia para a comunidade. Os alunos recebem uma bonificação, de acordo com a colocação.

*Jogos escolares* - Os professores de Educação Física realizaram uma competição de futebol de salão, no mês de novembro, entre os alunos do EJAEF e da 4ª à 8ª séries, dos turnos matutino e vespertino. A equipe vencedora ganha uma pontuação em Educação Física.

A maioria dos alunos sofre com insultos, que consistem na utilização de anomalias que servem para estigmatizar, atribuindo ao outro, nomes de animais, ‘raça’, hábitos de higiene, defeitos físicos, pobreza etc. Por exemplo: uma aluna faz xixi na roupa, chamam-na de Mijona; outro por ter o cabelo loiro, Galego; e assim sucessivamente. Quase todos são conhecidos por apelidos. Seus verdadeiros nomes nunca são pronunciados, exceto pela professora na hora da chamada.

O que observamos é que muitas vezes esse apelido ou insulto é utilizado de maneira inconsequente, sem a intenção de humilhar, mas de uma maneira que exterioriza a intimidade entre as partes, uma brincadeira.

As professoras tratam os alunos de forma diferenciada. Não pela cor de sua pele, mas por suas atitudes. Se o aluno é rebelde, elas os excluem, isolam em um canto, evitam falar com ele, agem como se não estivessem na sala, muitas vezes, por terem medo de agressões.

*Eu não vou perder meu tempo com quem não quer aprender. Ele nunca é aprovado, não faz as atividades e fica perturbando a aula toda. Não adianta mandar pra direção. O pai vem aqui, quando vem é claro. E tudo continua na mesma. Então prefiro deixá-lo de lado, assim ele vê que não gosto das suas atitudes. (Informação oral)<sup>44</sup>*

---

<sup>44</sup> Depoimento de uma professora da Escola B, registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

Os pais, quando comparecem à escola, a maioria se veste mal. Normalmente se apresentam descabelados e sujos, muitos são catadores de lixo e analfabetos. Residem em ocupações, em barracos de madeiras e sempre se apresentam de cabeça baixa, intimidados.

[...] a situação de pobreza, e mesmo de indignidade em que se encontra grande parte da população brasileira constitui-se, por si só, num mecanismo de inferiorização individual, e conduz a forma de dependência e subordinação pessoal, suficiente para explicar certas condutas discriminatórias. (GUIMARÃES, 2005, p. 222)

Existem discriminação e preconceito na escola, normalmente relacionado à classe social. Os alunos que se apresentam melhores vestidos, com celulares e levam lanche para escola são vistos de maneira diferenciada, já os que vivem descabelados, sujos e sempre na cantina querendo comer são estigmatizados, desprezados por todos. Um modo que encontraram para mudar essa situação é através da violência, assim, passam a serem temidos e respeitados.

Os grupos *outsiders* (enquanto permanecem totalmente intimidados) exercem pressões tácitas ou agem abertamente no sentido de reduzir os diferenciais de poder responsáveis por sua situação inferior, ao passo que os grupos estabelecidos fazem a mesma coisa em prol da preservação ou aumento desses diferenciais. (ELIAS, 2000, p. 37)

Em relação aos professores, existe uma diferença entre os que trabalham com o Ensino Fundamental maior (que possuem graduação superior) e os professores que trabalham com o Ensino Fundamental menor e com projetos (muitos ainda possuem Pedagógico – nível médio), o que caracteriza uma discriminação de status.

### **Pesquisa na SEED e na DEA**

Antes de começarmos a pesquisa, fui até a SEED e à DEA, pois pretendia, a princípio, estudar como a ‘história e cultura africana e afro-brasileira estava sendo inserida nos currículos escolares’. Procurei por pessoas, nos órgãos, que pudessem me

orientar a respeito de possíveis escolas que estivessem fazendo tal inclusão. Infelizmente, nenhuma escola ainda incluiu tal conteúdo, no seu currículo.

Conheci um núcleo na Secretaria de Estado Educação, responsável pela implementação da história e cultura africana nas práticas curriculares das escolas – o Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania (NEDIC).

O grupo é composto por uma coordenadora e três professores. Realizam reuniões constantes com professores e técnicos das DRs, sobre a temática indígena, quilombola e do campo. Fui convidada para uma dessas reuniões.

Os componentes do grupo explicitaram a necessidade de implantação da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, acreditam ser essa a única maneira de acabar com estereótipos como, por exemplo, que as pessoas que seguem o candomblé são macumbeiras; ou que a menina negra precisa alisar o cabelo para ser aceita. Eles abordam esses temas nas reuniões e tentam demonstrar a importância das pessoas, independente da sua cor ou classe social.

### **Conversa com o técnico da DEA**

O técnico responsável pela DEA na questão dos conteúdos étnicos nas escolas falou que é muito difícil implantar tais conteúdos nas práticas curriculares das escolas, porque nem sempre os professores estão dispostos a alterarem seu plano de aula, espera que a pressão feita pelos promotores de justiça, faça essa temática ganhar maior consistência nas escolas, e que a diversidade étnica seja trabalhada de maneira abrangente e, conforme descreve a LDB, não apenas em ocasiões especiais como vem sendo abordada atualmente, em que só é tratada no dia da consciência negra.

Deixou claro que não pretende confrontar, nem os professores nem a direção das escolas, prefere esperar que a pressão feita pelos promotores surta efeito e que a escola insira no seu currículo a etnicidade. Acha importante a inclusão da temática étnica e justifica que tal fato ajudaria na diminuição da discriminação e do preconceito nas escolas. Mas não vê como possa intervir, já que a imposição não adiantaria; tem plena consciência das dificuldades e temores dos professores, espera que o grupo da SEED

ajude com as reuniões a mostrar para os professores que há possibilidade de falar da história da África e dos afro-descendentes de uma maneira positiva.

A DEA possui 95 escolas e nenhuma delas implantou a história e a cultura africana nas suas práticas curriculares. O que temos são atitudes isoladas de alguns professores, como por exemplo, o grupo de dança afro do Colégio Atheneu criado pela professora de Português. Essa professora ensina a dança negra para os alunos de uma maneira que todos passem a respeitar as tradições africanas. Na dança, são incorporados passos extraídos da capoeira e do candomblé. Os alunos aprendem e valorizam a cultura negra, seus ritos e costumes.

As escolas desenvolvem atividades durante o mês de novembro. Neste mês, a DEA realiza um evento chamado *Novembro Negro*, em comemoração ao dia da consciência negra.

### **Reunião com os professores, técnicos da SEED e DEA**

A reunião aconteceu no teatro Lourival Baptista, no dia 20 de julho de 2009, às 8h. Teve a participação de professores de Português, Geografia, História, Artes e técnicos convidados.

Foi entregue um texto sobre “A inserção dos conteúdos na Educação Básica”. Nesse texto, o objetivo principal da educação é preparar o aluno para o exercício da cidadania, por meio da socialização no espaço escolar de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes.

O texto também sugere que se faça um debate nas unidades de ensino sobre a inserção de conteúdos acerca da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que se formalize uma proposta da escola valorizando sua realidade, inserindo tais conteúdos, no planejamento escolar.

A reunião começou com uma apresentação em *data show* da Lei 10.639/03. Logo após, a professora Conceição<sup>45</sup> pediu para que todos levantassem a mão, para responderem às suas perguntas: Quantos participantes conhecem a Lei? Apenas cinco

---

<sup>45</sup> Coordenadora do Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania (NEDIC).

peessoas levantaram a mão. Outra pergunta: Quantos participaram da construção do Projeto Pedagógico da Escola (PP)? Novamente, a minoria levanta a mão: apenas 10 pessoas. Então, a professora Conceição começa a falar da importância da Lei e da participação de todos na construção do PP e da inclusão da temática étnica, no referido documento.

A maioria dos professores não conhece a Lei 10.639/03 e não participa das reuniões para a construção do PP. Nas escolas pesquisadas, acontece o mesmo fato e os professores justificam-se dizendo que as reuniões acontecem aos sábados e como trabalham em várias escolas, muitas vezes, coincidem os sábados de reuniões e acabam tendo que optar entre as escolas, fato que acaba prejudicando a participação na construção do PP. Em relação à Lei, confessam que não possuem tempo pra se atualizar, mal conseguem preparar as aulas e os testes, sem mencionar as correções das provas.

Ao questionar o porquê de a maioria não conhecer, nem tratar da temática étnica nas suas práticas escolares, a professora foi questionada sobre a falta de materiais nas escolas. Os professores reivindicavam livros nas escolas com essa temática, cursos preparatórios, mais discussões e principalmente condições de trabalho; após a explanação dos docentes, a palestrante começou a discorrer sobre os materiais que já haviam sido enviados para as escolas, dos documentários exibidos na TV Escola e no programa “Salto para o Futuro”, e apresentou uma lista de 15 sítios que tratam sobre a temática étnica.

Os professores, na maioria, não vão para a biblioteca, nem utilizam nenhum material didático para ministrarem suas aulas, fato esse questionado pelos alunos de uma das escolas pesquisadas. Muitas vezes, esses livros chegam às escolas e não são divulgados, dessa maneira, ninguém na escola sabe da existência deles, ficam nas prateleiras das bibliotecas, sem que o aluno ou o professor os leia.

