

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Cadernos Afro-Paraibanos I

**EDUCAÇÃO, AÇÕES AFIRMATIVAS E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL**

**PROAFRO: Programa de Promoção da Igualdade Racial e
Valorização da Matriz Cultural Africana no Estado da Paraíba/
Nordeste/Brasil**

**Linha Temática 12: Promoção da Igualdade Racial, no Subtema:
Educação.**

Edital N° 04, Programa de Extensão Universitária PROEXT 2011 MEC/SESu.

João Pessoa
Dezembro 2012

-
- E24 Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil / Marco Aurélio Paz Tella (Org.).- João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.
66p. (Cadernos Afro-Paraibanos; I)
ISBN: 978-85-66414-08-0
1. Racismo - Brasil. 2. História - cultura africana. 3. História- cultura africana e afro-brasileira. 3. Combate - racismo - escolas. 4. Educação antirracista. I. Tella, Marco Aurélio Paz.

Ficha Técnica

Fernando Haddad
Ministério da Educação

Luiza Bairros
Secretaria de Políticas de Promoção da
Igualdade Racial (SEPP/PR)

Universidade Federal da Paraíba

Rômulo Soares Polari
Reitor

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
**Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos
Comunitários**

Ariosvaldo da Silva Diniz
**Diretor do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes**

Edição de Arte e Diagramação
Luis Carlos Kehrlé

Capa
Emerson Silva de Oliveira

Revisão Ortográfica
Rejane Maria A. Ferreira

Revisor Geral
Gustavo Acioli

Parcerias
Bamidelê: Organização de Mulheres
Negras na Paraíba
Centro de Referência dos Direitos
Humanos

Autoras e Autores

Antônio Novaes (Baruty)
Marco Aurélio Paz Tella
Mirian de Albuquerque Aquino
Surya Aaronovich Pombo de Barros
Teresa Cristina Furtado Matos

Assistentes de pesquisa

Bianca Rodrigues da Silva
Graduanda em Ciências Sociais (UFPB)
Joacil Venancio da Silva
Graduando em Serviço Social (UFPB)
Juliana Barbosa dos Santos
Graduanda em Letras (UFPB)
Leidy Dayana Rozendo dos Santos
Graduanda em Biologia (UFPB)
Klaryce Araújo Freitas
Graduanda em Serviço Social (UFPB)

PROAFRO 2012 Edital PROEXT 2011

Solange Pereira da Rocha
**Coordenadora do Programa de
Promoção da Igualdade Racial e
Valorização da Matriz
Cultural Africana no Estado da
Paraíba/Nordeste/Brasil**

Coordenadores de Projeto

Elio Flores
**Formação de Banco de Dados para
a escrita da história e memória da
população negra da Paraíba.**
Marco Aurélio Paz Tella
Coleção Cadernos Afro-Paraibanos
Surya Aaronovich Pombo de Barros
**Formação docente e Educação
Antirracista: repensando nossa escola**

Autoras e Autores

ANTÔNIO NOVAES (BARUTY), Professor Associado lotado no Departamento de Biologia Molecular, é credenciado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. É integrante do NEABI/UFPB e atual Presidente da Comissão de Direitos Humanos da UFPB. Nos últimos anos vem desenvolvendo atividades voltadas para a área de Educação e Saúde com foco principal nas doenças prevalentes na população negra.

MARCO AURÉLIO PAZ TELLA, Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais (CCA, Campus IV, UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB. Pesquisador vinculado ao NEABI/UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnografia Urbanas (Guetu/UFPB). Nos últimos anos vem desenvolvendo pesquisas na área de antropologia urbana, culturas juvenis, movimento hip-hop, identidade, percepção de jovens negros sobre relações étnico-raciais.

MIRIAN DE ALBUQUERQUE AQUINO, Professora Associada do Departamento de Ciência da Informação e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFPB, Bolsista de Produtividade CNPq, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Informação, Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPIERE) e Grupo de Estudos Integrando Competência, Construindo Saberes, Formando Cientistas (GEINCOS). Projeto de pesquisa em andamento: Informação, Conhecimento e Memória: processos de apropriação, organização, disseminação e democratização da informação étnico-racial no Movimento Negro da Paraíba.

SURYA AARONOVICH POMBO DE BARROS, Professora Assistente II do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB – Membro do GHENO - Grupo de Pesquisa em História da Educação do Nordeste Oitocentista e do NEABI. Coordenadora do PROAFRO – Formação Docente e Educação Antirracista: Repensando Nossa escola. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: História da Educação da População Negra na Paraíba: primeiras aproximações.

TERESA CRISTINA FURTADO MATOS, Professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB. Pesquisadora vinculada ao NEABI/UFPB. Tem pesquisado sobre as representações raciais construídas pelo cinema brasileiro e atualmente desenvolve pesquisa sobre a percepção de crianças e adolescentes de escolas públicas acerca das possibilidades sociais de negros e brancos

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ERA DA INFORMAÇÃO	15
<i>Mirian de Albuquerque Aquino</i>	
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	23
<i>Teresa Cristina Furtado Matos</i> <i>Marco Aurélio Paz Tella</i>	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A EMERGÊNCIA DE UM PROBLEMA ..	51
<i>Surya Aaronovich Pombo de Barros</i>	
DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	57
<i>José Antonio Novaes da Silva</i>	
POSSÍVEIS (E DESEJÁVEIS) IMPACTOS DAS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	65
<i>Surya Aaronovich Pombo de Barros</i>	

EDUCAÇÃO, AÇÕES AFIRMATIVAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

APRESENTAÇÃO

O racismo é um fenômeno das relações sociais do Brasil. No estado da Paraíba, onde mais de 60% da população é negra, não encontramos essa mesma proporcionalidade nas salas de aula das universidades (entre alunos e entre professores), entre os médicos, os engenheiros, os advogados, os juizes etc. Também não encontramos essa proporcionalidade no acesso à saúde, entre os habitantes dos bairros mais periféricos e degradados das cidades, entre os que ocupam os postos de trabalho com melhor remuneração e mais valorizados e, por fim, quando analisamos os índices de violência, em que o jovem, negro, pobre e paraibano tem quase 20 vezes mais chances de morrer do que um jovem branco de classe média paraibana¹.

Embora a população negra, formada pelos que se identificam como pretos e pardos, seja a maioria entre os brasileiros, e o Brasil seja o país com a maior população negra fora do continente africano e da importante e extensa contribuição de africanos e seus descendentes para a nossa sociedade, a escola e os livros adotados por elas reduzem e distorcem sua presença na nossa história e cultura. Além desse quadro apresentado, não podemos minimizar outros dois fatores: a formação de professores/as que ainda carecem de capacitação sobre temáticas referentes à população negra brasileira, e da história e cultura africana e afro-brasileira; e a imensa lista de estereótipos e estigmas presentes nos livros, reproduzidos por professores e que passam a fazer parte das relações cotidianas dos alunos, por meio de piadas, apelidos, preconceitos e discriminação, o que contribui para a repetência e a evasão de estudantes negros. A presença de estereótipos e estigmas instiga a desigualdade das relações entre os alunos e não estimula uma visão crítica sobre as piadas, apelidos, etc. Assim, o aluno branco espelha essa relação hierarquizada entre os alunos negros e brancos.

Nesse cenário, a escola desempenha um papel central no combate ao racismo, por meio de conteúdo curricular que supere o eurocentrismo e que seja comprometido com a equidade educacional, com a promoção e o reconhecimento da diversidade cultural, com os ideais de direitos humanos e por uma educação antirracista. Por educação antirracista, nos apoiamos nas características elaboradas por Cavalleiro:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;

¹ WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2011 : os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitados;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca por materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplam a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados².

A proposta de elaboração dos Cadernos Afro-Paraibanos está em consonância com ações afirmativas, como a *Lei 10.639/2003*, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino e com os objetivos do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana*:

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as *Leis 10.639/03* e *11.645/08*, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito político de Estado (Plano Nacional de Implementação, 2009).

Os Cadernos Afro-Paraibanos também contemplam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, que incluem temas como as culturas tradicionais dos povos africanos, o colonialismo e o imperialismo na África, a descolonização das nações africanas, os estados nacionais africanos, as experiências socialistas, a segregação racial na África do Sul, as guerras civis na África, as culturas e as nações africanas na atualidade e as africanidades localizadas na Diáspora, como os estudos mais recentes sobre a população negra na Paraíba.

² CAVALLEIRO, Elaine. “Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, in CAVALLEIRO, Eliane (org.). São Paulo, Summus, 2001.

O projeto dos Cadernos Afro-Paraibanos também está em consonância com a resolução 198/2010, do Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, em que, no seu primeiro artigo, regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Racial e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o sistema estadual de ensino da Paraíba. No artigo terceiro dessa resolução, diz o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatório no estado da Paraíba, abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino”. O conteúdo dos Cadernos Afro-Paraibanos contempla o quinto artigo dessa resolução, devendo abranger a “história da África e dos africanos; as lutas dos negros por sua liberdade e melhores condições de vida, contra estigmas, preconceitos, discriminações, racismo; a sua participação, contribuições e valorização na formação e configuração da sociedade brasileira, em seus múltiplos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos)”³.

A Lei 10.639/03 e o Plano Nacional, cujo maior objetivo é o de implementar essa lei, é resultado da luta e da reivindicação dos movimentos sociais negros e de aliados, que defendem uma educação inclusiva. Contudo, ainda não está implantado na rede de ensino. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de projetos que visem à produção de materiais didáticos e pedagógicos referentes à matriz cultural africana, com vistas a divulgar conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos e que merecem estar presentes nas salas de aula da educação básica das escolas brasileiras.

Com estas expectativas, produzimos os Cadernos Afro-Paraibanos, projeto que faz parte do *Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africana no estado da Paraíba/Nordeste/Brasil/PROAFRO*, contemplado pelo edital do Ministério da Educação, Proext 2011, na Linha Temática 12: Promoção da Igualdade Racial, no Subtema: Educação, em parceria com SEPPIR. Deve-se destacar que o PROAFRO é uma das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB).

Como projeto do PROAFRO, os Cadernos Afro-Paraibanos têm o objetivo de elaborar material didático sobre a história e as culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente as afro-paraibanas, e sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, voltado para os últimos anos do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano. Os outros dois projetos do PROAFRO são: organização de um Banco de Dados sobre estudos científicos realizados acerca da população negra, relações étnico-raciais e temáticas sobre a população negra paraibana; e realização do curso de formação de professores e estudantes.

Os Cadernos Afro-Paraibanos se inserem numa proposta de educação antirracista, pela justiça social/racial e pela promoção da igualdade étnico-racial na sociedade brasileira, a partir da discussão sobre a educação escolar. Considera-se de suma importância articular a produção de material didático sobre os conteúdos curriculares previstos pela Lei 10639/03 e a formação inicial e continuada de

³ Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba, resolução nº 198/2010 – regulamenta a educação das relações étnico-raciais no sistema de ensino do Estado.

docentes, estudantes e ativistas de movimentos sociais. Essa iniciativa, articulada com a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, na Universidade Federal da Paraíba, são ações que têm contribuído para o melhoramento das relações étnico-raciais paraibanas e brasileiras e, esperamos, da atuação de professores da educação básica e de outros profissionais, uma vez que, em nosso curso de formação, temos contado com a participação de estudantes de variadas áreas do conhecimento, entre outras, humanas, exatas, biológicas, artes e saúde.

Este primeiro Caderno apresenta discussões sobre **“Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais”**. São cinco textos que introduzem o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) no vem sendo discutido sobre cada um desses temas.

No primeiro texto, **“A construção da identidade étnico-racial na era da informação”**, a autora Mirian de Albuquerque Aquino analisa, a partir do processo de globalização, as novas dinâmicas de apropriação e de reelaboração das identidades plurais em nossa sociedade. Dessa forma, a autora reflete sobre a construção da identidade étnico-racial e como os atores sociais negros se afirmam não apenas por identificação, mas por se engajarem em suas lutas e militâncias de caráter simbólico e político.

No segundo texto, **“Relações étnico-raciais no Brasil”**, Teresa Cristina Furtado Matos e Marco Aurélio Paz Tella argumentam que o racismo, na sociedade brasileira, é fruto de dois fatores históricos: a supremacia racial e o luso-tropicalismo⁴. O texto também aborda as primeiras pesquisas que demonstram a existência do racismo na sociedade brasileira, a construção de estereótipos e a imposição de estigmas à população negra.

No terceiro texto, **“Educação antirracista: a emergência de um problema”**, a autora Surya Aaronovich Pombo de Barros nos apresenta a participação da população negra na educação formal. Também analisa a contribuição da ideologia da democracia racial para a dificuldade histórica de se admitir que há um problema racial na educação escolar. A autora finaliza o texto discutindo algumas propostas para implementação das ações afirmativas no espaço escolar.

No quarto texto deste Caderno, **“Desigualdade de oportunidades e as políticas de ações afirmativas”**, José Antônio Novaes da Silva defende a adoção das ações afirmativas, como importante meio de reverter as desproporcionalidades entre negros e brancos na educação brasileira, na busca por um tratamento mais justo e republicano pelo Estado para todos os grupos sociais.

No quinto e último texto, **“Possíveis (e desejáveis) impactos das cotas raciais na Universidade Pública”**, também de autoria de Surya Aaronovich Pombo de Barros, analisa os impactos positivos com o tardio ingresso da população negra no ensino público superior e as prováveis mudanças nas representações sobre o que é ser negro e a mudança na produção do conhecimento científico nas universidades.

⁴ O luso-tropicalismo deu origem ao mito da democracia racial, segundo o qual, ainda que haja discriminação racial em nossa sociedade, há uma ideia muito forte de que estaríamos protegidos do racismo.

Este é o primeiro de dez volumes dos Cadernos Afro-Paraibanos. Com eles, pretendemos colaborar para o conhecimento e o autoconhecimento da população negra e, conseqüentemente, para a construção positiva da autoestima e do sentimento de pertencimento desse grupo, o que pode contribuir para a construção de novos discursos e comportamentos mais respeitosos, e também para o fortalecimento da defesa dos direitos humanos no Brasil. Esperamos ainda que esse Caderno se constitua um importante material didático para docentes da educação básica e possam subsidiar as temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme proposto pelo NEABI-UEPB, em consonância com o Plano Nacional da *Lei 10.639/03* (2009, p. 21), qual seja, a “elaboração de material didático para uso em sala de aula, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que atendam às legislações educacionais em vigência no Brasil contemporâneo.