Continuando a reunião, o professor Marcos<sup>46</sup> perguntou se os professores já se depararam com situações em que havia a discriminação na sala de aula. Nesse momento, alguns professores socializaram suas experiências:

*Não posso parar minha aula, pra falar sobre discriminação, tenho um planejamento, conteúdos para dar, sei que existe sim, mas não posso fazer nada pra mudar isso.*

---

<sup>46</sup> Professor integrante do Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania (NEDIC).

*Tive uma aluna negra e gorda, que não aceitava seu tipo físico nem sua cor, essa aluna já tinha reprovado dois anos, era retraída na aula, pouco falava, recebia apelidos dos colegas constantemente, um dia conversei sobre o assunto na sala de aula, notei risos dos alunos que olhavam pra ela, mas aos poucos consegui melhorar a sua auto-estima e fazê-la reagir às atitudes discriminatórias, os apelidos continuaram, mas a aluna agora sabe se defender. (Informação oral)*<sup>47</sup>

Segundo Gomes (2005, p. 61),

“os professores não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais, mas sim superar e romper com o mito da democracia racial, os professores devem favorecer uma educação inclusiva em que cada um deverá ser respeitado nas suas diferenças.”

Dando sequência, o professor Marcos reproduziu um filme em que a maioria das pessoas era negra e bem-sucedida e as pessoas brancas sofriam discriminação, ou seja, no vídeo, foram invertidos os papéis e ao invés do negro ter sido escravizado no filme era o branco. A moral seria que todos são suscetíveis à discriminação, a depender da condição social e do poder aquisitivo. Da mesma forma, reproduziram uma música que falava dos diversos tipos de cabelo, nele passavam figuras de pessoas com seus penteados diversificados.

Com essas reproduções, o professor Marcos tentou demonstrar a importância de discutir a discriminação e o preconceito, nas escolas. Também deixou claro que só iremos mudar esse quadro preconceituoso, nas escolas, quando todos os segmentos da escola passarem a discutir a diversidade étnica, nas suas práticas curriculares. Lembrou da existência de uma lei exigindo que essa temática faça parte do currículo escolar e que a Promotoria Pública está cobrando do Estado a sua execução.

---

<sup>47</sup> Depoimento de professores em uma reunião, registrado no diário de campo, durante a pesquisa.

## O evento Novembro Negro

A 5ª Mostra Pluriartística “Novembro Negro” acontece sempre no mês de novembro. Nesse ano, teve como tema a educação, cultura e arte como forma de inclusão social e foi realizada no período de 05 a 30 de novembro. Dentre as atividades propostas, estavam exposições, músicas, peças de teatro, dança, palestras/debates, exibição de filmes, poesia, documentários, fotografias, missa e caminhada estudantil.

Na semana de 16 a 18 de novembro, aconteceu o “Seminário Educação, Cultura e Arte como Forma de Inclusão Social”. Foram convidados os professores e os alunos da Escola Rui Barbosa (Escola Normal).

A participação dos professores foi mínima, pois as escolas não dispensam os professores para participarem de eventos e esses só participam no período em que estão trabalhando na Escola Estadual, visto que, normalmente, possuem outros vínculos e não podem faltar.

As palestras foram variadas. No primeiro dia, aconteceu uma palestra sobre drogas, com o representante da polícia federal, que fala sobre os tipos de drogas e as apreensões da polícia.

Na segunda parte, tivemos a palestra do professor Marcos Vinicius Melo dos Anjos<sup>48</sup>. Ele iniciou sua explanação perguntando quem conhecia a Lei 10.639/03 e abordando sua obrigatoriedade no ensino das disciplinas de História, Artes e Literatura.

Apenas uma minoria conhecia a lei; então, o professor citou a frase de Nelson Mandela “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Continuou sua fala, dizendo que os padrões de belezas existentes nas escolas são europeus e que o preconceito começa em casa. Endossou que as relações na sociedade atualmente melhoraram um pouco em relação ao negro, como por exemplo, a retirada dos anúncios de empregos a exigência de “boa aparência”, que na verdade significava não ser negro, e que a TV apresenta negros em papéis de destaque nas novelas não apenas como subalternos; o que, segundo Guimarães (2002), no mercado de trabalho,

---

<sup>48</sup> O professor é licenciado em História, Especialista em Competência Pedagógica, professor da Faculdade São Luís de França e coautor de vários livros, dentre eles: História de Sergipe para vestibular e concursos, Sergipe nossa História, Sergipe nossa Geografia, Sergipe Sociedade e Cultura.

valores estéticos e comportamentais, que se traduzem na noção de “boa aparência”, são os grandes responsáveis pela discriminação dos negros e dos pobres.

Perguntou para todos os presentes quem era preconceituoso. Obviamente, ninguém levantou a mão. Então, ele continuou, dizendo que em um curso que ministrou fez a mesma pergunta e obteve a mesma resposta com exemplos de pessoas presentes: “Eu até falo com eles”. “Mora, vizinho a mim, um negro de alma branca”. Com esses exemplos, enfatizou o preconceito velado, e como ele está presente no padrão de beleza, em que a menina alisa o cabelo pra ser aceita, nas piadas sobre negros, na intelectualidade que o negro só pode ser famoso se for jogador de futebol ou pagodeiro.

Assim é o racismo brasileiro: sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como anti-racismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racista é aquele que separa não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano). (GUIMARÃES, 2005, p.60)

Segundo o professor Marcos, as pessoas têm medo de ter preconceito, mas a maioria delas é preconceituosa, explicou que o preconceito se baseia em não conhecer o outro, em fazer um julgamento, seja quanto a seu peso, cor da pele ou número de filhos. Continuou dizendo que ser negro não é apenas ter a pigmentação da pele, mas aceitar as crenças religiosas, os costumes e tradições, mas, infelizmente, nas escolas, os professores de Religião não aceitam a religião afro, considerando-a macumba, e não citam seus ritos em sala.

Concluiu sua fala dizendo que a educação deve ser igualitária, cujo dever da escola é visualizar as diferenças, articulando as práticas pedagógicas condizentes com os alunos, reconhecendo a participação e contribuição do elemento negro na construção desse país como ator.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não tem o seu nascedouro na escola; porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos igualitários.<sup>49</sup>

O dia seguinte começou com a palestra “Cultura Popular como Forma de Inclusão Social” com o cordelista Gilmar Ferreira<sup>50</sup>, que explicou o cordel como uma literatura popular. Recitou alguns cordéis, enfatizando que ele foi feito pelo povo do nordeste, para contar as histórias do povo e que serve de inclusão social, pois demonstra como o povo pensa e vive o dia-a-dia.

Na sequência, tivemos a palestra “Pedagogia da intolerância religiosa”, com Severo D’Acelino<sup>51</sup>. Começou dizendo que por causa da religiosidade, as pessoas matam e morrem em nome de Deus. Que a pedagogia é uma ciência e deve ser encarada como tal, deve-se ensinar aos alunos com métodos atuais. Ele ressaltou que a nossa sociedade, cada vez mais, está ligada à situação financeira, que o capitalismo é uma crescente em nossas vidas e que todos vislumbram o belo e que nem sempre o negro está incluso nesse padrão de beleza.

Ele citou fatos históricos como a escravidão, em que o negro foi submetido pelos portugueses e outros povos com a bênção da igreja, que julgava os credos e ritos africanos como coisas diabólicas. O que, segundo ele, resultou na perda de identidade do negro que teve a cultura portuguesa “enfiada goela abaixo”. Isso tudo fez com que a cultura negra nunca existisse na escola, mas sim a alemã, a espanhola, a portuguesa, dentre outras.

---

<sup>49</sup> Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006, p.236.

<sup>50</sup> Cordelista, Membro da Academia Brasileira de Cordel, coordenador do projeto Mova Brasil em Sergipe e Alagoas.

<sup>51</sup> Coordenador da Casa de Cultura Afro-Sergipana.

[...] justamente por ser o catolicismo o cimento de uma ordem social desigual (a igualdade em Deus é pré-social), a Igreja Católica não aceita a todos os “índios”, indistintamente. Ela pede fidelidade às crenças católicas e aos costumes europeus, ela exige o embranquecimento da alma e da fé. A Igreja procura desesperadamente restabelecer, nos períodos de festa populares de inversão, a separação entre fé e credices, entre religião e festa pagã, entre índios e portugueses. Distinção esta que o povo desfaz em todos os seus carnavais. (GUIMARÃES, 2002, p. 116)

Segundo Severo D’Acelino, o negro não tem árvore genealógica, a religião dividiu para reinar, os negros tiveram que falar o português e devido a algumas resistências culturais e religiosas, a cultura e a religião negra não acabou.

O racismo nasce em casa, à intolerância se aprende em casa e se amadurece na escola. Precisamos pensar para agirmos da maneira certa; não devemos discriminar, todos temos que respeitar as diferenças.

Acresce que outras instituições sociais, do próprio “meio negro” ou da sociedade inclusiva, não suplementam as funções da família. A “escola brasileira” não está preparada para corrigir as deficiências funcionais da família e, muito menos, para lidar com os desajustamentos reais ou potenciais das minorias nacionais, étnicas e raciais. (FERNANDES, 2008, p. 246)

A culminância desse evento aconteceu no dia 20 com a 3ª Caminhada Estudantil “Pela Consciência Negra”, às 7h30. A concentração aconteceu na Praça Camerino e todas as escolas que participaram tiveram ônibus para pegar os alunos e depois deixá-los, nas suas respectivas escolas. Os alunos carregaram faixas pedindo a igualdade racial nas escolas. A culminância da caminhada aconteceu na Praça Fausto Cardoso.

O evento teve uma pequena participação dos professores e alunos do Colégio Estadual Rui Barbosa, ainda, nas palestras foram abordados temas como a história e cultura africana e afro-descendente, discriminação, preconceito, dentre outras como drogas e educação especial, que não nos serviram para análise desse trabalho.

## **Análise dos questionários**

O questionário é um instrumento utilizado para coletar informações, ajudando a comparar as suas respostas com os dados obtidos no diário de campo. Nesse caso, serviu para verificarmos a veracidade ou não de algumas hipóteses levantadas: na escola, veem 'raça' relacionando à cor da pele e/ou ao grupo étnico a que pertencem? O preconceito e a discriminação que acontecem nas escolas estão relacionados à classe social e ao status?

Foram aplicados 26 questionários abertos para professores e alunos, sendo 14 para o Colégio A e 12 para a Escola B. O questionário em nenhum momento teve a intenção de identificar as pessoas que o respondiam, por isso, foi deixado na escola e solicitado que um professor aplicasse aos alunos e professores e o recolhesse, deixando-o na secretaria. Em nenhum momento o pesquisador teve contato com as pessoas que responderam, dessa maneira, se pretendia deixar as pessoas seguras para escreverem o que quisessem, tendo a certeza do seu anonimato.

No questionário, pedíamos os dados das pessoas que respondiam, para podermos tabular, perguntamos a idade, sexo, etnia e se era aluno ou educador. As perguntas feitas foram: O que é racismo? O que significa ser negro? Você já sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação.

### Análise dos dados encontrados nos questionários

**TABELA 1 – População que o questionário foi aplicado**

| Dados                 |                    | Colégio A | Escola B | Total | %   |    |
|-----------------------|--------------------|-----------|----------|-------|-----|----|
| Faixa Etária          | Não informou       | 01        | -        | 01    | 4   |    |
|                       | 12 a 16            | 02        | 01       | 03    | 11  |    |
|                       | 17 a 18            | 07        | 04       | 11    | 43  |    |
|                       | 26 a 35            | 02        | 01       | 03    | 11  |    |
|                       | 40 a 49            | 02        | 04       | 06    | 23  |    |
|                       | 50 a 53            | -         | 02       | 02    | 8   |    |
| Etnia 'cor'           | Não informou       | 02        | 03       | 05    | 19  |    |
|                       | Parda              | Aluno     | 05       | 02    | 07  | 44 |
|                       |                    | Prof      | 02       | 03    | 05  | 50 |
|                       | Branca             | Aluno     | 02       | 01    | 03  | 20 |
|                       |                    | Prof      | -        | -     | -   |    |
|                       | Negra              | Aluno     | 02       | -     | 02  | 12 |
|                       |                    | Prof      | 01       | 01    | 02  | 20 |
|                       | Morena             | Aluno     | -        | 02    | 02  | 12 |
|                       |                    | Prof      | -        | -     | -   |    |
|                       | Não respondeu      | Aluno     | 01       | 01    | 02  | 12 |
| Prof                  |                    | 01        | 02       | 03    | 30  |    |
| Função /Sexo          | Aluno              | Fem       | 06       | 05    | 11  | 43 |
|                       |                    | Mas       | 04       | 01    | 05  | 19 |
|                       | Prof               | Fem       | 04       | 06    | 10  | 38 |
|                       |                    | Mas       | -        | -     | -   | -  |
| Total de Questionário | Aluno              | 10        | 06       | 16    | 62  |    |
|                       | Professor          | 04        | 06       | 10    | 38  |    |
| Total Aplicado        | Professor e Alunos | 14        | 12       | 26    | 100 |    |

Fonte: Questionário

A tabela 1 ajuda-nos a compreender melhor o público que respondeu o questionário. Dos 26 questionários, 16 foram respondidos por alunos de turmas aleatórias e 10 por professores; a maior faixa etária foi entre 17 e 18 anos entre os alunos, e de 40 a 49 entre os professores, o público maior foi o do sexo feminino. Em relação à proporção com

a idade, observamos que as pessoas da Escola B têm idades superiores às do Colégio A, devido ao tipo de ensino que ministram e a defasagem escolar serem maiores nessa escola. Quanto à etnia ‘cor’, as respostas foram espontâneas e observamos que foram utilizadas as classificações feitas nos censos demográficos (branca, preta, parda), aqui utilizada a classificação negra ao invés de preta, a maioria das pessoas, de ambos os estabelecimentos, se identificaram como pardas, exceto duas da Escola B, que se identificaram como morenas.

Segundo Guimarães (2005, p. 128), ‘moreno’ passa a agrupar desde o branco de tez queimada e cabelos pretos, até as pessoas de cor, em posições sociais de destaque. Já Sansone (2003) acredita que se utiliza a classificação morena devido à popularidade da palavra, utilizada em músicas populares. Ele analisa a forma como a pessoa se autoidentifica da seguinte maneira: “Chamar a si mesmo de negro, preto, pardo ou escuro não depende unicamente da cor, mas também da idade e, até certo ponto, do nível de instrução”.

Observamos também que o número de pessoas da Escola B que não quis se classificar foi maior ao do Colégio A. Mas, no conjunto de respostas, pudemos identificá-las como sendo negras ou pardas.

Para analisarmos as tabelas abaixo, dividimos as respostas dos questionários em categorias; dessa forma, juntamos as mais próximas e iremos explaná-las de acordo com o estabelecimento e função (aluno ou professor).

**TABELA 2 – O que é racismo?**

| Categorias                 | Colégio A |           |        |           |
|----------------------------|-----------|-----------|--------|-----------|
|                            | Aluno     | Professor | Alunos | Professor |
| Preconceito                | 02        | 02        | 20%    | 50%       |
| Jurídico                   | -         | -         | -      |           |
| Intolerância/discriminação | 03        | 02        | 30%    | 50%       |
| Classe Social              | 01        | -         | 10%    | -         |
| Étnico/cor                 | 04        | -         | 40%    | -         |
| Total                      | 10        | 04        | 100%   | 100%      |

Fonte: Questionário

TABELA 3 – O que é racismo?

| Categorias                 | Escola B |           |       |           |
|----------------------------|----------|-----------|-------|-----------|
|                            | Aluno    | Professor | Aluno | Professor |
| Preconceito                | 01       | 01        | 17%   | 17%       |
| Jurídico                   | 01       | 01        | 17%   | 17%       |
| Intolerância/discriminação | -        | 01        | -     | 17%       |
| Classe Social              | 01       | 02        | 17%   | 33%       |
| Étnico/cor                 | 03       | 01        | 50%   | 17%       |
| Total                      | 06       | 06        | 100%  | 100%      |

Fonte: Questionário

As tabelas 2 e 3 analisam a pergunta: O que é racismo? Na tabela 2, observamos que os alunos do Colégio A classificam: 40% em relação à etnicidade, mais claramente em relação à cor da pele. *“É discriminar uma pessoa por causa da sua cor”*. *“É uma pessoa que não aceita outra pessoa de cor diferente da dela.”*; 30% como intolerância/discriminação: *“Por motivos inadequados por achar que pode ser melhor”*. *“É a idéia da existência da sub-raça, raça humana”*. 20% como preconceito: *“É um tipo de discriminação ao próximo, seja ele negro, gordo ou magro”*. *“Preconceito, discriminação, hoje melhorou muito, ruim era no tempo da escravidão, mas tem muitas pessoas que tem racismo e sofre por ele”*. 10% classe social: *“Discriminação racial quanto uma pessoa ou um grupo determinado de pessoas”*.

Os professores do Colégio A classificaram com um percentual de 50% em relação ao preconceito: *“É o sentimento de discriminação de um povo”*. *“É toda forma de preconceito a pessoas que tem cor, cultura e até mesmo ideologia diferente a de outra pessoa”*. 50% como intolerância/discriminação: *“Refere-se a pessoas que defendem a superioridade de sua raça em relação a outras raças”*. *“Toda forma de intolerância contra etnias diferentes em relação a cor, culturas e comportamentos. Racismo é crime inafiançável, mas mesmo assim ainda nos deparamos com toda forma de preconceito em vários espaços sociais”*.