Marco Aurélio Paz Tella

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ERA DA INFORMAÇÃO

Mirian de Albuquerque Aquino

Introdução

O processo de globalização afetou a cultura dos povos de todo o mundo e fragmentou impérios, nações, territórios, comunidades e indivíduos. As mutações socioculturais contribuíram para desconstruir, reconstruir, resistir e reafirmar as identidades nacionais, regionais e locais e produzir identidades plurais. Novas dinâmicas de apropriação e de reelaboração das identidades ocorrem em diferentes contextos, espaço e tempo. Sendo assim, “a busca pela identidade é tão poderosa quanto a transformação econômica e tecnológica no registro da nova história” (CASTELLS, 1999, p. 24). Essas mutações, segundo Wanderley (2009, 105), contribuíram, de certa forma, para “uma maior ressonância no interior e no exterior dos meios acadêmicos”.

Com essas mutações, cada vez mais constantes e velozes, as identidades estão em constante construção e/ou reconstrução, o que evidencia sua mutabilidade. Se, por um lado, as identidades estabilizaram o mundo social, por outro, sua instabilidade trouxe à tona novas identidades e fragmentaram o indivíduo moderno e a sua unificação. Essa desestabilização é o que se chama de “crise de identidade” (HALL, 1997). As identidades não são fixas, estáveis, unificadas. Elas são múltiplas. Proliferam, transformam-se e apresentam diversos tipos. Fala-se de identidade

pessoal, profissional, nacional, social, cultural, negra, étnica, entre outras. Essas identidades são produzidas nos lugares históricos e institucionais, nas formações e nas práticas discursivas, nas relações construídas e reconstruídas pelos sujeitos a partir de sua própria história.

Para Hall (2000), “as identidades são construídas dentro, e não, fora do discurso em que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

Conceituando identidade

A noção de identidade não é tão nova. Ela não era entendida como se conhece hoje nas Ciências Humanas e Sociais. No contexto filosófico, entre o final do Século XVIII e o do Século XIX, o filósofo alemão G. Hegel foi o primeiro pensador que se preocupou com a elaboração de uma teoria sobre identidade. Apesar de ter identificado uma relativa homogeneidade cultural, linguística e religiosa, na sociedade alemã, Hegel percebeu a necessidade de “unificação das cidades germânicas em termos de uma unidade política e territorial nacional que fosse única e indivisível, a exemplo do que tinha aconteci-

do na França revolucionária de 1789” (PERICO, 2009, p. 60).

Nos Estados Unidos, já existia a organização social, política, única e universal que atingia toda a sociedade, mas, segundo G. H. Mead, “faltava a identidade cultural, linguística e religiosa entre os diversos grupos que compunham a população americana” (Apud: PERICO, 2009, p.60). Ao perceber essa lacuna, Mead desenvolveu o conceito de “outro organizado”, com o sentido de “viabilizar a integração de toda e qualquer sociedade”, identificando “nos comportamentos semelhantes, em todos os membros de uma sociedade organizada, pensada sem conflitos ou sem maldades” (PERICO, 2009, p. 60). Com isso, começava a estabelecer uma relação comum que identificava todos os indivíduos que pertenciam a essa sociedade. Esse autor afirma que a noção de identidade, desenvolvida por Hegel e por Mead, contribuiu para reduzir conflitos, contradições e diferenças.

Estudos e pesquisas apontam várias perspectivas teóricas para se discutir a identidade. Nas Ciências Sociais contemporâneas, a noção de identidade considera a multiplicidade, a diferença e o contraste, de modo que as identidades “expressam a diversidade das relações sociais e dos modos de auto-percepção e de atribuições” (PERICO, 2009, p. 61). Em termos conceituais, assinala o autor, as análises consideram recortes étnicos, culturais, religiosos, nacionais, sexuais, camponeses, proletários, urbanos, dentre outros, e abrem espaços para o surgimento de diversas abordagens.

Na Psicologia, por exemplo, não se aborda a identidade sem ligá-la ao “desenvolvimento pessoal e transformação comunitária [nem separa] a crise de identidade individual e a crise contem-

porânea do desenvolvimento histórico” (LOUREIRO, 2004, p. 48). Erikson (1976) afirma que os processos históricos e o processo de formação da identidade se cruzam.

A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira pela qual eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é [...] em sua maior parte inconsciente (ERIKSON, 1976, p.21).

Para Loureiro (2004, p. 48), as identidades atravessam a infância dos sujeitos, chegam à juventude e alcançam as gerações adultas. Ele entende que as ideias, as histórias e as lendas são inculcadas na cabeça dos jovens por meio “dos agentes que constroem os mitos, a política, as artes, a ciência, os filmes, as novelas, todos contribuindo, com maior ou menor responsabilidade, com maior ou menos consciência, para uma lógica histórica que é absorvida pela juventude” (LOUREIRO, 2004, p. 48).

Na atual contemporaneidade tecnológica, alguns sociólogos, como Castells (1999), entendem identidade como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Pode haver múltiplas identidades para determinado indivíduo ou ator

coletivo” (CASTELLS, 1999, p. 22). Nessa linha sociológica, Castells afirma que a identidade é construída com base na “matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e pelas revelações de cunho religioso” (CASTELLS, 1999, p. 23).

Quem são os construtores da identidade? E como eles processam essas identidades? Esses materiais, que constituem a matéria-prima das identidades, “são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades”. [Eles] “reorganizam seu significado em função das tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como sua visão de tempo/espço” (CASTELLS, 1999, p. 23).

Para quem essa identidade é construída? É para “aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder” (CASTELLS, 1999, p. 24). Essa discussão sobre identidade leva-nos a considerar a distinção entre identidades e papéis, porque as identidades organizam significados, e os papéis organizam funções.

Segundo Castells, a construção das identidades distingue-se em relação a formas e a origens. Destacam-se, pelo menos, três delas: *identidade legitimadora*, *identidade de resistência* e *identidade de projeto*. A construção da identidade legitimadora é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, com a finalidade de expandir e de racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais. Essa forma de identidade cria um conjunto de organizações e instituições e uma série de atores sociais estruturados, e mesmo havendo tensões e conflitos, “reproduz a identidade que racionaliza

as fontes de estruturação estrutural” (CASTELLS, 1999, p. 24).

Por sua vez, a identidade de resistência forma comunidades; é assumida por atores sociais que se encontram em condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação. Eles constroem trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade. A identidade de resistência é defensiva. Castells considera essa identidade como a mais importante porque possibilita a criação de “formas de resistência coletiva diante de uma opressão” (CASTELLS, 2000, p. 25).

Praxedes (2003) afirma que a “questão das cotas e das políticas afirmativas para afro-descendentes se torna política quando estes intentam a construção de uma identidade coletiva, adquirem visibilidade no espaço social e lutam abertamente por um espaço destinado estruturalmente aos não-negros”. Aqui podemos falar de identidade coletiva, que pode ser atribuída através do “olhar cultural” de outro grupo. O antropólogo Kabengele Munanga explica que a identidade coletiva é

uma categoria de definição de um grupo. Esta definição pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (língua, religião, arte, sistemas político, economia, visão do mundo), de sua história, de seus traços psicológicos letivos, etc., entendidos como mais significativos do que outros e que o diferenciam de demais grupos ou comunidades, religiões, nações, etnias, etc. (MUNANGA, 2012).

Finalmente, a construção da identidade de projeto exige dos atores

sociais a utilização de materiais diversos para construírem “uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, na perspectiva de transformar toda estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 25). Essa identidade “produz sujeitos [...] São o ator coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência. A construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez como base numa identidade oprimida” (CASTELLS, 1999, p.26). O autor acrescenta que

as identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras. De fato, a dinâmica de identidades ao longo desta sequência evidencia que, do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, per se, valor progressista ou retrógado se estiver fora do contexto (CASTELLS, 1999, p. 24).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade precisa ser compreendida em suas diferentes dimensões. Na visão dos essencialistas, há uma preocupação em distinguir “quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário”, por considerarem que a “identidade é fixa e imutável”. A raiz dessa visão está sedimentada na “identidade étnica”, “raça” ou “nas relações de parentescos”, um apego ao passado (WOODWARD, 2000). Contudo, Woodward (2000) afirma que a identidade é relacional, e a diferença “é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (WOODWARD, 2000, p. 14). Também

se vincula a condições sociais e materiais. O autor esclarece que “o social e o simbólico são dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades”.

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais definindo “[...] quem é excluído e quem é incluído” (WOODWARD, 2000, p. 14). Outro ponto, segundo o autor, é que a identidade implica a análise dos “sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas em grupos”: nós e eles. Comenta que as identidades são múltiplas; portanto, pode haver “contradições no seu interior que têm que ser negociadas” (WOODWARD, 2000, p. 14).

A construção da identidade étnico-racial

A identidade sempre esteve presente em todas as sociedades, e os grupos humanos selecionam aspectos pertinentes de sua cultura para se definir em oposição a outros grupos (MUNANGA, 1994). Para esse antropólogo, a autodefinição e a identidade atribuída “têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.” (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Ele argumenta que não é possível abordar a identidade étnico-racial no Brasil, sem considerar a existência de “outras identidades” ou nos remeter ao “contexto de um país multicultural e multirracial” (MUNANGA, 2012). Então, como se percebe a identidade étnico-racial na era da informação? Ele

afirma que a identidade étnico-racial ou “identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista”. A identidade étnico-racial é um processo, uma construção. Enquanto tal, ela “se constrói paralelamente à identidade nacional brasileira plural, num país cuja mestiçagem é inegável” (MUNANGA, 2012).

Nessa mesma linha de pensamento, a Professora Nilma Lino Gomes (2005) define a identidade étnico-racial como um modo de ser no mundo e com os outros, que se constitui como

um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2007, p. 41).

Em sua concepção, a identidade étnico-racial não se prende apenas ao nível da cultura, mas envolve também os níveis sociais, políticos e históricos em cada sociedade. Gomes recupera as ideias de Novaes (1993) para expor que a identidade, vista de uma forma mais ampla e genérica, é invocada quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, 1993, p.25). Entretanto, para Munanga (2012), a identidade que interessa aos afro-brasileiros ou afro-descendentes é vista do ponto de vista da comunidade negra, através do seu movimento social e de suas entidades políticas. Para dar sustentação ao seu argumento, ele aponta quatro prin-

cipais fatores que especificam o conceito de identidade.

O “primeiro fator constitutivo” é a *história* que o povo negro desconhece porque foi narrada do ponto de vista do dominador de forma equivocada. Na verdade, ressalta Munanga, “[...] o essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações”. Ele considera que é importante reconstruir uma história tecida pela consciência histórica, pelo sentimento de coesão, pela relação de segurança, para resgatar sua autenticidade. É necessário ensinar a história da África por meio de novas abordagens e posturas epistemológicas coerentes.

O segundo fator constitutivo da identidade étnico-racial é a *cultura* no plural. Munanga afirma que os “aportes culturais africanos” (culinária, artes musicais, visuais, religiões populares) estão presentes no cotidiano do/a brasileiro/a. Ele enfatiza que,

de fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas (MUNANGA, 2012, p. 11).

O terceiro fator constitutivo da identidade étnico-racial são as línguas que se “perderam no contexto escravista [mas foram resgatadas], nos terreiros religiosos de candomblé [...], e que servem de comunicação entre os humanos e os deuses, constitutivas de identidades no plano da religiosidade negra” (MUNANGA, 2012, p. 11).

Por último, o fator constitutivo da identidade étnico-racial é *psicológico*. Munanga provoca uma discussão mais aprofundada no que concerne a esse fator, por entender que, caso exista diferença entre o temperamento de um negro e o de um branco, o do primeiro, se essa diferença

for comprovada, deveria ser explicado a partir notadamente do condicionamento histórico do negro dentro da estrutura sociopolítica assimétrica, e também de acordo com suas estruturas sociais comunitárias, e não com bases nas diferenças biológicas, como pensaram os racialistas e racistas ocidentais (MUNANGA, 2012, p. 11).

Para Gomes (2005), a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural e implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo desse tipo, sobre si mesmos, por meio da relação com o outro. Contudo, construir uma identidade negra, na era da informação, é ensinar aos afro-brasileiros, desde sua tenra infância, que, para ser aceito nessa sociedade, é preciso negar-se a si mesmo.

Considerações Finais

No Brasil, a construção da identidade étnico-racial, segundo Munanga, supõe a dimensão subjetiva e simbólica e a dimensão política. Esta última, “como uma tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil” (MUNANGA, 1994, p. 187).

Considerações finais

Na era da informação, para além das discussões filosóficas, a identidade étnico-racial é uma construção. Os atores sociais negros se afirmam hoje não apenas por identificação, mas por se engajarem em suas lutas de caráter simbólico e político. É apropriar-se, como diz Wanderley (1999), do que lhe pertence, na perspectiva de construir novas possibilidades e de ser ator da própria cultura.

A constituição da identidade étnico-racial envolve a história, a cultura, as línguas e o psicológico. Esses materiais possibilitam que os atores sociais construam e reconstruam suas identidades, pois que, no contexto da globalização, não existem mais identidades fixas, unificadas e estabilizadas, mesmo que os sistemas e as instituições criem identidades legitimadoras para exercitar a dominação sobre os atores sociais.

Ressalte-se que, se não houver cooptação ou falta de compromisso com a sua cultura, dificilmente os atores sociais negros se identificarão com as identidades legitimadoras, mas procuram resistir, na perspectiva de elaborar um projeto de mudanças e construir uma identidade étnico-racial que represente os valores da cultura africana e afro-brasileira.

Referências

AQUINO, Mirian de Albuquerque; LIMA, Celly Brito. “A construção de identidades afro-descendentes na cibercultura: o olhar da ciência da informação”. *Inf. & Soc. Est.*, João Pessoa, v.19, n.1, p. 37-43, jan./abr. 2009.

- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro, 1976.
- GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.
- GOMES, Nilma Lino. “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio: DP&A, 1998.
- HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?” In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** São Paulo: Vozes, 2000.
- LOUREIRO, Stefanie Área Garrido. **Identidade étnica em reconstrução: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial.** Belo Horizonte: O Lutador, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. “Negritude e identidade negra ou afro-descendente: um racismo ao avesso?” *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8, jul/out. 2012.
- MUNANGA, Kabengele. *Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.* In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994.
- NOVAES, Sílvia Caiuby. **Jogo de espelhos.** São Paulo: EDUSP, 1993.
- PERICO, Rafael Echeverri. **Identidade e território no Brasil.** Tradução de Maria Verônica Morais Souto. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2009.
- PRAXEDES, Rosa Maria. *Revista Espaço Acadêmico.* 2003.
- WANDERLEY, Alba Calado. **A construção da identidade afro-brasileira nos espaços das irmandades do sertão paraibano.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação, 1999. 258 p.
- WOOWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** São Paulo: Vozes, 2000.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Teresa Cristina Furtado Matos

Marco Aurélio Paz Tella

Introdução

No Brasil, segundo as pesquisas Datafolha/1995 e NOP-FPA/2003¹, foi perguntado a brancos, pardos e pretos² se os brancos tinham preconceito de cor em relação aos negros. Em 1995, os resultados mostraram que 60%, 60% e 64%, respectivamente, responderam que os brancos são bem preconceituosos em relação à cor. No levantamento de 2003, os números diminuíram, embora se mantivessem altos, e superaram mais da metade dos interrogados: 51%, 53%, 53%, respectivamente afirmaram que os brancos têm preconceito de cor em relação aos negros.

Quando perguntados sobre se tinham preconceito de cor em relação aos negros, 88% e 89% de brancos e pardos, respectivamente, declaram que não, ainda na mesma pesquisa. Esses números subiram para 95% e 96%, respectivamente, na pesquisa de 2003. Em outras palavras, quase a totalidade das pessoas que responderam a pesquisa disse que não tem preconceito racial, ao mesmo tempo em que mais da metade

afirmou que há discriminação em relação à cor da pele.

Em 1995, 12% dos brancos e dos pardos assumiram o preconceito racial. Em 2003, o índice caiu para 4%. No entanto, pela escala indireta de preconceito elaborada pelo Instituto de Pesquisa Datafolha, 87%, em 1995, manifestaram algum tipo de preconceito, contra 74% no último inquérito. Os números apontam uma melhora, o que não significa alteração nas relações cotidianas.

Esses números são uma pequena demonstração das contradições que existem, quando se discute racismo na sociedade brasileira. Este texto se propõe a discutir alguns elementos que contribuíram para caracterizar as relações étnico-raciais no Brasil. Para esse objetivo, apresentamos dois pilares ideológicos que deram origem à singularidade das relações étnico-raciais no Brasil: a supremacia racial e a ideologia da democracia racial. Este último conhecido, originalmente, como luso-tropicalismo.

Um dos objetivos do texto é verificar a construção da noção de supremacia racial que utilizou os mitos bíblicos e, posteriormente, as teorias, com validade científica para justificar a mesma coisa: a inferioridade do africano e de seus descendentes e a explicação da escravidão. Outro objetivo é problematizar a origem do luso-tropicalismo e a construção da ideologia da democracia

¹ A pesquisa do Datafolha, em 1995, foi realizada logo depois da declaração do presidente Fernando Henrique Cardoso, que reconheceu a existência de discriminação racial no Brasil. Em 2003, a pesquisa foi resultado da parceria da Fundação Perseu Abramo (FPA) e da Fundação alemã Rosa Luxemburgo Stiftung, com a realização do Núcleo de Opinião Pública (NOP).

² Essa classificação é adotada pelos institutos de pesquisa responsáveis, que seguem as classificações do senso do IBGE.

racial, apontando os impactos na sociedade brasileira e a sua influência, ainda hoje, no pensamento social e nas relações cotidianas.

Ressaltamos que, neste texto, o termo *raça* não é empregado sob o ponto de vista biológico, porquanto, nesse sentido, ele foi abandonado pelo campo científico e pelas instituições governamentais, políticas e sociais, em grande parte dos países, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, quando a noção de “*raça*” foi substituída pela ideia de “*etnia*” e diferenças culturais.

Por *raça*, entendemos uma construção histórica e social, sem nenhuma referência ou sustentação biológica. No entanto, acreditamos que, na simples anunciação do termo “*raça*”, no senso comum, está subentendida não só a noção de hierarquia cultural, desigualdade social e superioridade cultural de determinado grupo, mas também de hierarquia biológica e de (in)capacidade moral.

No Brasil, a não utilização do termo “*raça*”, em seu sentido biológico, começou com Gilberto Freyre. O cientista social foi decisivo para o rompimento com a noção de desigualdade e hierarquização raciais no Brasil. Freyre propôs substituir a ideia de *raça* por cultura, o que agradou parte do meio acadêmico e os governos ditatoriais entre 1930-1945 e 1964-1985, que procuravam “ocultar as relações desiguais e violentas que marcaram a colonização portuguesa e a constituição da sociedade brasileira” (SCHWARCZ, 1996, p. 28).

Outra questão necessária diz respeito à definição do termo adotado para se referir à população com ascendência africana. A denominação “*negro(a)*” é empregada e defendida pelos movimentos negros para se referir aos “pre-

tos” e “*pardos*”, de acordo com a classificação do IBGE. Isso porque tanto pretos(as) quanto pardos(as) ocupam as bases da pirâmide social: são os que ficam menos tempo na escola; estão em menor número nas universidades (entre os discentes e os docentes); são minoria entre os que ganham melhores salários e maioria entre os ocupantes de trabalho braçal (construção civil, empregos domésticos etc.); são as maiores vítimas da violência urbana, etc. Portanto, quando nos referimos à população negra, neste texto, estamos incluindo tanto pretos(as), quanto pardos (as).

É importante destacar que os dados negativos relativos a negro(s) e pardo(a)s, registram variações por gênero. Por exemplo, segundo dados do DIEESE, as mulheres negras, em média, ganham menos que os homens brancos, as mulheres brancas e os homens negros. Mas, de acordo com o mapa da violência (WAISELFISZ, 2011), entre as vítimas da violência urbana, os jovens negros homens são as vítimas preferenciais do tráfico de drogas e da violência policial.

O racismo, como o conhecemos hoje, está associado à modernidade. Surgiu nos últimos séculos da Idade Média, sustentado sobre dois pilares: a supremacia branca e o antissemitismo³. A distinção do racismo moderno, para o comportamento que existia anteriormente à modernidade, ocorreu na mudança de conduta das pessoas, que passou de atitudes xenófobas, que se caracterizavam pela hostilidade e estranhamento do diferente ou estrangeiro, para um comportamento baseado nas

³ Para mais informações sobre antissemitismo, ver: George Fredrickson *Racismo: uma breve história*. Porto: Campo das Letras: 2004 e “Uma história comparada do racismo: reflexões gerais”, in Michel Wieviorka (org.). *Racismo e Modernidade*. Venda Nova. Bertrand Editora: 1995.

crenças de que os valores, a moral e as características, considerados negativos, de uma pessoa ou de um grupo seriam herdados e transmitidos, por meio do sangue, para outras gerações, ou seja, era um fator hereditário.

Assim, foi no início da Época Moderna que ocorreu a intensificação do contato dos portugueses com os africanos subsaarianos, em decorrência do processo de internacionalização do capital, com o intuito de ampliar mercados e de adquirir novas mercadorias. Um dos primeiros “objeto-mercadoria” adquirido pelos portugueses e rapidamente comercializado foi o próprio africano, na função de trabalhador escravo. Tal momento representa a fase embrionária do processo que hoje é conhecido como globalização, ou a primeira onda da internacionalização do capital. O desenvolvimento e a expansão do capitalismo precisam superar as fronteiras nacionais. Assim, tanto a modernidade quanto o capitalismo são inerentes à globalização (GIDDENS, 1991, p. 69).

Pode-se definir o fenômeno da globalização como um processo de intensificação dos contatos e das interações econômicas, deslocamentos de pessoas entre nações e no interior das nações, e o aumento do contato e de trocas culturais numa escala global. Para Santos (2005), não há um processo, mas processos de globalização, que se intensificaram nos diversos campos e setores da sociedade, como na política, na cultura, nos movimentos sociais etc., com diferentes níveis de alcance e de intensidade.

Os processos de globalização da economia, da política, dos movimentos culturais e sociais racistas e antirracistas se ampliaram e avolumaram nos últimos 50 anos, principalmente devido ao desenvolvimento tecnológico nos meios de comunicação, com alcance quase

global, acelerando os fluxos e interconectando os países dentro de um modelo desequilibrado de distribuição de poder. Para compreendermos bem mais as relações étnico-raciais no Brasil, precisamos entender como esse fenômeno social – o racismo – se manifesta em nossa sociedade.

Racismo

Partindo do pressuposto de que racismo é uma construção das sociedades – portanto, ninguém nasce racista – podemos iniciar a discussão diferenciando três tipos de racismo: o pessoal, o social e o institucional. O pessoal é aquele tipo de racismo que aparece em pensamentos, crenças, comportamentos e atitudes individuais no cotidiano; o social é o que surge em pensamentos, crenças, comportamentos, atitudes e estereótipos construídos e/ou reproduzidos por um grupo, por meio de partidos políticos, de sindicatos, do meio acadêmico, de movimentos sociais e culturais, da religião, dos meios de comunicação etc.; o institucional é tudo aquilo que foi dito acima, mas institucionalizado pelas escolas, pela polícia, pelo Judiciário, pelos sistemas de saúde etc.

Dessa forma, racismo é um comportamento que associa valores, crenças, sentimentos de desqualificação e desvalorização de pessoas classificadas como membros de outro grupo, devido à cor escura da pele. O preconceito pessoal e social aparece quando as pessoas de pele escura são categorizadas como membros de outro grupo, com valores e crenças particulares, diferentes. No entanto, nas condutas e nas posturas racistas, há uma sobreposição de crenças nas diferenças culturais e desigualdades raciais, com base em uma inferioridade cultural ou ainda biológica.

A simples percepção das diferenças de valores e a ameaça que ela representa pode ser um indicador de discriminação de um grupo sobre o outro. Os membros desse grupo que se consideram maioria acreditam que os seus valores sociais, comportamentos, atitudes, modelos de relações sociais que compartilham são a maneira correta e natural de ser e categorizam outras formas de valores e relações sociais como desviantes e não naturais.

Dessa forma, os membros do grupo dominante sentem orgulho e passam a defender seu modo de vida, desqualificando, agredindo, prejudicando e construindo barreiras para as pessoas que não compartilham do que consideram adequado ao seu modo de viver. A tendência dos grupos com mais poder político e econômico, que estão em um status diferenciado, é de hostilizar, discriminar e desqualificar socialmente os grupos desprovidos de poder. Na sociedade brasileira, a população negra sempre fez parte dos grupos sem poder político e econômico, e seus valores, comportamentos, sua religião, seu gosto musical e sua forma de se relacionar socialmente foram historicamente classificados como diferentes, inferiores e naturalizados.

A população negra, vítima histórica do processo de estigmatização, pertence aos segmentos mais pobres da sociedade, com uma inserção predominantemente subalterna. A maneira como esses grupos foram inseridos se tornou um problema, pois foram e ainda são integrados de forma desvalorizada e socialmente desqualificada. Devido a isso, a construção de uma imagem de grupo e de uma autoimagem positiva fica comprometida pela associação da imagem do homem e da mulher negros com comportamentos e estereótipos negativos construídos socialmente.

Na sociedade brasileira, a divisão social do trabalho concentrou os membros de um grupo em determinadas profissões de prestígio e poder econômico e político ocupadas pelos segmentos mais altos da sociedade. Desde a colonização, até os dias de hoje, os brancos sempre tiveram melhores recursos de poder e ocuparam os melhores postos no mercado de trabalho. Assim, a população negra, historicamente, sempre esteve nas camadas mais baixas de nossa sociedade.

Outro fator que deve ser ressaltado, referente às diferenças entre os grupos dominantes e o dominado, é a segregação espacial urbana. A população negra sempre foi destinada a ocupar as áreas (bairros) e as residências mais degradadas da cidade, como favelas, cortiços e conjuntos habitacionais. Esses processos de desqualificação social, estigmatização, estereotipia e de discriminação são decorrentes de fatores históricos, culturais, sociais e econômicos. Além da cor da pele escura, que aponta o grupo étnico-racial ao qual pertence, há o indicativo da condição social, como o lugar onde mora, a forma de se vestir, a religião que cultua, a música que escuta etc.

Para compreender bem mais todo esse processo, discutiremos, a seguir, a ideologia que predominou entre políticos, professores e estudantes dos primeiros cursos universitários do Brasil, nas últimas décadas do Século XIX e nas primeiras do Século XX.

Supremacia branca

Muitos autores localizam o surgimento da modernidade na segunda metade do Século XV, nos projetos de expansão territorial, por meio das nave-

gações, que intensificaram os contatos com outras sociedades, outras culturas e a descoberta de outros povos, colocando frente a frente o branco, na condição de colonizador e de dominador, e o indígena e africano, como colonizado e dominado.

É nesse momento que autores como Fredrickson (2004) identificam o surgimento do racismo sobre dois pilares: o antissemitismo⁴ e a supremacia branca. Essas manifestações foram relatadas e localizadas na Europa ocidental, no final da Idade Média e início da Moderna, particularmente na região da Península Ibérica - Espanha e Portugal. Antes desse período, havia manifestações de xenofobia, expressão criada pelos antigos gregos

para descrever um sentimento reflexivo de hostilidade para com o estranho ou o Outro. A xenofobia pode ser um ponto de partida sobre o qual o racismo se pode constituir, mas não é a coisa em si. Para compreender o surgimento do racismo ocidental no fim da Idade Média e no início do Período Moderno, é crucial uma distinção clara entre racismo e intolerância religiosa. O fanático religioso condena e persegue outros por aquilo em que eles acreditam, e não pelo que eles intrinsecamente são. (FREDRICKSON, 2004, p. 15)

Xenofobia é a repulsa ao outro, ao forasteiro, classificado, em muitos lugares, como 'bárbaro'. O "fanático religioso" condena o Outro, segundo sua fé, e não, por sua essência.

⁴ Para mais informações sobre antissemitismo, ver: George Fredrickson: *Racismo: uma breve história*. Porto: Campo das Letras: 2004 e "Uma história comparada do racismo: reflexões gerais", in Michel Wieviorka (org.). *Racismo e Modernidade*. Venda Nova. Bertrand Editora: 1995.

A negação e repulsa àqueles de pele escura, na Europa Ocidental, já acontecia no final da Idade Média. No entanto, Fredrickson (2004) questiona a tese de que o encontro com uma pessoa de pele escura levaria, necessariamente, à aversão espontânea por parte do branco. Fredrickson (2004), ao questionar a aversão naturalizada à pessoa de pele escura, analisou a iconografia e a literatura que retratavam os africanos subsarianos, na qual eram representados de diversas formas, desde

monstruoso e horrendo até ao santo e heróico. Por um lado, os demônios eram, por vezes, representados como tendo peles escuras e o que parece eram feições africanas, e os carrascos dos mártires eram frequentemente retratados como sendo homens negros. A associação simbólica do negro com o mal e a morte, e do branco com a bondade e a pureza teve inquestionavelmente algum efeito em predispor as pessoas de pele clara contra os que tinham pigmentação mais escura. Mas o significado dessa propensão cultural pode ser exagerado. Se o negro tinha sempre conotações desfavoráveis, por que é que muitas ordens de padres e de freiras se vestiam de negro em vez de branco ou outra cor qualquer? (FREDRICKSON, 2004, p. 28).