Na tabela 3, os alunos da Escola B classificaram racismo da seguinte maneira: 50% como étnico/cor: *“Racismo é um preconceito contra as pessoas negras eu acho uma falta de respeito para contra a cor das pessoas”*. *“É um preconceito com a pessoa de pele negra”*. *“Preconceito com outras pessoas”*. 17% em preconceito e em jurídico:

“É ter preconceito contra outra pessoa”. “É uma pessoa que tem preconceito com a pele negra e que pode ser até preso por causa disso”. 17% em classe social: “Racismo é um preconceito que geralmente acontece pela raça, cor e dificuldades, para ter trabalho e para se acomodar em diferentes lugares”. Já os professores classificaram: 33% em classe social: “É todo e qualquer tipo de preconceito contra o ser humano, quando a sua etnia (cor) é considerada inferior em relação aos demais”. “Discriminação racial, inferioridade de certas raças, que algumas pessoas têm”. 17% em preconceito, em jurídico e em intolerância: “É uma forma vergonhosa de preconceito”. “É quando um ser humano tem preconceito e discrimina um cidadão de pele escura, cometendo racismo, até porque o mesmo é crime.” “É a doutrina que defende a pretensa superioridade de certas raças humanas. Achando que as demais são inferiores. Como exemplo, temos: as manifestações que ocorreram de forma desumana na Alemanha nazista. No Brasil o racismo é crime”.

Observamos que, para a maioria dos alunos, o racismo incide sobre a ‘cor da pessoa’, enquanto que, para os professores, existiu uma diferença entre o colégio A, que incidiria sobre a intolerância/discriminação e o preconceito; na Escola B, sobre a classe social. Para Elias (2000, p. 23), na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-los entre si.

**TABELA 4 - O que significa ser negro?**

| Categorias        | Colégio A |             |        |             |
|-------------------|-----------|-------------|--------|-------------|
|                   | Alunos    | Professores | Alunos | Professores |
| Democracia racial | 02        | 01          | 20%    | 25%         |
| Classe social     | 01        | -           | 10%    | -           |
| Ancestralidade    | -         | 01          | -      | 25%         |
| Gênero            | 01        | -           | 10%    | -           |
| Luta              | 01        | -           | 10%    | -           |
| Étnico ‘cor’      | 03        | 02          | 30%    | 50%         |
| Preconceito       | 01        | -           | 10%    | -           |
| Religioso         | -         | -           | -      | -           |
| Orgulho           | 01        | -           | 10%    | -           |
| Não respondeu     | -         | -           | -      | -           |
| Total Geral       | 10        | 04          | 100%   | 100%        |

Fonte: Questionário

**TABELA 5 - O que significa ser negro?**

| Categorias        | Escola B |             |        |             |
|-------------------|----------|-------------|--------|-------------|
|                   | Alunos   | Professores | Alunos | Professores |
| Democracia racial | -        | 01          | -      | 17%         |
| Classe social     | 01       | 02          | 17%    | 33%         |
| Ancestralidade    | -        | 01          | -      | 17%         |
| Gênero            | -        | -           | -      | -           |
| Luta              | -        | -           | -      | -           |
| Étnico 'cor'      | 03       | 02          | 50%    | 33%         |
| Religioso         | 01       | -           | 17%    | -           |
| Orgulho           | -        | -           | -      | -           |
| Não respondeu     | 01       | -           | 17%    | -           |
| Total Geral       | 06       | 06          | 100%   | 100%        |

Fonte: Questionário

As tabelas 4 e 5 analisam O que significa ser negro? Na tabela 4, observamos que os alunos do Colégio A classificam 30% em relação à cor, na categoria étnica 'cor': *"É ter a pele mais escura"*. *"Ser negro é fazer parte da miscigenação brasileira, que abrange entre outras a herança biológica e cultural dos negros"*. 20% têm uma visão de democracia racial: *"Ser igual a qualquer raça"*. *"Em minha opinião, ser negro é ter a pele um pouco mais escura, ser brasileiro de verdade, ser igual a qualquer outra pessoa, pois ninguém é melhor ou pior que ninguém"*. 10% em relação à classe social: *"Atualmente significa ser discriminado perante uma sociedade preconceituosa"*. Em relação ao gênero: *"É ser homem, é poder ser o que você quiser, é ser forte o bastante para ser feliz. Afinal é não ligar para o que falam, pois é problema deles. Sobre o que pensam"*. Em relação à luta: *"Ser guerreiro, ser um lutador que já lutou muito ao longo do tempo e hoje ainda luta"*. Em relação a orgulho: *"Em minha opinião é motivo de orgulho"*. De um modo geral todas as respostas evidenciam o preconceito, a discriminação de uma forma direta ou indireta, principalmente nessa referente à categoria preconceito: *"É bom, não sei qual o significado de ser branco mais é coisa boa"*.

Dzidzienyo (apud GUIMARÃES 2005, p.51) comentou sobre as relações sociais no Brasil:

[...] que considerou o “marco da decantada ‘democracia racial’ brasileira”, como “a distorção de que branco é melhor e preto é pior, e que, portanto quanto mais próximo do branco, melhor. A força dessa opinião sobre a sociedade brasileira é completamente perversiva e abarca a totalidade dos estereótipos, dos papéis sociais, das oportunidades de emprego, dos estilos de vida e, o que é mais importante, serve como pedra de toque para a sempre observada ‘etiqueta’ das relações raciais no Brasil”.

Para os professores do Colégio A, ser negro significa: 50% etnia (cor): *“Ter a pele escura ou clara com descendentes da raça negra”*. *“É ser um ser humano igual a todos os outros”*. 25% em relação à democracia racial: *“Significa fazer parte de uma raça, ou seja, de uma etnia, seja originada da África e vinda para o nosso país fazer parte da mistura da nossa população. Ser negro é ter orgulho da sua cor, mesmo sendo discriminado, mas que todos lembrem que somos miscigenados”*. 25% em relação à ancestralidade: *“Significa lidar com duas situações: uma enfrentar situações de preconceito num país paradoxalmente rico da cultura afro-descendente; por outro é assumir nossa negritude que significa reconhecer nossa cultura, nossa ancestralidade, nossa história, muito mais que mesmo a cor, afinal nossa negritude vai além da cor, passa por nossa atitude na sociedade”*.

Na tabela 5, os alunos da Escola B relacionam ser negro a: 50% étnico ‘cor’: *“A cultura, cor da pele”*. *“Significa uma pessoa negra, uma pessoa de cor negra”*. *“Uma pessoa de cor negra de pele escura”*. 17% relacionam com classe social: *“Ser negro significa ter raça, honestidade, respeito e seus limites. Porque o negro às vezes não é aceito como restaurantes, escola e nas ruas. O negro tem que ser valorizado porque ser negro não é motivo de discriminação, muito menos ser excluído de um objetivo aonde ele quer chegar e não consegue porque não aceitam”*. 17% veem como religioso: *“Ser negro é uma coisa de Deus, não tem um significado para essa cor, aquilo que Deus faz tudo tem sentido”*. Para os professores da Escola A, ser negro significa: 33% classe social: *“É sofrer com falta de oportunidades, com preconceitos absurdos, conviver com uma sociedade racista”*. *“São as pessoas de pele muito escura que são consideradas negras, no entanto existem traços de negro em pessoas de pele branca. É na maioria das vezes é ser discriminadas sem oportunidade nesta sociedade preconceituosa e racista”*. 33% também vêem como étnico ‘cor’: *“Significa uma herança étnica, visualizada pela cor (branco, negro, índio). Infelizmente a herança histórica esta presente e enraizada na cultura da discriminação”*. *“Significa raça de cor. O negro,*

*raça originária da África que até hoje, tem suas marcas e preconceitos*". Para 17%, é democracia racial: *"É um cidadão de pele totalmente escura, mas com direitos e deveres iguais a qualquer ser humano"*. E também ancestralidade: *"Um ser humano que têm descendência africana"*.

Observamos que, para a maioria dos alunos das escolas, ser negro significa etnicidade (a cor da pele) e o mesmo foi observado em relação aos professores. Para Guimarães (2005, p. 46) "[...] "a cor", no Brasil, funciona como uma imagem figurada de "raça".

**TABELA 6 – Você já sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação?**

| Categorias        | Colégio A |             |        |             |
|-------------------|-----------|-------------|--------|-------------|
|                   | Alunos    | Professores | Alunos | Professores |
| Classe social     | -         | 01          | -      | 25%         |
| Gênero            | -         | 01          | -      | 25%         |
| Preconceito       | 04        | 01          | 40%    | 25%         |
| Étnico 'cor'      | 01        | -           | 10%    | -           |
| Religioso         | -         | -           | -      | -           |
| Jurídico          | -         | -           | -      | -           |
| Democracia racial | -         | -           | -      | -           |
| Não respondeu     | 05        | 01          | 50%    | 25%         |
| Total             | 10        | 04          | 100%   | 100%        |

Fonte: Questionário

**TABELA 7 – Você já sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação?**

| Categorias        | Escola B |             |        |             |
|-------------------|----------|-------------|--------|-------------|
|                   | Alunos   | Professores | Alunos | Professores |
| Classe social     | 01       | -           | 17%    | -           |
| Gênero            | -        | -           | -      | -           |
| Preconceito       | -        | 03          | -      | 50%         |
| Étnico 'cor'      | 01       | -           | 17%    | -           |
| Religioso         | -        | 01          | -      | 17%         |
| Jurídico          | 01       | -           | 17%    | -           |
| Democracia racial | 01       | -           | 17%    | -           |
| Não respondeu     | 02       | 02          | 33%    | 33%         |
| Total             | 06       | 06          | 100%   | 100%        |