Para o autor, a representação do africano

como um santo ou herói cristão foi admitidamente um fenômeno cultural relativamente superficial. Não servia de garantia para esperar que os europeus fossem grandemente influenciados por ela quando entrassem em contato prolongado com os africanos, em condições que encorajassem outras atitudes. Serve, contudo, para enfraquecer o argu-

mento segundo o qual os europeus eram fortemente preconceituosos contra os negros, antes do início do tráfico de escravos, tendo o racismo baseado na cor de pele precedido a escravidão. (FREDRICKSON, 2004, p. 30).

Essa repulsa ocorreu em duas regiões da Europa Ocidental: Portugal e Espanha, onde primeiro ocorreu o intenso relacionamento com os africanos subsaarianos, e nos quais eles já eram escravizados, desde a primeira metade do Século XV. Em ambos os países ibéricos, a forte presença moura tinha a prática secular de escravizar tanto africanos subsaarianos quanto brancos europeus, fator importante para a associação do africano subsaariano com o trabalho escravo, pois a escravidão não tinha motivações raciais.

O trabalho servil era, há muito tempo, realidade na região da Península Ibérica. Primeiro, com os conquistadores mouros e, depois, os próprios mouros acabaram sendo escravizados pelos cristãos. Até então, a principal razão para transformar grupos de pessoas em escravos era determinada pela transformação dos guerreiros vencidos em trabalhadores servos e cativos dos vencedores. O trabalho servil na região também foi resultado das relações comerciais de portugueses e árabes com piratas, corsários e navegadores portugueses, espanhóis e italianos na África do Norte. Entre os produtos comercializados estavam escravos, que eram comprados e vendidos, principalmente em cidades portuárias do sul da Espanha e de Portugal.

Outro fato que veio corroborar essa associação foram as levas de africanos que chegaram aos portos de cidades do sul de Portugal e em Lisboa, resultado

das investidas portuguesas na Costa da Guiné, ainda em meados do Século XV, e das relações comerciais com mercadores mouros da região do Magrebe, o que reforça a visão “naturalizada” da condição servil dos africanos subsaarianos. Fredrickson (2004) destaca a construção naturalizada da desigualdade sobre a representação do africano de pele escura na Espanha e em Portugal com o trabalho servil.

O Cristianismo sempre pregou a igualdade de todos diante dos olhos de Deus e, com a conversão em massa de pagãos e mouros, estava difícil encontrar povos para serem escravizados, com aprovação da fé cristã. A “descoberta” de africanos, portanto, pagãos, apesar da possibilidade da conversão, foi o desfecho para o fim da prática de escravizar outros povos europeus, e o início da “justificável” - religiosa e legalmente - servidão de africanos.

As bulas papais⁵ *Dum Diversus e Divino Amore Communiti*, em 1452, deram sentido de mercado às navegações, que colocavam o poder nobre-militar-burguês interessado em conquistar riquezas e expandir o comércio no exterior. As bulas desse ano concediam o direito de filhar pagãos e reduzi-los à escravidão. Assim, a igreja não se opunha a implantação do moderno capitalismo, “uma vez que, com eles, garantia a exploração tranquila da mão-de-obra escrava em projetos da produção agrícola para exportação” (TINHORÃO, 1998, p. 59).

Em anos seguintes, outras bulas vieram e, em poucos anos, o Papa Calisto III, em 1456, tornou o Vaticano parcei-

⁵ Bula papal é um documento selado com o timbre do Papa, onde ele se manifesta sobre determinado assunto administrativo da Igreja, seja religioso ou político.

ro da coroa portuguesa, em seus saques nas regiões conquistadas ou prestes a conquistar, até às Índias. Dessa forma, a igreja autorizava o mercado do tráfico de escravos subsaarianos, pois, diferentemente dos mouros e dos judeus, que foram declarados infiéis e perseguidos desde a Reconquista, expulsos ou convertidos ao Cristianismo, os africanos de pele negra eram considerados idólatras ou pagãos, já que desconheciam o Cristianismo e, portanto, eram considerados inimigos da fé. Dentro desse cenário, espanhóis e portugueses iniciaram o contato com os povos nativos das Américas, com outra pigmentação de pele, ainda desconhecida.

Assim, uma das razões principais encontrada por muitos europeus para fundamentar a escravidão dos africanos subsaarianos e seus descendentes, nas colônias do Novo Mundo e em território europeu, e não escravizar outros povos também pagãos era “ver na cor negra uma maldição significando que os africanos tinham sido designados por Deus para serem uma raça de escravos” (FREDRICKSON, 2004, p. 39).

A cor escura da pele se tornou um código visível de classificação social, que, historicamente, foi imposto pelo branco colonizador. Tal fenômeno social perdura até os nossos dias.

A supremacia branca e a Ciência

No final do Século XVIII, o racismo passou a ser difundido defendendo a ideia de que as características físicas e biológicas passariam de geração para geração. Mas, no início do Século XIX, o tráfico de africanos escravos começou a receber ataques de abolicionistas, tanto na Europa quanto nas Américas. Nesse período, as áreas de conhecimento científico tentam explicar e justificar a

superioridade dos brancos caucasoides sobre os não caucasoides, dos quais o africano foi o principal alvo (TELLES, 2003). Nesse período, havia uma dupla carência teórica: a falta de uma ideologia racista elaborada, que defendesse a exclusão ou a exploração de povos, e a de uma teoria ou ideologia que atacasse os fundamentos da escravidão.

No pensamento universalista e racional do Iluminismo do século XVIII, “os filósofos e os economistas liberais disseminaram ideias que tanto podiam servir para atacar como para defender as instituições escravistas” (MARQUES, 2004, p. 128). O Iluminismo proporcionou “a criação e divulgação de uma perspectiva crítica do sistema escravista, mas, no geral, essa perspectiva crítica não desembocou numa atitude que exigisse a libertação imediata do escravo” (MARQUES, 2004, p. 128). De acordo com Fredrickson, “o pensamento científico iluminista foi uma condição prévia para o crescimento do racismo moderno baseado em tipologia física” (2004, p. 51). Naturalistas exaltavam os europeus como “perspicazes”, “inventivos” e “governados por leis” e desqualificavam e estigmatizavam os pretos como “manhosos”, “preguiçosos”, “negligentes” e “governados pelo capricho”. Alguns questionavam a origem comum da humanidade e garantia da bíblia de que todos pertencem à mesma espécie.

Os cientistas europeus, no decorrer do Século XIX, utilizaram referências iluministas de diversas maneiras, ao gosto da sua própria tendência ideológica (SCHWARCZ, 1993). Fredrickson assevera que

seu naturalismo fazia um racismo centrado na cor da pele e aparentemente baseado na ciência parecer razoável, preparando assim o palco

para o determinismo biológico do Século XIX. Mas, ao mesmo tempo, estabelecia na mente de alguns uma premissa de igualdade nesse mundo e não somente no céu ou perante Deus, uma assunção que iria questionar a justiça e racionalidade da escravatura dos negros e da colocação de judeus em guetos. (FREDRICKSON 2004. p. 58).

O objetivo das teorias racistas do Século XIX, consideradas, na época, como científicas, era explicar as desigualdades, a partir de observações de comportamentos dos grupos sociais e pesquisas científicas. Mas foi no período da colonização e do desenvolvimento das nações e das nacionalidades que o racismo científico buscou consolidar-se. Para Wiewiorka (2002a), o racismo científico construiu classificações raciais em duas direções: no contato das “raças” das regiões e países colonizados e entre os povos que habitavam as novas nações - gaulês, irlandês, judeu, inglês, francês, alemão”⁶, etc.

No Século XIX, segundo Schwarcz, o termo raça foi utilizado pela literatura mais especializada para indicar “heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (1993, p. 47), dando origem à teoria da desigualdade como elemento natural entre as diferentes raças, e que determinava o comportamento social das pessoas. Para eles, as diferenças raciais existiam e faziam parte da natureza, portanto, eram imutáveis.

No decorrer do Século XIX, surgiram duas teorias que tentavam interpretar a unidade dos seres humanos. A primeira,

chamada de monogenista, defendia a origem comum da humanidade (SCHWARCZ, 1993), o que coincidia com a crença defendida pelos cristãos que acreditavam que os seres humanos descendiam de Adão e de Eva. As diferenças raciais dos seres humanos, segundo a visão monogenista, eram resultado de imperfeições ou perfeições no “paraíso terrestre”, o Éden, “sem pressupor, num primeiro momento, uma noção única de evolução” (SCHWARCZ, 1993, p. 48). Assim, essa teoria “era compatível com a expansão imperial baseada na crença de que os europeus tinham embarcado numa ‘missão civilizadora’” (FREDRICKSON, 2004, p. 59). A segunda, conhecida como poligenista, apresenta teses racistas, nas quais ganha força a ideia de hierarquia racial, segundo a qual as raças diferenciadas pela cor da pele eram de espécies distintas e desiguais entre os seres humanos (FREDRICKSON, 2004). Os poligenistas utilizaram a Biologia para compreender o comportamento dos grupos humanos. Dessa forma, a desigualdade entre as raças era imutável, resultado das leis da natureza.

A disputa entre os dois modelos teóricos foi diluída, no último terço do Século XIX, com o surgimento da teoria que se tornaria o novo paradigma da época: o Darwinismo. Charles Darwin (1809-82) se tornaria referência obrigatória em pouco tempo. Diversas correntes teóricas de várias áreas do conhecimento científico utilizaram as teses de Darwin, inclusive as ciências humanas, de acordo com seus interesses ideológicos. Na disputa entre as correntes ideológicas, o Darwinismo racial deu o passo mais radical e mais convincente e conseguiu mais adeptos que os teóricos raciais poligenistas,

⁶ A partir do Século XVII, o termo raça, ou outro equivalente, foi usado para identificar os povos dessas nações, com características fixas semelhantes no interior de determinado território.

em que abordava e defendia a inferioridade natural dos africanos e de seus descendentes.

Uma das teorias que ganhou força nesse período foi a interpretação pessimista sobre o cruzamento das raças. Alguns defendiam que, no processo de miscigenação, não se transmitiam características adquiridas, pois as raças eram imutáveis; outros acreditavam que, por meio da miscigenação, apenas as características negativas das raças inferiores seriam transmitidas. A defesa do controle das raças inferiores e da raça pura desembocou nas pesquisas e nos projetos eugenistas, que propunham, entre outras coisas, políticas de Estado para controlar a reprodução das populações consideradas inferiores. A eugenia nasceu na Inglaterra, com o propósito de controlar a transmissão de características negativas das raças e de purificá-las.

Sustentadas por argumentações científicas, que buscavam impedir a reprodução das consideradas raças inferiores, políticas governamentais elaboraram leis que impediam a imigração, proibiam casamentos inter-raciais, realizavam “esterilização forçada dos indesejáveis, e, finalmente, a eutanásia de categorias inteiras de pessoas” (FREDRICKSON, 2004, p. 76) - alcoólatras, epiléticos, deficientes mentais, homoafetivos, etc. Para os eugenistas, a mestiçagem era uma agressão à raça pura. Assim, as raças inferiores gozavam de uma inferioridade biológica, imutável e sem nenhuma possibilidade de refinamento, progresso, evolução ou transição para um estado de condição “superior”.

Assim, a versão social do darwinismo supunha que as raças humanas também faziam parte de uma lógica natural, na qual as raças inferiores não acompanhariam a evolução das raças

superiores, e por isso, não iriam sobreviver na ‘luta pela existência’. A competição entre as nações era a forma de alcançar o progresso, e o mais apto ganharia a luta pela sobrevivência.

O clímax do imperialismo foi forçado tanto, se não mais, pela rivalidade de estatuto entre as nações ocidentais como pelo desejo de territórios específicos e dos recursos naturais humanos que continham. Mas a crença na superioridade dos brancos ‘civilizados’ sobre os povos ‘bárbaros’ ou ‘selvagens’ foi um fundamento lógico e essencial. (FREDRICKSON, 2004, p. 92).

Essa foi a brecha adotada pelos países dominadores imperialistas para justificar a dominação de suas respectivas colônias.

O aparecimento da instituição estado-nação e do nacionalismo proporcionou ao racismo científico as classificações raciais numa terceira direção. O Estado teve que fixar populações em seu solo e se opôs a todos os grupos ou populações nômades. A fundamentação legal do Estado, em sua essência, visava à construção e à constituição de cidadãos com direitos e deveres iguais, dentro de um espaço territorial. Esse processo ocorreu, principalmente, em muitos países da Europa Ocidental, onde todos os cidadãos eram iguais perante o Estado, independentemente da sua origem étnica, sexual, social, etc.

Não podemos deixar sem referência o aspecto emocional, subjetivo e de diferenciação na formação dos nacionalismos ou identidades nacionais, religiosas ou de pequenos grupos étnicos, dentro de nações, que se constituíram nesse período. A consolidação da modernidade, em fins do Século XVIII, incluiu referências ao progresso, à razão e

ao surgimento dos estados-nação e dos sentimentos de pertencimento. Assim, o sentimento nacionalista ainda hoje propicia disputas, intolerâncias e conflitos entre cidadãos que pertencem a nações diferentes.

No decorrer do Século XIX, a Ciência elaborou as primeiras teorias racistas, apesar da intensificação da pressão internacional contra o tráfico de escravos africanos. O Brasil se inseriu nesse contexto como traficante e receptor de escravos. Correntes teóricas racistas influenciaram políticos, acadêmicos e parte da população. O resgate histórico das teorias racistas, no Brasil do Século XIX, que perduraram até as primeiras décadas do Século XX, evidencia o cenário onde o luso-tropicalismo e a ideologia da democracia racial surgiram.

O luso-tropicalismo e a ideologia da democracia racial

... tropical seria necessariamente bárbaro, desordenado, grosseiro, exuberante, derramado, desmedido, agreste. (...) O extremo oposto à civilização européia mais requintada (...) pelo que se supunha a suprema manifestação de gosto civilizado: a medida, a simetria, a ordem, a suavidade, a nuance, a penumbra (FREYRE, 1953a, p. 177).

Além da supremacia racial, o segundo pilar que caracteriza as relações étnico-raciais, no Brasil, foi elaborado no final do primeiro terço do Século XX: o luso-tropicalismo. Ainda hoje, nos diferentes setores sociais e políticos da sociedade brasileira, é comum pensar numa especificidade das culturas e da nossa história colonial. A miscigenação de portugueses e de brasileiros brancos com índios e africanos (e seus descendentes) e a incidência maior de casa-

mentos inter-raciais no Brasil (TELLES, 2003), se comparadas com outros países, contribuíram e ainda contribuem para a ideia de que existe uma singularidade harmônica nas relações étnico-raciais no Brasil. O fato é que esse pensamento ainda é reflexo da força ideológica do luso-tropicalismo. O intuito aqui é abordar a construção da ideologia luso-tropicalista, a partir daquele que a lapidou: Gilberto Freyre.

As ideias do luso-tropicalista que, funcionou como ideologia do Estado Novo (1930-1945) e Regime Militar (1964-1985) no Brasil, demonstravam ao mundo uma suposta essência cordial e democrática do país, quando se tratava de relações étnico-raciais. Assim, a temática étnico-racial ganhou, com o luso-tropicalismo, uma nova roupagem, com dimensão internacional. Gilberto Freyre recolocou a temática “raça” como tema central para o Brasil e demonstrou que o processo de miscigenação, nesse país e nas colônias portuguesas na África e na Ásia, era uma realidade, e o apontou como resultado do método português de colonizar, único e bem sucedido no mundo.

Além de a miscigenação racial nos países de língua portuguesa ser enaltecida e glorificada pelo escritor⁷, a partir da década de 1930, Freyre se tornou referência contra as teorias racistas de base biológica, que, desde o Século XIX, assombram partidos políticos, governos e universidades. A hibridação ou a mistura entre as raças, defendida pelo luso-tropicalismo como a maior riqueza que a colonização portuguesa produziu, era rejeitada pelas teorias raciais do Século XIX.

⁷ Mesmo com o vasto currículo acadêmico na Sociologia e na Antropologia e tendo lecionado nas principais universidades dos EUA e Europa, Gilberto Freyre gostava de ser denominado de escritor (FREYRE, 1953).

Para prosseguir na abordagem sobre a teoria luso-tropicalista e sua contribuição e seus reflexos no Brasil contemporâneo, apresentamos um breve cenário sobre as influências que as teorias raciais exerceram em nosso país, no Século XIX, e que ainda estão presentes no pensamento social de alguns setores da sociedade.

Ao enaltecer o cruzamento de três raças – a africana, a indígena e a branca – Gilberto Freyre retoma uma questão já bastante discutida pela elite intelectual e política do Brasil: o mestiço. Freyre aborda o polêmico tema da mestiçagem colocando como tema central das questões sociais no Brasil, atacando os estereótipos e as imagens negativas que a mistura de raças representava para os primeiros teóricos sociais do país. A temática racial começou a fazer parte da preocupação da elite intelectual e política brasileira já no início do Século XIX, mas seu auge se deu no período decadente da escravidão, a partir de meados do Século XIX.

Para grande parte das elites acadêmicas do Brasil, que estavam em processo de formação, a elevada presença de pessoas com a pele escura, como também os visíveis traços culturais africanos na constituição da população, tornaram-se, juntamente com a questão da mestiçagem, o grande problema para a consagração do Brasil, como nação, e o grande obstáculo para a evolução da sociedade brasileira em direção ao modelo de civilização europeia. Portanto, foi no período final da escravidão, com o fim do tráfico negreiro, em 1850, e a promulgação da Lei Rio Branco ou *Lei 2040* (mais conhecida como do *Ventre Livre*), em 1871, que a questão racial e os estudos sobre a raça se tornaram o tema central para as elites intelectuais, política, econômica e de saúde pública.

Setores importantes das elites demonstravam inquietações e não tinham esperança quanto ao futuro da nação⁸, devido à presença de raças inferiores e da mistura dessas raças com o branco. No Brasil, temia-se que o processo de miscigenação produzisse uma “gente degenerada”, que condenaria o novo país ao subdesenvolvimento perpétuo. As teorias científicas que abordavam as desigualdades raciais estavam subjugadas às ciências biológica e criminal. A área criminal estava dividida entre dois campos: os médicos legistas e o direito criminal, que incluía os primeiros advogados e juristas formados pelas duas primeiras faculdades de Direito do país, em Olinda (depois transferida para Recife) e São Paulo.

O campo da eugenia também produziu estudos que tinham o interesse de se apropriar do conhecimento sobre hereditariedade, para o controle da seleção na reprodução humana, partindo da premissa de que o africano e o índio eram raças inferiores, e o mestiço seria degenerado. Segundo Schwarcz (1993), foi nesse último terço do Século XIX que apareceram as primeiras discussões sobre a substituição da mão de obra escrava por trabalhadores europeus.

A forte presença física e cultural africana no Brasil – sem paralelo em outro país ou colônia – fez com que a imagem do país (principalmente construída por viajantes estrangeiros, mesmo antes do fim da escravidão em 1888) fosse “caso único e singular de extrema miscigenação racial” (SCHWARCZ, 1993, p. 11),

⁸ Schwarcz (1993) aponta a dimensão da presença afro-descendente no Brasil: Em 1798, a população de escravos representava 48,7% do total e, em 1872 (um ano após a Lei do Ventre Livre), representava 15,2%. No entanto, a população afro-descendente já alcançava números preocupantes para os intelectuais e políticos, chegando à maioria da população, 55%, conforme o censo demográfico de 1890.

com interpretações que misturavam “desdém e fascínio” (SANSONE, 2004, p. 94) pelo cruzamento entre as raças. A miscigenação passou a ser considerada por teorias raciais europeias como a principal razão do atraso ou o maior obstáculo para a viabilidade civilizacional. Assim, o determinismo racial elaborado na Europa, e expressado por meio das teorias raciais, influenciou grande parte das primeiras gerações das elites intelectuais brasileiras.

Ainda que houvesse influências das teorias raciais no Brasil, foram várias as adaptações realizadas para o cenário brasileiro, o que impossibilitou a existência de uma teoria hegemônica, mas não impediu o surgimento de uma ideologia dominante, que inferiorizava e estigmatizava a população negra. Apesar da convivência de várias abordagens teóricas sobre raça, todos desejavam uma raça singularmente brasileira, com base em dois grandes modelos: o liberalismo e o racismo. O liberalismo pensava em como incorporar à sociedade e oferecer mais responsabilidade aos indivíduos, dentre eles, a população negra.

Assim, muitas foram as teorias que surgiram para explicar as diferenças, as desigualdades entre as sociedades e os comportamentos dos seres humanos. As teorias raciais foram algumas dentre as muitas construídas para esse fim. O desejo e o interesse de parte da elite política e parte da recente elite intelectual do Brasil em tornar o país moderno e civilizado fizeram com que as teses racistas conquistassem muitos adeptos. As teorias racistas que influenciaram a formação intelectual brasileira, no último terço do Século XIX, eram as mesmas em que os impérios coloniais europeus se baseavam para justificar a manutenção do domínio das regiões

colonizadas e para sustentar diferenças sociais e hierarquia racial, no decorrer do mesmo século.

Apesar da aparente contradição na adoção de teorias que estavam a serviço das metrópoles, políticos nacionais estavam mais interessados em fundamentar a superioridade e a manutenção do status do branco sobre os afro-brasileiros e os mestiços. Mas, como conciliar a ideia de um projeto de nação com a importação de teorias raciais que colocavam mestiços entre os “inviáveis”? Segundo Schwarcz (1993), não houve importação integral e literal dessas teorias, mas a tradução de textos pré-selecionados do exterior, que interessavam diretamente para a elaboração e a definição de “povo”, raça e nação, que justificassem a hierarquia natural das raças e legitimassem a condição de inferioridade dos afro-brasileiros e dos mestiços. Dessa forma, tentavam desconsiderar abordagens referentes à impossibilidade de países mestiços, como o Brasil, chegarem à modernidade, à civilização.

A miscigenação apresentava um dilema e por isso os eugenistas e outros intelectuais brasileiros vacilaram em suas conclusões sobre os mulatos. Nitidamente, os mulatos eram distintos dos negros e dos índios de sangue puro e muitas vezes havia uma opinião ‘otimista’ de que eles se assemelhavam aos brancos. (TELLES, 2003, p. 44).

Como diz Telles (2003), a sociedade brasileira já era bastante miscigenada e seria difícil segregar os mestiços e os pretos, pois já havia, naquela época, membros do governo, parlamentares, intelectuais e escritores mestiços influentes, o que dificultaria qualquer ação contra a mistura racial.

Certamente esses membros mulatos da elite tinham vidas bastante privilegiadas e eram tratados como brancos, mas suas origens raciais não estavam totalmente esquecidas. Apesar de muitas vezes conseguirem fugir ao estigma da raça, em virtude da flexibilidade do sistema brasileiro, muitos ainda sofriam por terem origem africana. (TELLES, 2003, p. 44).

Assim, no processo de evolução da sociedade brasileira, defendida por grande parte da elite acadêmica e por políticos, os traços físicos e os elementos culturais de origem africana teriam que desaparecer. “As cidades brasileiras tinham que parecer ‘europeias’, mesmo que a expectativa média de vida fosse frequentemente pior que a da África” (SANSONE, 2004, p 95).

Schwarcz (1993) concluiu, em sua pesquisa sobre a influência das teorias raciais na formação das primeiras instituições brasileiras, como a Medicina, o Direito, os Institutos Históricos e Museus, no Brasil, que cientistas das duas primeiras universidades de Medicina do País - em Salvador e no Rio de Janeiro - defenderam a eugenia como estratégia de eliminar raças inferiores. A autora relata que cientistas, ainda no final da década de 1920, defendiam que a mestiçagem significava a degeneração da raça e propunham projetos eugênicos no Brasil:

Habitados a liderar amplos programas higiênicos e campanhas de vacinação compulsória, pretendiam os médicos cariocas agora, com a implantação de medidas eugênicas, encontrar uma forma de continuísmo em seu projeto de inserção social. Tratava-se de mais uma modalidade de controle, sendo que nesse caso, estava em questão a possibilidade de prever a futura geração do país e de

eliminar a degenerência não desejável (SCHWARCZ, 1993, p 236).

Nas primeiras faculdades de Direito do País – Olinda/Recife e São Paulo - Schwarcz constatou divergências na abordagem da viabilidade de um país mestiço. Olinda/Recife acreditava na possibilidade de “modelar”, de acordo com os padrões modernos e civilizados, os mestiços. Já em São Paulo, a proposta era de um Estado mais liberal para todos, sem distinção de raças. No entanto, apesar de um discurso mais moderado que o dos cientistas da Faculdade de Medicina, ambas as faculdades tinham fortes influências evolucionistas.

Os modelos teóricos racistas ficavam evidentes nas propostas de intervenção eugenistas formuladas por alguns juristas⁹, que propunham a resistência à imigração de mão de obra asiática e africana. Em São Paulo, defendia-se a entrada de mão de obra apenas da Europa ocidental e de algumas partes dos EUA e Canadá, por se entender que os africanos e os asiáticos não tinham muitas qualificações profissionais que justificassem a permissão para a sua entrada, assim como não contribuiriam racialmente para o branqueamento do Brasil.

Com algumas divergências, estava evidente nas quatro instituições acadêmicas - tanto de Medicina quanto de Direito - o desejo de “modernizar” o Brasil. Entendia-se que o Brasil teria que, obrigatoriamente, passar por um processo de europeização, por meio do branqueamento da população nacional. Dentre as diversas teses apresentadas sobre os problemas das raças inferiores e da hibridação, e as hipó-

⁹ Lílian Schwarcz (1993) fez pesquisas em revistas de Faculdades de Direito e de Medicina publicadas entre 1870 e 1930.

teses apresentadas para solucionar o problema, havia o “otimismo” de que, em poucas gerações, os traços físicos e todos os elementos culturais de matriz africana desapareceriam¹⁰.

Para um projeto que propunha fazer do Brasil um país branco, moderno, católico, europeizado, tinha-se que construir um passado adequado, compatível e coerente com o Brasil desejado pelos evolucionistas. Essa foi a tarefa, segundo Schwarcz (1993), dos Institutos Históricos e Geográficos, fundados no Brasil, após a Independência, em 1822. Os novos dirigentes do Império Brasileiro estavam preocupados em construir e consolidar um passado com glórias e vitórias, para que a população se identificasse e defendesse a história da nação. Alguns setores destacados da elite política estavam preocupados em elaborar e recriar uma memória “oficial”, organizada, ordenada, singular.

Tal processo permitiu construir uma história idealizada, sem resistência, preconceitos, harmônica, sem derramamento de sangue, abafando revoltas

e conflitos. Os institutos cumpriam o seu importante papel na formação da nação, ao apresentar marcos históricos de sua criação por brancos cristãos, o que assegurava um futuro promissor e coerente com a história do Brasil, por se acreditar que os traços físicos da população e a influência cultural de matriz africana desapareceriam num futuro próximo. Dessa forma, ficava evidente que a elaboração de um projeto nacional estava associada a uma discussão de um projeto racial.

Para muitos cientistas que formavam a nova elite intelectual do país, e para grande parte da elite política, as teorias racistas estavam corretas ao defender a inferioridade do africano, de seus descendentes e dos mestiços. No entanto, devido ao expressivo processo de misturas de raças no Brasil, mesmo sendo encarado por muitos como hierarquicamente inferior, o híbrido degenerativo poderia ser superado com a entrada de imigrantes europeus e, em poucas décadas, a população negra e sua cultura estariam extintas da sociedade brasileira.

¹⁰ Para isso, corroboraram políticas governistas higienistas, as “obras de remodelação” e a repressão aos batuques e rituais religiosos de matriz africana, tal como a obrigatoriedade dos terreiros de candomblé tinham de se registrar na polícia – prática abolida somente na década de 1940 (SANSONE, 2004, p. 96). Um exemplo de proibição aos rituais de matriz africana foi a desapropriação, por razões de reformas de vias urbanas, da igreja, do cemitério e de moradias de famílias afro-brasileiras, da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos, perto do chamado triângulo financeiro de São Paulo – das Ruas Direita, XV de Novembro e São Bento - no início do Século XX. Nessa área, havia comemorações, festas, batuques e encontros religiosos dos afro-brasileiros. O poder público da época ofereceu uma nova área para a construção da igreja, no Largo do Paissandu, mas com uma importante ressalva: a proibição dos batuques, de encontros, reuniões e festas dos afro-descendentes: “Desapareceu tudo o que lembrava o negro. As habitações, o cemitério, a igreja e também o nome da praça, o último vestígio negro que restava no centro da cidade” (OLIVEIRA, 2002, p. 71).

Com base em sua interpretação de eugenia e sua sensibilidade às teorias de degeneração racial e tropical, os acadêmicos brasileiros propuseram a solução do ‘branqueamento’, através da mescla de brancos e não-brancos. A partir da taxa mais alta de fecundidade entre os brancos e da crença de que os genes brancos eram dominantes, esses eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca. (TELLES, 2003, p 45).

Branquear a população era de fundamental importância para o Estado brasileiro, que, em parceria com fazen-

deiros do café da Região Sudeste do Brasil, recrutava mão de obra europeia para substituir os negros recém-libertos. O processo de miscigenação, portanto, seria uma etapa do projeto de branqueamento da população brasileira.