Fonte: Questionário

As tabelas 6 e 7 analisaram se a pessoa sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação. O resultado obtido nas respostas do Colégio A dos alunos foi: todos que responderam já viram ou sofreram alguma cena de preconceito. Desses, 40% relacionados ao preconceito/discriminação: *“Sim, no nosso dia-a-dia”*. *“Sim, num campo de futebol, foi uma cena foi uma cena que não desejo presenciar nunca mais”*. *“Já vi mais não dá pra contar porque o espaço é pouco e o tempo não dá”*. 10% relacionados à etnicidade ‘cor’: *“Sim de uma pessoa branca com uma pessoa de cor mais escura”*. 10% como racial: *“Não sofri, mas já presenciei”*. Em relação aos professores, a maioria já sentiu ou presenciou uma cena de discriminação. Todos os três que responderam pontuaram um tipo que irei explicitar: 25% em relação à classe social: *“Várias cenas de discriminação são comuns no nosso dia-a-dia, principalmente de forma indireta. Já sofri momentos de preconceito em relação a minha condição social e ao meu sobrenome “Silva Santos”, uma vez que em Sergipe ainda existe essa questão de pertencer ou não a determinada família. Aquela velha pergunta: Você é filha de quem? Outras situações de preconceito presenciei dentro mesmo da escola. Já percebi que professores que se “apresentam” melhor em termos de vestuário também são melhores tratados. A lista é longa dos preconceitos latentes em nossa sociedade, mas ficarei por aqui”*.

Nessa resposta, a professora deixou claro que o preconceito existente dentro da escola é em relação ao status, ao modo de se vestir. Usualmente, na sociedade as pessoas que possuem um maior poder aquisitivo e boa aparência recebem um melhor tratamento.

[...] no país, seguem-se muito mais as marcas da aparência física, que por sua vez integram status e condição social, do que regras físicas ou delimitações geracionais. É também por esse motivo que a cidadania é defendida a partir da garantia de direitos formais, ao mesmo tempo que são ignoradas limitações dadas pela pobreza, pela violência cotidiana e pelas distinções sociais e econômicas. (SCHWARCZ, 2010, p. 36)

Outra categoria, preconceito: “Sim e não colaboro com tal atitude”. E com 25%, a de gênero: “*A discriminação está infelizmente presente no nosso dia-a-dia, seja racial, social, religiosa, sexual, cultural, etc. Por incrível que pareça uma das maiores discriminações é em relação à mulher, por parte de alguns “homens”, que tratam a mulher como inferior*”. Essa resposta refere-se a uma discriminação que durante muito tempo a mulher sofreu, a sociedade impunha a mulher à função de dona de casa, mãe de família e esposa.

[...] O modelo de mulher colocado em cena não era o da matrona, nem o da ativista política. Lugar de mulher era em casa como *rainha do lar*. Aquele tipo à espanhola, republicana ou anarquista, não interessava ao Brasil. Mãe, boa esposa e dama. Beleza? Sim, segundo os padrões estabelecidos pelo cinema e pelas revistas. (CARNEIRO, 2007, p. 39)

Na Escola B, em relação à mesma pergunta se já sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação, tivemos as seguintes categorias nas respostas dos alunos: 33% dos alunos não responderam. A metade que afirma já ter visto ou sofrido foi classificada como: 17% democracia racial: “*Sim, é uma falta de respeito à discriminação com pessoas negras, isso pra mim negro, branco, pardo, etc., quando morrer vai pro mesmo buraco, então isso pra mim é uma falta de respeito*”. 17% étnico ‘cor’: “*Já, tem nojo de ficar perto dela e disse que ela não dava pra ser amiga dela porque ela era negra*”. Esse tipo de discriminação, para Guimarães (2002, p. 182), quando a ambiguidade existe entre membros de grupos raciais diferentes (brancos e pretos), mas membros de uma mesma classe social (pobres), a situação de ambiguidade mostra apenas a

ambiguidade das pertenças de classe e de “raça”. Dos que nunca sofreram nem presenciaram, as respostas foram classificadas nas categorias: 17%, jurídica: *“Nunca sofri e nem presenciei nenhuma cena de racismo. Se algum dia eu presenciar, eu denunciarei”*. 17%, classe social: *“Não pessoalmente, mas em novelas já vi muitas, eu acho que com preconceito o mundo não vai para frente nunca. Ser negro é ter oportunidades”*. Em relação aos professores, as respostas foram: 50%, preconceito: *“Sim, várias, por motivos e tipos inaceitáveis”*. *“Nunca sofri nem presenciei cenas de discriminação”*. *“Sim afinal o racismo continua de forma desfocada”*. 17%, religioso: *“Não nunca, agradeço a Deus pelo lar onde convivi e pela minha religião”*.

As respostas explicitaram a existência do racismo e da discriminação dentro das escolas. Podemos constatar que a maioria das pessoas que respondeu já presenciou ou sofreu algum tipo de discriminação, quer seja pela cor da pele ou status social.

No caso das duas escolas, temos duas comunidades distintas, os residentes do bairro Farolândia e os do bairro Santa Maria e Padre Pedro. Essas comunidades sofrem preconceitos, nas duas escolas. O problema, segundo Elias (2000), é saber como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós”, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como “eles”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos essa pesquisa analisando o sentido de raça, etnicidade, preconceito e discriminação no contexto escolar, tendo como disparador a Lei 10.639/2003.

Nas duas escolas, existem discriminações e preconceitos. No colégio A, ficou evidenciado as duas situações, principalmente que se trata de uma discriminação de status, pois os alunos que possuem um poder aquisitivo menor são estigmatizados, o mesmo acontece em relação aos professores, aqueles que vão mal vestidos e não possuem um carro são discriminados, não de uma maneira aberta, mas discretamente, sempre deixados de fora das conversas e das reuniões fora da escola. Já na escola B, a discriminação e o preconceito não deveriam ser de status, já que a maioria dos alunos mora em invasões, no entanto essa discriminação existe, a qual é percebida entre os alunos, visto que o fato de levar lanche já é um diferencial. Em relação aos professores, a discriminação é pelo nível de escolarização e, conseqüentemente, pela classe social.

Encontramos, também, diferenças na maneira de lidar com o preconceito e discriminação. No colégio A, os alunos se isolam, faltam muito e muitos abandonam a escola. Essa discriminação é feita através de ‘brincadeira’, enfatizando o cabelo pixaim, ou sarará, a ausência de bens de consumo da moda (celulares, tênis, roupas etc.); já na escola B, os alunos são discriminados não pela cor da pele, ou pelo cabelo, mas pelo lanche, e pelos bens de consumo, cuja diferença está no modo como eles vivenciam essa discriminação. Os alunos dessa escola se revoltam e agem com violência, dessa maneira, conseguem o respeito de todos, que ficam com medo de discriminá-los deixando, assim, de serem *outsiders*, criando uma relação diferenciada, na qual em determinados momentos passam a serem os estabelecidos.

Os professores sofrem essa discriminação devido ao nível educacional. Mesmo os que estão concluindo ou concluíram a graduação são discriminados por terem feito em universidades em que o curso é semipresencial, fato esse que cria dois grupos de professores na escola – os do Ensino fundamental maior e os do Ensino Fundamental menor e dos projetos.

Levantamos duas hipóteses, no início da pesquisa, depois de analisarmos o diário de campo:

1ª Todos na escola viam a ‘raça’ relacionando com a cor da pele, ao grupo étnico a que pertencem?

2ª O preconceito e a discriminação que aconteciam nas escolas estavam relacionados à classe social ou ao status?

Para respondê-las, precisamos entender como se deram as relações sociais do ‘negro’, desde a abolição da escravidão, para entendermos as dificuldades enfrentadas na busca de sua ascensão social.

Sabemos que faltavam para o liberto, qualificação, estudo, moradia digna e respeito pela sua condição de homem livre, afinal, mesmo com a liberdade ainda era tratado por muitos como um serviçal.

A democracia racial tão sonhada por todos, desde a abolição, existe apenas no sonho, como um mito. Um mito que até hoje se mantém vivo no imaginário das pessoas como um ideal, de que todos independente da cor da sua pele, da sua posição social, religião, gênero etc. sejam tratados de forma igualitária, sem distinções.

Dentro desse contexto, passamos a analisar o sentido de raça, etnicidade, preconceito e discriminação nas escolas pesquisadas. Logo percebemos que tais conceitos são problemáticos, tendo em vista que mexem com muitas feridas cristalizadas nas pessoas.

Observamos que, nas escolas, existem vários sentidos para ‘raça’, mas a maioria utiliza o conceito em relação à divisão da raça humana, como nesses exemplos coletados nos questionários: *“Refere-se a pessoas que defende a superioridade de sua raça em relação a outras raças. É a doutrina que defende a pretensa superioridade de certas raças humanas”*. *“É a ideia da existência da sub-raça, na raça humana.”* *“Significa raça de cor.”* *“O negro, raça originária da África que até hoje, tem suas marcas e preconceitos.”*

A grande maioria vê no racismo uma maneira de discriminar o ‘outro’, por sua ‘raça’, cor ou religião: *“É discriminar uma pessoa por causa da sua cor”*. *“É quando uma pessoa é discriminada seja ela pela raça, cor e religião”*.