A importação de mão de obra livre e branca parecia ser a saída perfeita para dois problemas que assolavam o grupo dominante: os custos elevados do trabalho escravo e o tamanho da população negra na composição da sociedade brasileira. Dessa forma, o processo de branquear a população brasileira poderia ser iniciado.

Por pressão dos cafeicultores que tinham absoluto domínio da máquina política do Estado – e do país – o governo passou a ter uma política ativa, subsidiando a importação do imigrante europeu em larga escala. Em 1881, o governo começou a pagar a metade dos custos de transporte, da Europa até as fazendas; em 1884, reembolsou integralmente os fazendeiros pelo pagamento que faziam das passagens e, em 1885, três anos antes da abolição, passou a subsidiar diretamente o custo de transporte dos imigrantes. (ROLNIK, 1997, p 38).

Embora a miscigenação já houvesse aparecido com uma abordagem diferente, com menos preconceito, foi com a publicação de *Casa Grande e Senzala*, em 1933, de Gilberto Freyre, que a mistura de raças deixou de ser vista de forma pejorativa e passou a ser interessante como modelo de convivência harmoniosa entre as raças, principal característica e maior símbolo da população brasileira. Foram as teses apresentadas por Freyre, e contrárias às teorias e ideologias racistas elaboradas no Século XIX, que influenciaram diversos intelectuais em todo o mundo.

A vocação singular do português, de se misturar e se adaptar, herdada pelo brasileiro, fez com que Freyre construísse um modelo teórico em que o Brasil seria uma nova civilização tropical, resultado do modelo de colonização e, sobretudo, da tolerância racial lusitana (portuguesa). Assim, na sociedade brasileira, não haveria racismo, pois brancos e descendentes de africanos estariam acostumados a conviver no mesmo espaço.

O sucesso do método de colonização portuguesa, segundo Freyre, se deve há muitos aspectos que caracterizam o português, mais vantajosos em relação a outros povos europeus, também colonizadores. Dessa forma, o método lusitano possibilitou um cenário de tolerância entre as raças, desde as colônias na Ásia, passando pela África e chegando ao Brasil. Esta parte do texto apresentará as bases do luso-tropicalismo, essencial para se entenderem as relações étnico-raciais no Brasil.

No ano de publicação de *Casa Grande e Senzala*, em 1933, o cenário internacional passava por intensos conflitos raciais em diversos países. A ascensão de Hitler ao poder, na Alemanha, e a segregação racial, no Sul dos EUA, são exemplos, entre outros, das tensões raciais no mundo. As teorias raciais e eugenistas ganharam força em países economicamente desenvolvidos na primeira metade do Século XX. Em meio a esse contexto, Freyre apresenta um modelo de civilização tropical bem sucedido, que se destacava pela convivência cordial entre as raças: o Brasil, transformando sua imagem de país condenado e degenerado em país do futuro e da esperança.

O resultado das investigações de Freyre sobre relações raciais no Bra-

sil¹¹ contrasta com a situação racial no mundo, reflexo do ambiente favorável à convivência e à troca de elementos que se caracterizou pela assimilação cultural dos africanos e índios pelo português. Porém o português era mais adiantado e receptivo aos elementos culturais de indígenas e africanos, num ambiente que beirava a harmonia entre o dominador e o dominado.

Durante a Segunda Guerra Mundial, no Brasil, o governo procurou demonstrar a inexistência de indícios de preconceito racial. A maneira encontrada foi retirar da legislação qualquer evidência de discriminação contra a cor da pele e contra os elementos culturais de matriz africana. Assim, as ideias de Gilberto Freyre foram apropriadas para sustentar as políticas governamentais do Brasil, o que culminou com o convite¹², prontamente aceito pelo escritor, para viajar pelas colônias portuguesas na África e na Ásia.

¹¹ Freyre concentrou seus estudos na Região Nordeste do Brasil. O autor “caracterizou a vasta família patriarcal dos latifúndios escravistas dos séculos XVI e XVII como um caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária e criando, assim, um novo ‘povo brasileiro’” (TELLES, 2003, p. 50). Florestan Fernandes, ao contrário, concentrou sua análise na Região Sudeste: “As pessoas das Regiões Sul e Sudeste do Brasil mantinham a noção de que os brasileiros verdadeiros eram predominantemente brancos e valorizavam o fato de serem parte de uma nação européia e não-mestiça. Como destino preferencial da imigração em massa européia, São Paulo transformou-se num mosaico étnico e os negros passaram a ser uma minoria estigmatizada”. (TELLES, 2003, p. 21).

¹² Em seu livro, “Um brasileiro em terras portuguesas” (1953), Freyre reafirma, em diversos momentos, que só aceitou o convite feito pelo governo de Salazar porque ele garantiu total independência a sua investigação. Para se defender dos críticos, o escritor/antropólogo/sociólogo lembra que recebeu também um convite enviado pelo seu amigo, o escritor Jorge Amado, para fazer um trabalho semelhante proposto pelo governo português, mas para viajar por terras chinesas e soviéticas.

O próprio Freyre deu o seu aval ao aproveitamento político que em Portugal se fazia das suas teses, aceitando, em 1951, o convite do governo de Lisboa para visitar as ‘províncias ultramar’ e caucionando depois, no essencial, as posições portuguesas nos livros *Aventura e Rotina* e *Um Brasileiro em Terras Portuguesas*. (VALA, 1999b, p. 143).

Na era Vargas (1930-45), o futebol e o carnaval se tornaram símbolos da capacidade do “povo brasileiro” e exemplos de convivência cordial entre as raças. Assim, o ambiente político e cultural do Brasil era, absolutamente, propício para a defesa das relações raciais harmoniosas, o que transformava o país num modelo singular no mundo.

Além disso, o popular *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, foi um benefício a mais, proporcionando a Vargas uma noção alternativa de raça e nação que incluía as massas e poderia substituir a ideologia da supremacia branca do branqueamento. (TELLES, 2003, p 55).

Coincidentemente, a partir da década de 1930, o projeto de branqueamento começou a ser desacreditado. O luso-tropicalismo, que inverteu a estigmatização, defendia que somente em áreas tropicais ou próximas dos trópicos poderiam se desenvolver relações inter-raciais harmoniosas, que iriam refletir na ausência e na percepção de desigualdades entre as raças, diferentemente dos outros países, nas palavras de Freyre, gélidos e arrogantes colonizadores.

O autor também chama a atenção para a especificidade da formação do “povo” português, que se originou no processo de mistura cultural pelo qual passou Portugal, influenciado por ou-

tros povos, processo que não ocorreu em outras nações da Europa. Para Freyre, o português não pode ser considerado um europeu na essência, mas um povo mestiço, devido à dominação e à presença, durante vários séculos, dos mouros na Península Ibérica, e do contato com os judeus.

Para Freyre, a cordialidade, como expressão da cultura portuguesa, foi herdada do relacionamento com os mouros, que tinham facilidade de expandir o Islamismo e ter vantagens com ele. Assim, os portugueses, mesmo que de forma inconsciente, desde o início do contato com os africanos subsaarianos - primeira metade do Século XV - adotaram o método árabe.

A partir da abordagem luso-tropicalista e da construção da ideologia da democracia racial, a tolerância e a miscigenação cultural ganharam *status* de principal característica do povo brasileiro e o principal legado de Portugal. Para o autor e os defensores do luso-tropicalismo, as desigualdades raciais que persistiam nessas sociedades eram produto do período da escravidão e desapareceriam com o tempo. Também acreditava que os preconceitos, se existiam, tinham fundamentos nas diferenças sociais, e não, raciais.

A tolerância e a miscigenação estavam presentes em muitos discursos proferidos por Freyre em conferências – desde o início de sua viagem pelas terras portuguesas na África e na Ásia – ou em cartas a colegas de outros países. Freyre apresentava o Brasil como modelo de colonização¹³ a ser observado

¹³ Freyre transcreve parte de uma carta que escreveu a um amigo (anônimo), em que coloca que a colonização da Guiné deve ser como a colonização do Brasil, “um processo português de assimilação de valores tropicais e não a pura exploração desses valores” (1953b, p. 277).

por outros países (1953b) e como o país continuador dos portugueses (1953a, p. 126), uma colônia que, efetivamente, assimilou o que seria genuíno do português: relacionar-se com o diferente sem impor qualquer tipo de hierarquia social e cultural. Ele rompeu com as teorias racistas, que colocavam o africano e o miscigenado como inferiores moral e fisicamente. Lapidou a ideologia luso-tropical, que foi apropriada pelo Estado, mas que também garantiu campanhas governamentais que tinham como objetivo “limpar” vestígios de hierarquias sociais com base na cor da pele, tanto nas terras portuguesas, quanto na África e no Brasil.

A apropriação dos conceitos luso-tropicalistas pelo governo brasileiro, durante décadas, e sua aceitação nos meios de comunicação, partidos políticos e parte dos acadêmicos fizeram com que perdurasse, até os nossos dias, uma maneira particular de se relacionar, encarar e de entender o racismo no Brasil. Mas a sua sobrevivência decorreu da sua força em diversos segmentos, nos quais a condição racial sempre se confundiu com a condição social, tornando a primeira uma variável, se não inexistente, pelo menos secundária.

Entendemos que o Brasil herdou um modelo das relações de poder baseado no controle social, na dominação dos africanos e de seus descendentes e na hierarquização social e racial. O modelo português de colonização e de relação espelha-se na produção e na reprodução de estigmas e no controle sobre a população negra. Paralelamente à inferiorização da população negra, alguns setores da sociedade negam qualquer desigualdade racial, exaltando a tolerância e a miscigenação étnico-racial e cultural.

Não é nada difícil encontrar exemplos cotidianos que demonstrem ausên-

cia de discriminação étnico-racial nas relações sociais: nas amizades, nas sociedades empresariais ou em casamentos inter-raciais. Tais exemplos podem sustentar e tornar quase invisível a permanência de discursos e de condutas individuais ou de grupos, que se baseiam na estigmatização e na discriminação racial do Outro. No entanto, podem ser fartamente encontrados exemplos de discriminação, preconceito e estigmatização nas relações cotidianas, o que reproduz um processo que vem de longo tempo: a desqualificação social.

Dessa forma, Freyre contribuiu para a noção de que, no Brasil, não existe preconceito étnico-racial. As relações sociais são frequentemente citadas como modelo de boa convivência, o que transforma as atitudes racistas em problema ou ofensa individual, um problema de mau humor daquele que ofende.

Em síntese, as relações étnico-raciais, no Brasil, estão alicerçadas em dois pilares, que ainda podem ser observados nos dias de hoje: a crença na superioridade racial – também no seu sentido biológico – hegemônico entre a metade do Século XIX e meados do Século XX; e o luso-tropicalismo. Esses dois pilares singularizaram as relações étnico-raciais no Brasil, pois estão absolutamente inseridos e enraizados nas relações cotidianas em nossa sociedade.

Assim, o tema das relações raciais é parte da história do pensamento brasileiro e da agenda de reflexão das Ciências Sociais do Brasil. Além de marcar presença na pauta acadêmica, a questão se constituiu como um dos problemas centrais na vida do país. A partir da Independência (1822) e, sobretudo, da Abolição (1888), a questão ganha enorme relevância dentro do projeto de estabelecimento de uma comunidade

de origem e de destino nacionais, numa sociedade marcada por fluxos migratórios e interações étnicas diversas. Assim, a incorporação dos negros e dos mestiços escravos na vida nacional estabeleceu o debate sobre a questão racial dentro do recorte da formação da nação e da composição de seu povo. Depois, o debate sobre a integração é atualizado pelo contexto de modernização da sociedade brasileira em uma dinâmica de classes.

Nessa dupla condição – problema nacional e problema acadêmico – o tema das relações raciais seguiu seu curso nas Ciências Sociais, em que se podem observar cinco momentos da produção:

1. Na passagem do Século XIX para o Século XX, o debate racial é informado por um conjunto de teorias de caráter determinista e biologizante. As teorias racistas ou “raciológicas” foram usadas como modelos explicativos para pensar as possibilidades e as impossibilidades do país, considerados a partir de sua composição racial (GUIMARÃES, 2005; SKIDMORE, 1989; SCHWARTZ, 1993). Raça e clima são alçados à condição de determinantes do futuro nacional. A miscigenação, como dado negativo, e o branqueamento, como antídoto à questão negra, aparecem como temas privilegiados desse período.

2. A segunda fase é marcada pela produção dos anos 1930 do estudo paradigmático, como já referimos, Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre. A novidade essencial trazida pela publicação dessa obra é a substituição do conceito biológico de raça pelo conceito sócio-antropológico de cultura. A partir de então, a perspectiva negativa de leitura da herança africana, estabelecida pela colonização/escravidão, é retrabalhada em termos positivos, dentro de uma ló-

gica de contribuição cultural. Na esteira do trabalho acadêmico, o ambiente político-social mobiliza um imaginário nacional pautado pela ideia de “identidade nacional mestiça” e pacificada. O luso-tropicalismo desenha, então, os primeiros traços do “ideologia da democracia racial”. Nesse mesmo período, 1938, o trabalho de Donald Pierson estuda a situação racial na Bahia e conclui pela não existência de preconceito racial. O conceito de classe aparece, pela primeira vez, como conceito central para entender as interações raciais, sobrepondo-se a elas e criando uma hierarquia explicativa.

3. Nos anos 1950, no contexto de reflexão gerado pela descoberta das atrocidades cometidas pelo nazismo, um projeto patrocinado pela UNESCO resolveu estudar o padrão das relações raciais no Brasil. Se, em princípio, o país é pensado como um modelo de harmonia das relações entre brancos e negros, o que é informado em grande medida pela ideologia do luso-tropicalismo, os resultados do projeto vão oferecer um quadro de exposição de conflitos e tensões raciais contundentes, que serão lidos como sobrevivência deslocada de uma ordem já desaparecida e ainda presente em uma ordem competitiva (FLORESTAN; BASTIDE, 1959), ou ainda, como produtora de crescente segregação (COSTA PINTO, 1953). Para confrontar a ideia de uma democracia racial, os autores participantes do projeto vão usar um novo repertório de estratégias metodológicas e conceituais. Conceitos como estigma, estereótipo e ordem competitiva passam a ser empregados, em conjunto com os conceitos de raça e cor, para compreender como, numa sociedade que se moderniza, operam-se as interações raciais. O preconceito de cor é assumido, então,

como uma realidade brasileira. Outra novidade do período é a atenção dada ao movimento negro, em suas demandas e formas de organização.

A obra de Florestan Fernandes se desenvolve no curso dessas mudanças e da tentativa de compreendê-las. A questão étnico-racial ocupa espaço importante nesse olhar que a sociologia de Florestan lança sobre a vida brasileira. Convidado a participar da pesquisa da UNESCO por seu Professor Roger Bastide, Florestan aceita o desafio e a ela consagraria dois outros livros: “A integração do negro na sociedade de classes” - dois grossos volumes escritos em 1964 - que desenvolvem aspectos tratados em “Branco e negro em São Paulo”, cujo eixo é a questão da integração da população negra a uma ordem de classes; e “O negro no mundo dos brancos”, publicado em 1972. Além desses textos, outros escritos compõem as pesquisas de trabalhos de Fernandes sobre o tema.