Observamos que ser negro, para a maioria, se refere à cor da pele: *“É ter a cor mais escura. Uma pessoa de cor negra, de pele escura”*.

A hipótese de que a discriminação e o preconceito são relacionados à classe social ou status foi, parcialmente, comprovada. Algumas pessoas deixaram claro que está relacionada ao poder econômico, à aparência física, mas também tivemos respostas que incide sobre a cor da pele. Como, por exemplo, nas respostas: *“Várias cenas de discriminação são comuns no nosso dia-a-dia principalmente de forma indireta. Já*

*sofri momentos de preconceito em relação a minha condição social e ao meu sobrenome “Silva Santos”, uma vez que em Sergipe ainda existe essa questão de pertencer ou não a determinada família. Aquela velha pergunta: Você é filha de quem? Outras situações de preconceito presenciei dentro mesmo da escola. Já percebi que professores que se “apresentam” melhor em termos de vestuário também são melhores tratados”. Essa resposta comprova que o preconceito na escola é social, devido ao status, quando a professora escreve que perguntam de quem é filha, deixa claro que é estigmatizada por não possuir um status elevado, fato esse que ela mesmo comprova quando se refere à aparência física, ao fato de receber um tratamento diferenciado de outros professores, por causa do vestuário.*

Em relação à cor da pele, podemos citar: “[...] *é uma falta de respeito à discriminação com pessoas negras, isso pra mim negro, branco, pardo, etc. quando morrer vai pro mesmo buraco, então isso pra mim é uma falta de respeito*” Ao dizer que todos quando morrerem vão para o mesmo buraco, a aluna deixa claro que já foi discriminada pela cor da pele, já que em sua resposta não encontramos indícios de que a discriminação poderia ser devido a seu status. Nessa outra: *“Sempre batem na minha cabeça e de um colega de cabelo ruim, daí dizem: Bom na minha cabeça e Bril na dele, isso me deixa triste, gostaria de ter cabelo liso, mas menino não alisa cabelo isso só as meninas fazem”*. Também o aluno deixa claro que é discriminado pela sua aparência, que incide sobre o tipo de cabelo, cor da pele, que fazem parte dos traços negros, tanto que diz ter vontade de alisar os cabelos, só não o faz porque lhe disseram que isso só as meninas fazem.

Nas duas escolas, existem insultos raciais. Percebemos que, no Colégio A, são vistos como ‘brincadeira’ e deixam marcas nas pessoas que os recebe: *“Professora, eu não gosto de vir pra escola não, tem sempre brincadeiras bobas e ninguém faz nada, se reclamar a gente escuta: deixe isso pra lá, não ligue, mas ninguém faz nada, às vezes conversam com o menino que apelida, mas ele diz que não vai fazer mais, e continua tudo do mesmo jeito”*. Os alunos discriminados precisam lidar com esse tipo de discriminação sozinhos, já que a escola não está preparada para combatê-la. Os insultos são rotineiros, fazendo parte do dia-a-dia e não são encarados como indícios de discriminação, demonstrando a existência de uma interação e cordialidade entre todos eles, que tentam, através dos insultos, mostrarem suas diferenças e combaterem a discriminação que sofrem.

Os insultos são empregados na escola B, entre os seus membros de forma irônica, desprovidos de significado ofensivo, uma vez que todos fazem parte da mesma comunidade: a dos estigmatizados.

Os professores estão com medo de lidar com os alunos e acabam deixando de lado, excluindo, apreensivos com o confronto: *“Outro dia dois alunos estavam brigando aqui na sala, trocavam murros e pontapés, fui desapartar. Quando consegui, eles me deram murros e pontapés, fiquei toda machucada, nunca mais separo brigas, eles ficaram com raiva e me bateram, não ligam se vão ser expulsos ou não”. “Eu não vou perder meu tempo com quem não quer aprender. Ele nunca é aprovado, não faz as atividades e fica perturbando a aula toda. Não adianta mandar pra direção. O pai vem aqui, quando vem é claro. E tudo continua na mesma. Então prefiro deixá-lo de lado, assim ele vê que não gosto das suas atitudes.”*

Não existe mais o respeito pelo professor, pois os alunos estão, a cada dia, mais agressivos e já não acreditam que a escola será capaz de ajudá-los a ter uma vida melhor. Caíram naquela velha história ‘os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem’. Podemos observar isso, nesse relato de um aluno: *“Tem lógica isso, copiar o mesmo assunto que tenho no livro, os professores enrolam e eu não sou bobo, prefiro ficar aqui fora conversando, mas daí vem à coordenadora e coloca a gente pra sala, dizendo ou entram ou vão embora e só entram com os pais”*.

Os pais buscam cada vez mais o apoio da escola, não têm mais tempo para educar seus filhos, precisam trabalhar e esses, a cada dia, ficam mais rebeldes, constatamos isso no relato dessa mãe: *“Meu filho não tem jeito professora, ele é briguento, desobediente, me responde mal (pausa) É só matando, já estudou no Vitória (esse colégio fica no bairro Santa Maria), mas aprontou tanto que foi expulso. Eu não posso perder o trabalho pra tomar conta dele, não quer saber de nada. A senhora resolve ai, sei que não posso vir todo dia aqui, tenho que trabalhar pra dar de comer pra eles”*.

Não podemos concluir esse trabalho antes de levantar algumas indagações com base no que verificamos na pesquisa. Pudemos comprovar que o mito da democracia racial continua até os dias atuais, cujo início, com Freyre em Casa Grande e Senzala, preconizava que “todo brasileiro mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma e no corpo

a sombra, ou, pelo menos, a pinta, do indígena ou do negro”.<sup>52</sup> Esse mito se perpetua até hoje e as pessoas continuam acreditando que o Brasil é um paraíso racial – uma sociedade sem preconceitos e discriminações ‘raciais’.

Fato esse que contribui para que as escolas analisadas não combatam a discriminação e o preconceito, pois as pessoas mesmo sofrendo com situações de discriminações preferem acreditar que ‘todos são iguais independente da cor, etnia ou classe social’; desse modo, o mito da democracia racial ajuda a manter a situação de estabelecidos e *outsiders*.

O que observamos na pesquisa foi a existência de preconceitos e discriminações no contexto escolar, cujas situações apareceram nas duas escolas pesquisadas. Situações essas que ficaram claras desde a identificação étnica nos questionários, quando duas alunas se autotranscreveram como morenas, nas respostas das perguntas e no diário de campo, quando citam discriminações e preconceitos sofridos.

Não temos a pretensão de apontar soluções. Apenas queremos, com esse trabalho, levantar questões que acontecem diariamente no contexto escolar, as quais muitas vezes não são percebidas. A escola precisa urgentemente de uma reestruturação. Como fazer isso? Não temos uma receita, mas vemos na implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, um caminho. Elas poderão ajudar a construir espaços múltiplos, em que a educação deixará de ser somente a eurocêntrica e todas as culturas passarão a ter o mesmo espaço e importância no cotidiano escolar. Dessa forma, a educação será multirracial e o preconceito poderá diminuir.

---

<sup>52</sup> Freyre apud Guimarães, 2002, p. 121

## REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. (Orgs.) São Paulo: Editora Atual, 2009

BOURDIEU, Pierre. O capital social. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em < [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/afro/diretrizes\\_relacoes\\_etnico-raciais.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf)> Acesso em 26 de nov. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Edição Atualizada, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9459**, de 13 de mai. de 1997. Disponível em < <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/conlei9459.htm> > Acesso em 26 nov. 2009.

BRASIL. **LEI AFONSO ARINOS, LEI Nº 1.390**, de 3 de jul. de 1951. Disponível < [http://www.cedine.rj.gov.br/legisla/federais/LEI\\_AFONSO\\_ARINOS.pdf](http://www.cedine.rj.gov.br/legisla/federais/LEI_AFONSO_ARINOS.pdf) > Acesso em 26 nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de jan. de 2003. Diário Oficial da União de 10 de jan. de 2003. Disponível em < <http://www010.dataprev.gov.br>> Acesso em 26 nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de jul. de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm) > Acesso em 28 nov. 2010

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de ago. a 7 de set. de 2001. Disponível em <<http://www.comitepaz.org.br/Durban>> Acesso em 26 nov. 2009.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil mito ou realidade**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 11-18.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis. RJ: Ed. Vozes, 1995.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Org.). **Estudos africanos, história e cultura brasileira**: olhares sobre a Lei 10.639/03. São Cristovão: Editora UFS, 2007.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: (o legado da raça branca), volume 1. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: (no limiar de uma nova era), volume 2. São Paulo: Globo, 2008.

GONZAGUINHA. **O que é O que é?** Disponível em <<http://letras.terra.com.br/gonzaguinha/463845/>> Acesso em 01 de jun. de 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: CAVALLEIRO, Eliane; SANTOS, Sales Augusto dos (Orgs.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 83-96. (Coleção Educação para Todos).

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

HORTA, José Silvério Baia. **O Hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POUTIGNAT, P. e FREYNART. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

REVISTA CONSTRUIR NOTÍCIAS. **Relações étnico-raciais**. Recife: Ed. Multi Marcas, ano 05, n.28, mai/jun. 2006.

SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Tradução Vera Ribeiro. Salvador: Edufba/Pallas, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2010.

WEBER, Max. Comunidades étnicas. In: **Economia e Sociedade**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

## APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO**

**Dados da pessoa que responde o questionário:**

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_ **Etnia:** \_\_\_\_\_

Educador  Aluno  outra função especifique \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO**

1) O que é racismo?

---

---

---

---

---

---

---

---

2) O que significa ser negro?

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Você já sofreu ou presenciou alguma cena de discriminação?

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela participação na pesquisa.

Inácia

**ANEXOS**

## Anexo 1

### LEI N. 9.459, DE 13 DE MAIO DE 1997

*Altera os artigos 1º e 20 da Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo no artigo 140 do Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - Os artigos 1º e 20 da Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Artigo 1º - Serão punidos, na forma desta Lei os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."

"Artigo 20 - Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena - reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º - Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fim de divulgação do nazismo.

Pena - reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 2º - Se qualquer dos crimes previstos no *caput* é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão de dois a cinco anos e multa:

§ 3º - No caso do parágrafo anterior, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial sob pena de desobediência:

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas ou televisivas.

§ 4º - Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido."

Artigo 2º - O artigo 140 do Código Penal fica acrescido do seguinte parágrafo:

"Artigo 140 - (...)

§ 3º - Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem:

Pena - reclusão de um a três anos e multa."

Artigo 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Artigo 4º - Revogam-se as disposições em contrário, especialmente o artigo 1º da Lei n. 8.081, de 21 de setembro de 1990, e a Lei n. 8.882, de 3 de junho de 1994.

**Anexo 2****LEI Nº 10.639 - DE 9 DE JANEIRO DE 2003 - DOU DE 10/1/2003****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 Brasileira.

§ 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**

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

**MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "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".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

**§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:**

"Art. 26-A.  
.....  
....."

§ "3o As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

**Razões do veto:**

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no **caput** do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo **caput** do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, **caput**, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

**Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:**

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

**Razões do veto:**

"O art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

### Anexo 3

#### LEI AFONSO ARINOS

#### LEI Nº 1.390, DE 3 DE JULHO DE 1951

**Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.**

**(Revogada pela LEI Nº 7.437, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1985)**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

Art 2º Recusar alguém hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento da mesma finalidade, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros) a Cr\$20.000,00 (vinte mil cruzeiros).

Art 3º Recusar a venda de mercadorias e em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art 4º Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros). Parágrafo único. Se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Art 6º Obstar o acesso de alguém a qualquer cargo do funcionalismo público ou ao serviço em qualquer ramo das forças armadas, por preconceito de raça ou de cor. Pena: perda do cargo, depois de apurada a responsabilidade em inquérito regular, para o funcionário dirigente de repartição de que dependa a inscrição no concurso de habilitação dos candidatos.

Art 7º Negar emprego ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, empresa concessionária de serviço público ou empresa privada, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros), no caso de empresa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e empresa concessionária de serviço público.

Art 8º Nos casos de reincidência, havidos em estabelecimentos particulares, poderá o juiz determinar a pena adicional de suspensão do funcionamento por prazo não superior a três meses.

Art 9º Esta Lei entrará em vigor quinze dias após a sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 3 de julho de 1951; 130º da Independência e 63º da República.

GETÚLIO VARGAS  
Francisco Negrão de Lima

## Anexo 4

### **LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.**

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

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

#### TÍTULO I

#### DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso a terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

## TÍTULO II

### DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

#### CAPÍTULO I

##### DO DIREITO À SAÚDE

Art. 6º O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos.

§ 1º O acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde da população negra será de responsabilidade dos órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, da administração direta e indireta.

§ 2º O poder público garantirá que o segmento da população negra vinculado aos seguros privados de saúde seja tratado sem discriminação.

Art. 7º O conjunto de ações de saúde voltadas à população negra constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, organizada de acordo com as diretrizes abaixo especificadas:

I - ampliação e fortalecimento da participação de lideranças dos movimentos sociais em defesa da saúde da população negra nas instâncias de participação e controle social do SUS;

II - produção de conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra;

III - desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação para contribuir com a redução das vulnerabilidades da população negra.

Art. 8º Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

I - a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;

II - a melhoria da qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados desagregados por cor, etnia e gênero;

III - o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra;

IV - a inclusão do conteúdo da saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde;

V - a inclusão da temática saúde da população negra nos processos de formação política das lideranças de movimentos sociais para o exercício da participação e controle social no SUS.

Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.

## CAPÍTULO II

### DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

#### Seção I

##### Disposições Gerais

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distritais e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

#### Seção II

##### Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

### Seção III

#### Da Cultura

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

### Seção IV

#### Do Esporte e Lazer

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

### CAPÍTULO III

#### DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII - o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos à pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

II - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

## CAPÍTULO IV

### DO ACESSO A TERRA E À MORADIA ADEQUADA

#### Seção I

##### Do Acesso a Terra

Art. 27. O poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo.

Art. 28. Para incentivar o desenvolvimento das atividades produtivas da população negra no campo, o poder público promoverá ações para viabilizar e ampliar o seu acesso ao financiamento agrícola.

Art. 29. Serão assegurados à população negra a assistência técnica rural, a simplificação do acesso ao crédito agrícola e o fortalecimento da infraestrutura de logística para a comercialização da produção.

Art. 30. O poder público promoverá a educação e a orientação profissional agrícola para os trabalhadores negros e as comunidades negras rurais.

Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades.

Art. 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Art. 34. Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.

## Seção II

### Da Moradia

Art. 35. O poder público garantirá a implementação de políticas públicas para assegurar o direito à moradia adequada da população negra que vive em favelas, cortiços, áreas urbanas subutilizadas, degradadas ou em processo de degradação, a fim de reintegrá-las à dinâmica urbana e promover melhorias no ambiente e na qualidade de vida.

Parágrafo único. O direito à moradia adequada, para os efeitos desta Lei, inclui não apenas o provimento habitacional, mas também a garantia da infraestrutura urbana e dos equipamentos comunitários associados à função habitacional, bem como a assistência técnica e jurídica para a construção, a reforma ou a regularização fundiária da habitação em área urbana.

Art. 36. Os programas, projetos e outras ações governamentais realizadas no âmbito do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), regulado pela Lei, devem considerar as peculiaridades sociais, econômicas e culturais da população negra.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estimularão e facilitarão a participação de organizações e movimentos representativos da população negra na composição dos conselhos constituídos para fins de aplicação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS).

Art. 37. Os agentes financeiros, públicos ou privados, promoverão ações para viabilizar o acesso da população negra aos financiamentos habitacionais.

## CAPÍTULO V

### DO TRABALHO

Art. 38. A implementação de políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado de trabalho será de responsabilidade do poder público, observando-se:

I - o instituído neste Estatuto;

II - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965;

III - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção nº 111, de 1958, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da discriminação no emprego e na profissão;

IV - os demais compromissos formalmente assumidos pelo Brasil perante a comunidade internacional.

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o **caput** deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

§ 6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

§ 7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

Art. 40. O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) formulará políticas, programas e projetos voltados para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientará a destinação de recursos para seu financiamento.

Art. 41. As ações de emprego e renda, promovidas por meio de financiamento para constituição e ampliação de pequenas e médias empresas e de programas de geração de renda, contemplarão o estímulo à promoção de empresários negros.

Parágrafo único. O poder público estimulará as atividades voltadas ao turismo étnico com enfoque nos locais, monumentos e cidades que retratem a cultura, os usos e os costumes da população negra.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

## CAPÍTULO VI

### DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no **caput** não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. Aplica-se à produção de peças publicitárias destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário.

§ 1º Os órgãos e entidades de que trata este artigo incluirão nas especificações para contratação de serviços de consultoria, conceituação, produção e realização de filmes, programas ou peças publicitárias, a obrigatoriedade da prática de iguais oportunidades de emprego para as pessoas relacionadas com o projeto ou serviço contratado.

§ 2º Entende-se por prática de iguais oportunidades de emprego o conjunto de medidas sistemáticas executadas com a finalidade de garantir a diversidade étnica, de sexo e de idade na equipe vinculada ao projeto ou serviço contratado.

§ 3º A autoridade contratante poderá se considerar necessário para garantir a prática de iguais oportunidades de emprego, requerer auditoria por órgão do poder público federal.

§ 4º A exigência disposta no **caput** não se aplica às produções publicitárias quando abordarem especificidades de grupos étnicos determinados.

## TÍTULO III

### DO SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

#### (SINAPIR)

#### CAPÍTULO I

##### DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.

§ 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

#### CAPÍTULO II

##### DOS OBJETIVOS

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;

II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;

III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;

IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;

V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

#### CAPÍTULO III

##### DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA

Art. 49. O Poder Executivo federal elaborará plano nacional de promoção da igualdade racial contendo as metas, princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

§ 1º A elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento da PNPIR, bem como a organização, articulação e coordenação do Sinapir, serão efetivados pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica em âmbito nacional.

§ 2º É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas políticas de promoção da igualdade étnica, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

§ 3º As diretrizes das políticas nacional e regional de promoção da igualdade étnica serão elaboradas por órgão colegiado que assegure a participação da sociedade civil.