Em “A integração do negro na sociedade de classes”, a dinâmica econômica e social, bem como a mobilização política do movimento negro aparecem como elementos para se explicar o dilema brasileiro e de horizonte de superação.

Em “O negro no mundo dos brancos”, Florestan volta a denunciar a ideologia da democracia racial, como já havia feito nas obras anteriores, e o ‘preconceito de não ter preconceito’ brasileiro. O livro, uma reunião de artigos escritos ainda nos anos 1960, também denuncia processos de afirmação que são, ao mesmo tempo, processos de autonegação. Florestan afirma que o preço da integração nacional foi a construção de uma unidade feita a partir de valores brancos: “As portas do mundo dos brancos não são intransponíveis.

Para atravessá-las, porém, os negros e os mulatos passam por um abasileiramento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de branqueamento.” (2007, p. 35). Em face disso, afirma que “a brasilidade que herdamos do passado escravocrata e das primeiras experiências de universalização do trabalho livre é demasiado estreita e pobre para fazer face aos dilemas humanos e políticos de uma sociedade racial e culturalmente heterogênea” (2007, p. 36).

4. No final dos anos 1970, o trabalho de Carlos Hasenbalg (2005) demonstra que a perspectiva de diluição do problema racial pela ordem competitiva, onde as diferenciações seriam de classe, e não, de raça, não havia se concretizado, como supunha Florestan Fernandes (1978). A análise de Hasenbalg revela que os negros têm as piores oportunidades sociais e lideram as estatísticas negativas de escolaridade, acesso à saúde, oportunidades de trabalho e mortalidade. A tese de Hasenbalg aponta para a funcionalidade do elemento raça dentro da ordem competitiva. É do ponto de vista da ação política do movimento negro, e não apenas do desenvolvimento da sociedade capitalista, e do modelo de classes, que os antagonismos e as tensões raciais poderão ser vencidos.

5. Nos anos 1990, assistimos a um novo momento do debate. A articulação do movimento negro e a demanda de políticas sociais capazes de reduzir as desigualdades raciais, o que ensejou, entre outras políticas, a das ações afirmativas e provocou enorme debate social sobre a existência, as dimensões e as formas de racismo no país. No centro do debate, está a delicada relação entre a autoimagem nacional e seus reflexos na produção acadêmica. Autores como Antônio Sérgio Guimarães levantam a possibilidade de estarmos assistindo a

uma mudança na autoimagem nacional e põe em xeque a ideologia da democracia racial. Outros, como Peter Fry (2007), falam em divisões perigosas, causadas por uma leitura racializada da sociedade brasileira.

Assim, desde a década de 1950, que novas teorias ganharam espaço nas Ciências Sociais. Como vimos, essas teorias nos deram novas ferramentas para interpretar e entender as relações étnico-raciais na nossa sociedade, afirmando que o fenômeno do racismo faz parte da realidade brasileira e, principalmente, demonstrando que a democracia racial não passa de um mito. Mas, se o cenário das Ciências Sociais mudou, nas relações sociais cotidianas, não. A simultânea presença da ideologia da supremacia branca e a ideologia da democracia racial podem ser observados em atitudes e comportamentos das pessoas. Um exemplo disso são os estigmas imposto à população negra.

Estigmas

Uma das mais eficazes formas de discriminação racial é a construção e a atribuição de características negativas aos negros(as). Os estigmas imputados à população negra estão diretamente relacionados à cor de sua pele. É como se isso representasse uma marca ou carimbo certificando que a pessoa tem características negativas. Deve-se destacar que os estigmas imputados à população negra estão presentes nas três formas de racismo: o pessoal, o social e o institucional.

Assim, na sociedade brasileira, construíram-se estigmas que se originaram de atitudes carregadas de pré-conceitos contra a população negra, associando-as a características físicas, morais, raciais ou religiosas consideradas ne-

gativas e inferiores. A partir dessas atitudes, desenvolveram-se comportamentos racistas, reafirmando estereótipos, padronizando conceitos sobre o negro, alimentando e/ou intensificando comportamentos discriminatórios. As experiências cotidianas nos permitem acessos fáceis aos estereótipos sobre determinados grupos ou territórios por meio de expressões, comentários, piadas e pelos meios de comunicação, principalmente nas telenovelas e nos programas humorísticos como o Zorra Total, da rede globo de televisão. De acordo com Elias, “há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é ‘bom’ e que o outro é ‘ruim’” (2000, p. 23). Dessa forma, as representações sociais estereotipadas são transmitidas e reproduzidas sem qualquer reflexão por aqueles que as verbalizam. Os grupos dominantes constroem uma autoimagem positiva, por meio da qual se apresentam como

seguramente superiores a outros grupos interdependentes (...), veem-se como pessoas ‘melhores’ dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. (ELIAS, 2000, p. 19).

A população negra é associada a um modo ou estilo de vida distante dos padrões ditos normativos. Tais estereótipos e estigmas, construídos ao longo da história, envolvem formas de lazer que se caracterizaram pelo coletivismo, por práticas religiosas diferenciadas – religiões de matriz africana –, de como e onde moram, (in)eficiência profissional, (in)capacidade para certos tipos de trabalho, espaços de lazer frequentados, determinados estilos de músicas produzidos e consumidos – samba, funk,

rap, pagode –, cheiro do corpo, traços faciais, tipo de cabelo. Esses comportamentos e características físicas são classificados como próprios ou naturais da população negra e, por isso, sempre foram tratados de forma pejorativa, desqualificando-os socialmente. São exemplos disso expressões como: ‘cabelo ruim’, “cabelo pixaim”, “cabelo de molinha”, “cabelo de bombril”, “cabelo duro” – o cabelo se apresenta como elemento de contraste do que é considerado belo –, “cheiro de nego”; os lábios grossos e o nariz largo são motivos de chacotas e piadas.

Deve-se destacar que as características atribuídas aos grupos e à cultura de matriz africana são consideradas inerentes, naturais, portanto, permanentes, hereditárias, próprias daquele grupo. Dessa forma, o processo de racialização desses grupos coloca ênfase no fenótipo e no biológico, com discurso muito parecido com aquele defendido pela ideologia da supremacia branca. No Brasil, a cor da pele funciona como um carimbo, uma marca carregada de representações sociais - a maioria delas, negativas. A pele escura se tornou um símbolo natural de inferioridade social, moral e intelectual. A cor da pele escura se destaca, automaticamente, no processo de estigmatização e serve como referência para comportamentos discriminatórios.

As posições sociais, decorrentes das desigualdades sociais e da distribuição desigual de poder, determinam as formas de interação e as imagens estereotipadas que os grupos constroem. Os rótulos estão enraizados de tal forma que, mesmo que um negro(a) ascenda socialmente, ele não consegue se desfazer das imagens estigmatizadas imputadas ao seu grupo.

Considerações finais

Diferentemente dos EUA e da África do Sul, o Brasil nunca aplicou leis explicitamente segregacionistas e racistas. Entretanto, ocorreu uma nova reconfiguração de discriminação e segregação étnico-racial na sociedade brasileira, com o fim da “instituição da escravidão, que dependia inteiramente de um sistema de dominação racial” (TELLES, 2003, p. 250). A colonização e o trabalho servil eram sustentados por uma relação de poder, por meio da qual o branco europeu e seus descendentes dominavam o africano e seus descendentes.

As condições sociais permaneceram e, respeitando as singularidades históricas, a população negra se encontra ainda hoje nas camadas sociais mais pobres, ocupando as funções mais desvalorizadas no mercado de trabalho, com os níveis de escolaridade mais baixos, e são as maiores vítimas da violência urbana, incluindo a violência policial, além de habitarem as áreas mais degradadas e distantes do centro da cidade.

No Brasil, a análise das relações étnico-raciais deve levar em conta a distribuição desigual de poder no período colonial, que instituiu a hierarquia social, com base na cor da pele. O fim da escravidão mudou pouco ou nada as relações hierárquicas entre brancos e negros. Dessa forma, além de persistir profunda desigualdade social, houve a manutenção de uma hierarquia racial. Em decorrência disso, os índices de mobilidade social da população negra, em nosso país, são quase nulos. Isso quer dizer que as tarefas desempenhadas no mercado de trabalho são mais desqualificadas, e os obstáculos sociais que interrompem ou atrapalham a continui-

dade de carreiras profissionais e acadêmicas determinam, ainda hoje, as limitadas possibilidades de ascensão social, intensificando os níveis de desigualdade racial. A mobilidade social da população negra é repleta de obstáculos, razão por que é preciso criar políticas públicas de ações afirmativas.

A política de ações afirmativas é uma das várias estratégias para combater as três formas de racismo existente em nosso país: institucional, social e pessoal. Além disso, servirá como elemento fundamental na promoção da autoestima e de processos de identificação da população negra. No Brasil, antes mesmo de o negro(a) se perceber como um grupo com identidade e características positivas próprias, os estigmas impostos ao seu grupo sempre o lembravam do seu lugar na sociedade, atribuindo uma identidade negativa: o negro(a) é feio, maldoso, perigoso, preguiçoso, violento etc.

A construção de uma identidade positiva está ligada à neutralização dos aspectos desvalorizados. Valorizar e identificar elementos que, antes, eram tratados de forma pejorativa é um meio de se reconhecer como membro do grupo étnico-racial e de resistir aos estigmas e combatê-los.

A ideologia luso-tropicalista levou grande parte da sociedade brasileira a acreditar na ideologia da democracia racial, tratando o conflito étnico-racial de forma indiferente, como se não houvesse questões estruturais, e ainda caracterizá-los como um problema sem nenhuma importância, considerando qualquer forma de preconceito racial como uma ocorrência no campo da individualidade das pessoas, e não, reflexo das desigualdades das relações sociais, raciais e de poder.

Somente em 1995, pela primeira vez na história, um presidente da República - Fernando Henrique Cardoso - reconheceu a existência de discriminação racial no Brasil. Até esse ano, o Estado brasileiro nunca havia desenvolvido políticas governamentais que diminuíssem as desigualdades étnico-raciais no país¹⁴, em decorrência não só de uma indiferença diante das desigualdades étnico-raciais, mas também pelo fato de o Estado ter legitimado a ideologia da democracia racial. Se o Estado entendia que não havia racismo, não era necessário desenvolver políticas contra algo inexistente.

É importante ressaltar que, apesar de o governo brasileiro reconhecer que existe racismo na sociedade brasileira, cinco anos depois, no ano de 2000, nas festividades para comemorar a data do descobrimento do Brasil, autoridades brasileiras e portuguesas enalteciam a presença de indígenas, africanos e portugueses, como raças fundadoras da nação. Além de ressaltarem as relações harmoniosas, comemoraram o bem sucedido (para os organizadores do evento) processo de miscigenação.

O ideal luso-tropicalista foi fundamental para o enfraquecimento da ideologia da supremacia branca, que estava em franca ascensão em muitos países da Europa e em alguns Estados do sul dos EUA na primeira metade do Século XX. Assim, negou a existência do racismo, demonstrando que o Brasil se diferenciou, desde o início, porque os portugueses, já bastante híbridos, sempre tiveram tendência a miscigenar-se com os africanos, tornando-se modelo de colonização portuguesa, constituin-

do-se na maior referência de civilização luso-tropical.

No entanto, ao negar o racismo, a ideologia da democracia racial maquiou e amorteceu os profundos antagonismos étnico-raciais.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. **Gilberto: Luso-tropicologia e ocidentalização**. Campinas, PUCCAMP, ano XXXIII, nº 181: abril-junho 2001.

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos**. São Paulo, Quilombo hoje: 1998.

BASTIDE, Roger. **As Américas Negras: as civilizações africanas no novo mundo**. São Paulo, Edusp: 1974.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branco e negro em São Paulo**. 3ª edição. São Paulo: Nacional, 1959.

CABRAL, João Pina. "Racismo e Etnocentrismo". In Henrique de Araújo, Paula Mota Santos, Paulo Castro Seixas (orgs). **Nós e os outros: a exclusão em Portugal e na Europa**. Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, 1998.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 3º edição: 1982.

CHAGAS, Conceição Correia das. **Negro: uma identidade em construção**. Petrópolis. Editora Vozes: 1996.

¹⁴ Muito pelo contrário, o Estado Novo, no Brasil, e o regime militar, entre os anos de 1964 e 1985, como visto, exaltaram o potencial de hibridação e miscigenação e diluíram as diferenças e as desigualdades raciais existentes.