Art. 50. Os Poderes Executivos estaduais, distrital e municipais, no âmbito das respectivas esferas de competência, poderão instituir conselhos de promoção da igualdade étnica, de caráter permanente e consultivo, compostos por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra.

Parágrafo único. O Poder Executivo priorizará o repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei aos Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica.

#### CAPÍTULO IV

#### DAS OUVIDORIAS PERMANENTES E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.

## CAPÍTULO V

### DO FINANCIAMENTO DAS INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Art. 56. Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa a que se refere o inciso VII do art. 4º desta Lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra, especialmente no que tange a:

I - promoção da igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia;

II - financiamento de pesquisas, nas áreas de educação, saúde e emprego, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população negra;

III - incentivo à criação de programas e veículos de comunicação destinados à divulgação de matérias relacionadas aos interesses da população negra;

IV - incentivo à criação e à manutenção de microempresas administradas por pessoas autodeclaradas negras;

V - iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior;

VI - apoio a programas e projetos dos governos estaduais, distrital e municipais e de entidades da sociedade civil voltados para a promoção da igualdade de oportunidades para a população negra;

VII - apoio a iniciativas em defesa da cultura, da memória e das tradições africanas e brasileiras.

§ 1º O Poder Executivo federal é autorizado a adotar medidas que garantam, em cada exercício, a transparência na alocação e na execução dos recursos necessários ao financiamento das ações previstas neste Estatuto, explicitando, entre outros, a proporção dos recursos orçamentários destinados aos programas de promoção da igualdade, especialmente nas áreas de educação, saúde, emprego e renda, desenvolvimento agrário, habitação popular, desenvolvimento regional, cultura, esporte e lazer.

§ 2º Durante os 5 (cinco) primeiros anos, a contar do exercício subsequente à publicação deste Estatuto, os órgãos do Poder Executivo federal que desenvolvem políticas e programas nas áreas referidas no § 1º deste artigo discriminarão em seus orçamentos anuais a participação nos programas de ação afirmativa referidos no inciso VII do art. 4º desta Lei.

§ 3º O Poder Executivo é autorizado a adotar as medidas necessárias para a adequada implementação do disposto neste artigo, podendo estabelecer patamares de participação crescente dos programas de ação afirmativa nos orçamentos anuais a que se refere o § 2º deste artigo.

§ 4º O órgão colegiado do Poder Executivo federal responsável pela promoção da igualdade racial acompanhará e avaliará a programação das ações referidas neste artigo nas propostas orçamentárias da União.

Art. 57. Sem prejuízo da destinação de recursos ordinários, poderão ser consignados nos orçamentos fiscais e da seguridade social para financiamento das ações de que trata o art. 56:

I - transferências voluntárias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - doações voluntárias de particulares;

III - doações de empresas privadas e organizações não governamentais, nacionais ou internacionais;

IV - doações voluntárias de fundos nacionais ou internacionais;

V - doações de Estados estrangeiros, por meio de convênios, tratados e acordos internacionais.

## TÍTULO IV

### DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 58. As medidas instituídas nesta Lei não excluem outras em prol da população negra que tenham sido ou venham a ser adotadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 59. O Poder Executivo federal criará instrumentos para aferir a eficácia social das medidas previstas nesta Lei e efetuará seu monitoramento constante, com a emissão e a divulgação de relatórios periódicos, inclusive pela rede mundial de computadores.

Art. 60. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 7.716, de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º .....

Parágrafo único. “Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional.” (NR)

“Art. 4º .....

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.

§ 2º “Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigirem aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.” (NR)

Art. 61. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça ou cor, as infrações do disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4º O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta Lei, além do direito à reparação pelo dano moral, faculta ao empregado optar entre:

.....” (NR)

Art. 62. O art. 13 da Lei nº 7.347, de 1985, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o atual parágrafo único como § 1º:

“Art. 13. .....

§ 1º .....

§ 2º Havendo acordo ou condenação com fundamento em dano causado por ato de discriminação étnica nos termos do disposto no art. 1º desta Lei, a prestação em dinheiro reverterá diretamente ao fundo de que trata o **caput** e será utilizada para ações de promoção da igualdade étnica, conforme definição do Conselho Nacional de Promoção

da Igualdade Racial, na hipótese de extensão nacional, ou dos Conselhos de Promoção de Igualdade Racial estaduais ou locais, nas hipóteses de danos com extensão regional ou local, respectivamente.” (NR)

Art. 63. O § 1º do art. 1º da Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º .....

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, inclusive decorrente de discriminação ou desigualdade étnica, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público quanto no privado.

.....” (NR)

Art. 64. O § 3º do art. 20 da Lei nº 7.716, de 1989, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso III:

]“Art. 20. .....

.....

§ 3º .....

.....

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

.....” (NR)

Art. 65. Esta Lei entra em vigor 90 (noventa) dias após a data de sua publicação.

Brasília, 20 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Eloi Ferreira de Araújo*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 21.7.2010

## Anexo 5

### **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 (DOU nº 118, 22/6/2004, Seção 1, p. 11), instituiu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a serem observadas pelas instituições, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. A resolução tem por base o Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004.

As decisões do Conselho Nacional de Educação cumprem a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (DOU nº 8, 10/1/2002, Seção 1, p. 1), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. A lei dispõe que o conteúdo programático 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.

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 Brasileira.

Estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

A resolução determina que as instituições de ensino superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro descendentes, nos termos explicitados no citado Parecer CP/CNE 3/2004.

O cumprimento das referidas diretrizes curriculares será considerado na avaliação das condições de ensino e na avaliação institucional, realizadas em processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior e na autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

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

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Nas instituições de ensino superior, a educação das relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura afro-brasileira e história e cultura africana poderão ser desenvolvidos em

- disciplinas curriculares;
- atividades complementares;

- conteúdos de disciplinas curriculares;
- iniciação científica / práticas investigativas;
- extensão (cursos e serviços);
- atividades extracurriculares (por exemplo, no dia 20 de novembro, de cada ano, programar evento que assinale o Dia Nacional da Consciência Negra).

Na organização curricular dos cursos superiores (licenciaturas) destinados à formação de professores para a Educação Básica, a História e Cultura Afro-Brasileira deve ser disciplina obrigatória, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

As instituições de ensino, em todos os níveis, devem promover ampla divulgação do Parecer CP/CNE 3/2004 e da Resolução CP/CNE nº 1/2004.

## Anexo 6

### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

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

#### OPRESIDENTEDAREPÚBLICA

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 Brasileira.

§ 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  
Atos do Poder Legislativo  
(DOU nº 8, 10/1/2002, Seção 1, p. 1)

## Anexo 7

### **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CP/CNE 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afros descendentes, nos termos explicitados no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

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

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta

Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afro descendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

Parágrafo único. Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CP/CNE 3/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CP/CNE 3/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no *caput* deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas. (\*)

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA

(DOU Nº 118, 22/6/2004, SEÇÃO 1, P. 11)

(\*) O texto publicado não inclui o parágrafo segundo. Este deve ser, portanto, parágrafo único.

## Anexo 8

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**INTERESSADO:** Conselho Nacional de Educação / DF.

**ASSUNTO:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**CONSELHEIROS:** Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

**PROCESSO Nº:** 23001.000215/2002-96.

**PARECER CP/CNE Nº:** 3/2004 (\*), **APROVADO EM:** 10/3/2004.

### I – RELATÓRIO

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.(1)

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre (1) Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação” crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

### **Questões introdutórias**

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

### **Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas**

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afros brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios,

lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos 7 patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos<sup>1</sup>, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

### **Educação das relações étnico-raciais**

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Dependem, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

2 Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utilizam com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa.

Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon<sup>3</sup>, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel

preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando 3 FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

As relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira.

Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os

escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a

discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnica racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

### **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações**

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão.

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem os princípios a seguir explicitados.

## **CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE**

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

## **FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS**

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

## **AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES**

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, 2 particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais<sup>3</sup>, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No dia 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos 2 § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996: 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 Brasileira.

3 Neste sentido ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

13 explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afros descendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos gritos como guardiães da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI;

- as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, (Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes

áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e 14 coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afro descendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras

discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afro descendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afros descendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando 15 as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua

consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

### **Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação**

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afro descendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana

(inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

## II - VOTO DA RELATORA

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
  - diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
  - diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
  - diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
  - diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
  - diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
  - diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em conseqüência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
  - diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
  - diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
  - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
  - diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
  - diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;

b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados. Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

### **III - DECISÃO DO CONSELHO PLENO**

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

(\*) **DESPACHOS DO MINISTRO** (DOU Nº 95, 19/5/2004, SEÇÃO 1, P. 19)

#### **Em 18 de maio de 2004**

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação

**HOMOLOGA o Parecer no 03/2004**, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a alteração trazida à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, conforme consta do Processo nº 23001.000215/2002-96.

TARSO GENRO

**Nota:** O projeto de resolução anexo a este parecer foi transformado na Resolução CP/CNE nº 1/2004, publicada no DOU Nº 118, 22/6/2004, SEÇÃO 1, P. 11.