- CHALHOUB, Sidnei. “Classes perigosas”. In: **Revista Trabalhadores**, n.º 16, Campinas: 1990.
- DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop**. Fortaleza, Annablume: 1998.
- DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. SP, Contexto: 2007.
- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L.. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.: 2000.
- FERREIRA, Gilberto A. “Identidade negra: descaminhos”. In: **Perspectiva**. São Paulo, vol. 2, n.º 2: 1988.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª edição, São Paulo, Global Editora, 2007.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 33: 1989.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. SP. Ed. Ática. 1964.
- FREDRICKSON, George M. **Racismo: uma breve história**. Porto: Campo das Letras: 2004.
- FREDRICKSON, George M. “Uma história comparada do racismo: reflexões gerais”. In, Michel Wieviorka (org.). **Racismo e Modernidade**. Venda Nova. Bertrand Editora: 1995.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcalismo e desenvolvimento do urbano**. 16ª ed. São Paulo: Global, 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Um brasileiro em terras portuguesas**. Rio de Janeiro, José Olympio editora: 1953a.
- FREYRE, Gilberto. **Aventura e rotina**. Rio de Janeiro, José Olympio editora: 1953b.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro, José Olympio editora, 1968.
- FROTA-PESSOA, Oswaldo. “Raça e eugenia”. In: SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo, Edusp: 1996.
- FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FRY, Peter. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GILROY, Paul. **Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 4º edição: 1998.
- GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. Brasília, Editora 34: 2000.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2005.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito e discriminação**. SP, Editora 34. 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo, Editora Vértice: 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 3º edição: 1999.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. BH, Ed UFMG; RJ, IUPERJ. 2005.
- HAUFBAUER, Andreas. “Ideologia do branqueamento: racismo à brasileira”. In: *Atas do VI Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais*. Porto: 2000.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2º edição: 1994.
- HOBSBAWM, Eric J. & RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2º edição: 1997.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 17ª edição: 2004.
- MACHADO, Fernando Luís. “Contexto e percepções de racismo no cotidiano”. In: *Sociologia: Problemas e práticas*. Oeiras. Nº 36. Celta Editora: 2001.
- MACHADO, Fernando. “Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade”. In *Sociologia: problemas e práticas*. Oeiras. Nº 16. ISCTE: 1994.
- MACHADO, Fernando. “Da Guiné-Bissau a Portugal: luso-guineenses e imigrantes”. In: *Sociologia: problemas e práticas*. Oeiras. Nº 5. ISCTE: 1988.
- MONTES, Maria L. “Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia”, In: SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo, Edusp: 1996.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**. São Paulo, Editora Contexto: 1994.
- MUNANGA, Kabengele. “As facetas de um racismo silenciado”. In: SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo, Edusp: 1996.
- NOGUEIRA, Oracy. “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n.1, 2007 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007100015&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2008. doi:10.1590/S0103-20702007100015
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo, Edusp, 1998.
- ORTIZ, Renato. “Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias do Século XIX”. In. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAUGAM, Serge. “Que sentido é preciso dar à exclusão?”. In: Maura Pardini Bicudo Vêras (org). *Hexapolis*. São Paulo. EDUC: 2004.
- PEREIRA, João B. B. “O retorno do racismo”. In: SCHWARCZ, Lilia M. e QUEIROZ, S. (orgs.) *Raça e diversidade*. São Paulo, Edusp: 1996.
- PIERSON, Donald. **Branços e pretos**

- na Bahia: estudo de contato racial.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971.
- PINTO, Luís de A. Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança.** São Paulo: Nacional, 1953.
- POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3: 1989.
- POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10: 1992.
- POUTIGNAR, Philippe. **Teorias da Etnicidade.** SP, Ed UNESP: 1998.
- RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil.** São Paulo. Madras. 2008.
- SAINT-MAURICE, Ana de. **Identidades reconstruídas: Cabo-verdianos em Portugal.** Oeiras, Celta ed.: 1997.
- SANSONE, Lívio e PINHO, Osmundo (orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** ABA: EDUFBA: 2008.
- SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade.** Salvador, Rio de Janeiro: EDUFBA, Pallas: 2003.
- SANTOS, Márcio André dos. “Processo de mobilização negra à 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo”. Texto apresentado no XXIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: 2005.
- SCHWARCZ, Lílían M. **O espetáculo das raças.** São Paulo, Companhia das Letras: 1993.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.
- SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Da terra das primaveras à ilha do amor: reggae, lazer e identidade cultural.** São Luís, Edufma: 1995.
- SILVA, Maria Nilza da. “A população negra na cidade de São Paulo: a influência da raça e do território na experiência da sociabilidade”. Texto apresentado no XXIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: 2005.
- TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro, Relume Dumará: 2003.
- TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira.** São Paulo, Editora 34, 1ª edição no Brasil: 1.998.
- TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum: ensaio de antropologia geral.** Campinas: Papirus: 1996.
- TOURAINÉ, Alain. “O racismo hoje”. In: Michel Wieviorka (org). **Racismo e Modernidade.** Venda Nova: Bertrand Editora, 1995.
- VALA, Jorge. **Novos racismos: perspectivas comparativas.** Oeiras: Celta Editora, 1999c.
- VALA, Jorge. “Representações sociais e percepções intergrupais”. In: **Análise social.** Vol. XXXII. Lisboa. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: 1997.
- VÉRAS, Maura Pardini B. “Desigualdade e exclusão social em São Paulo: um debate”. In: Maura Pardini Bicudo Vêras (org). **Hexapolis.** São Paulo. EDUC: 2004.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil.** São Paulo: Instituto Sangari ; Bra-

sília, DF : Ministério da Justiça, 2011.

WIEVIORKA. Michel (org). **Racismo e Modernidade**. Venda Nova, Bertrand Editora: 1995.

WIEVIORKA. Michel. **O racismo**. Lisboa, Fenda Edições: 2002a.

WIEVIORKA. Michel. **A diferença**. Lisboa, Fenda edições: 2002b.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A EMERGÊNCIA DE UM PROBLEMA

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Introdução

Em 17 de novembro de 2012, um jornal paraibano *online* trazia a seguinte manchete: “Segundo jornal, Paraíba tem mais negros sem alfabetização”¹. A matéria referia-se ao resultado do Censo do IBGE de 2010, que constatou que a população negra, no Estado, aumentara, mas a taxa de alfabetização entre as pessoas que se declararam pretas ou pardas caíra. Segundo o texto,

em 2000, a Paraíba tinha 128.503 habitantes com mais de cinco anos e que se autodeclararam serem pertencentes a essa etnia. Destes, 74.384 sabiam ler e escrever, o que representava 57,89% do total. Dez anos mais tarde, a parcela dessa população subiu para 143.349 indivíduos, sendo que 60.781 eram alfabetizados. O percentual foi de 42,40% (CLICKPB, 2012).

A despeito das diferentes justificativas para tal queda, o fato é que a população negra – que representa metade da brasileira e quase 60% da paraibana – não tem igualdade de condições no âmbito da educação escolar em comparação com a população não negra. Neste texto, vamos debater a relevância da discussão acerca das relações étnico-raciais na escola básica, pensando na

emergência do tema, no cenário da política educacional brasileira, e em algumas premissas importantes para a solução da desigualdade que se coloca na escola quando se comparam brancos e negros.

Para realizar tal objetivo, discutiremos os seguintes tópicos: a participação da população negra na educação formal, na perspectiva da História da Educação; a contribuição da ideologia da democracia racial para a dificuldade histórica de se admitir que há um problema racial na educação escolar; e a *Lei 10639/03* e as ações subsequentes para implementá-la.

Esperamos que este Caderno possa chegar a docentes e a gestores da educação básica paraibana e contribua para a melhoria das relações raciais no estado, a partir da educação escolar.

História da Educação e população negra na Paraíba

O quadro de desigualdade no acesso à educação escolar, exemplificado com a reportagem que abre este texto, não é algo “natural”, mas um processo que tem explicação na origem da educação formal no Brasil. A escola brasileira já foi explicitamente excludente – na normatização da escola, que vedava a matrícula para determinadas categorias da população, como a escrava, e

¹ <http://www.clickpb.com.br/noticias/educacao/cai-numero-de-negros-alfabetizados-na-paraiba/> Acessado em 18 de novembro de 2012.

de maneira velada – na prática escolar, que afastava parte da população, com exigências como a de roupas “adequadas”, por exemplo; na estrutura, como falta de vagas para todos, e nas práticas docentes em que, muitas vezes, negava-se a cultura original dos alunos.

Durante a escravidão, a maioria das províncias brasileiras proibia a matrícula e a frequência de alunos negros nas escolas oficiais. A população negra, ainda que livre ou liberta, vivia sob a lógica da escravidão, que identificava a categoria com base no fenótipo. Dessa forma, ser parte da população negra podia agravar as dificuldades desse grupo em acessar a educação escolar. Em documentos do Século XIX, é possível encontrar a questão de professores direcionada aos inspetores de ensino (seus superiores) sobre a dúvida em matricular alunos negros, ao anunciar a dificuldade de comprovar se eram livres. Além disso, documentos diversos mostram a recusa de famílias em deixarem seus filhos ombrearem a escola com possíveis alunos dessa categoria, assim como falas de professores rejeitando esse público em suas escolas.

Na Paraíba, não foi diferente. A legislação da Província da Parahyba do Norte reforçava a rejeição à população negra na escola ao longo do Século XIX, como em 1852: “nas [escolas] publicas não são admittidos os que padecem de molestias contagiosas, os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam libertos ou livres, e os não vacinados” (PINHEIRO, CURY, 2003, p. 29). Em 1888, legalmente, alçavam-se todos à condição de livres. No entanto, pesquisas na área da História da Educação, voltadas para o período republicano, demonstram que as práticas discriminatórias e a escola excludente se mantiveram nos anos posteriores à abolição. Na

Primeira República e durante a Era Vargas, por exemplo, o “branqueamento” de professores e a exclusão de alunos negros permaneceram como realidade na escola brasileira. Ou seja, o fim da escravidão não significou o fim da exclusão da população negra dos ambientes educacionais.

A ideologia da democracia racial e a Legislação Educacional

A escola brasileira e, portanto, a paraibana, partem dessa origem. A *ideologia da democracia racial*², vigente ao longo do Século XX e que, ainda hoje, precisa ser combatido, mascarava a questão, como se não houvesse um problema a ser enfrentado. Além disso, durante muito tempo, a escola foi vista como um espaço onde os problemas do restante da sociedade não entrariam. Após muitas pesquisas, denúncias e estudos, hoje sabemos que a escola é a sociedade brasileira.

Com a redemocratização, ao término da ditadura militar, as discussões sobre cidadania, direitos humanos e direitos das camadas vulneráveis da população trouxeram de volta à cena a militância de movimentos sociais, entre eles, os movimentos negros. Devido a isso, na década de 80 do Século XX, finalmente as denúncias dos movimentos negros e de intelectuais e pesquisadores acerca da escola brasileira começaram a ser respondidas na legislação educacional.

Se a matrícula e a permanência de todos foram reasseguradas pela Constituição de 1988, as reflexões se voltaram para o cotidiano escolar. Os dados estatísticos, abundantemente estuda-

² Esse conceito é discutido pelos autores Teresa Cristina Furtado Matos e Marco Aurélio Paz Tella, no texto, “Relações Étnico-raciais no Brasil”, desse volume.

dos e divulgados no início do Século XXI, mostravam um acesso desigual à educação formal, quando se comparavam os grupos brancos com os negros da população (HENRIQUES, 2002). Nessa comparação, indicadores como média de anos de estudo, defasagem idade-série, evasão, repetência e analfabetismo sempre mostravam um pior acesso à educação escolar por parte da população negra.

Problemas como racismo de professores, gestores, funcionários e de outros alunos em relação aos alunos negros começaram a ser estudados e divulgados. Uma crítica constante era em relação ao currículo escolar e ao tratamento oferecido à história, à cultura afro-brasileira e aos portadores dessa cultura. Ou seja, era gritante a falta desses conteúdos no currículo escolar, nos livros e nos materiais didáticos nas aulas dadas.

A discussão sobre isso fez com que houvesse pressão para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegurasse, em 1996, que *o ensino da História do Brasil levaria em conta a contribuição das diversas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia*. Embora tal inclusão tenha sido insuficiente para modificar toda a educação escolar, isso foi considerado um avanço nas discussões sobre a necessidade de garantir a permanência da população negra na escola e uma educação mais igualitária, em que todos os grupos pudessem ser representados na história ensinada.

O debate prosseguiu e, no ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentavam a *Pluralidade Cultural* como tema transversal do currículo escolar do ensino básico. Ainda assim, movimentos sociais, educadores e demais envolvidos com a discussão

consideraram tal inclusão insuficiente para modificar a escola.

Em 2003, inserida num debate mais amplo acerca da desigualdade racial, do racismo, da necessidade de ações afirmativas e de projetos de políticas públicas (como ações afirmativas, Estatuto da Igualdade Racial, Projetos para populações quilombola), com o objetivo de modificar a realidade brasileira, foi sancionada a *Lei 10639*, que altera alguns artigos da LDB/96. Eis o seu texto:

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

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

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

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

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

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

Essa Lei, resultado de décadas de debate, não é apenas o ponto de che-

gada, mas também o ponto de partida para novas lutas. Nas palavras da pesquisadora Lucimar DIAS (2005, p. 59),

[as leis] refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada (...).

Dificuldades e tentativas de resolução

Diversas foram as críticas feitas à *Lei 10639/03*, e os obstáculos para que esta seja efetivada ainda são muitos. As principais questões denunciadas, no início, eram: falta de fiscalização (e de punição) para os que não cumprissem a Lei; falta de formação sobre o tema para os educadores atuantes e para os que estavam em processo de formação inicial (nas licenciaturas); falta de material didático sobre o tema e a resistência dos professores, dos gestores e das famílias de alunos para modificarem práticas e conteúdos arraigados.

Na perspectiva de resolver essas e outras dificuldades em relação à diversidade no ambiente escolar, em 2003, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação. Essa Secretaria que, em 2011, foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vem sendo responsável por diversas ações, no sentido de garantir a diversidade racial na escola – produção de livros e material

didático, oferta de cursos de formação continuada para professores, financiamento de projetos para educação e diversidade racial, entre outros. Isso significa que as críticas iniciais começaram a ser respondidas através dessas ações.

À *Lei 10639/03* se sucederam novos encaminhamentos, documentos e planos de ação, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* de 2004, a *Lei 11645/08*, que incluiu a temática indígena na discussão, e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, de 2009. Essas ações demonstram um novo entendimento acerca do papel da educação escolar: “Fundamental é saber que, do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira” (DIAS, 2005, p. 60).

Dessa forma, a *Lei 10639/03* atua diretamente sobre o currículo da educação básica, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Se essa modificação já representa uma mudança radical na maneira como os conteúdos vinham sendo apresentados aos alunos, ao longo de várias gerações brasileiras, à questão curricular somam-se outros aspectos da convivência entre brancos e negros que representam tensões ainda difíceis de serem enfrentadas: o material didático disponível, especialmente os livros didáticos e as representações sobre a população negra neles contidas; o preconceito em relação às religiões de matriz africana; a dificuldade na relação com o corpo negro (que pode ser

exemplificada com a questão do cabelo crespo), entre outros. São questões que vêm sendo debatidas e modificadas em cursos de formação docente (inicial e continuada), em projetos de pesquisa e de extensão, na prática da sala de aula de professores e de gestores comprometidos com a igualdade na escola brasileira.

Referências

DIAS, Lucimar. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10639, de 2003”. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

PINHEIRO, Antônio Carlos F.; CURY, Cláudia Engler (Org.). **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no Período Imperial**. 1. ed. Brasília: INEP-MEC-SBHE, 2003.

DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS¹

José Antonio Novaes da Silva

O Brasil é um país formado pela contribuição de diferentes grupos populacionais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos – e a interação desses povos, ao longo de nossa história, fez-se de forma desigual. Uma significativa quantidade de brancos/as obteve um maior número de privilégios, e eles/as passaram a ser detentores/as de melhores posições sociais e econômicas de maior destaque e importância (SANTOS ET AL, 2008). Atualmente, segundo os dados do IBGE de 2008, a população brasileira é formada por 48 % de brancos/as e 50% de negros/as. Na Região Nordeste, esses números se alteram para 29% e 70%, respectivamente. A categoria negro/a é composta pelo somatório das categorias censitárias preto/a e pardo/a.¹

Quando se agregam à cor os critérios de gênero, encontra-se uma situação ainda mais desigual, pois as mulheres negras têm índices menores de emprego e de salário, se comparadas com homens negros – a maioria delas ganha até dois salários mínimos, exercendo funções como trabalhadoras domésticas. Com base nos números apresentados na tabela 01, temos que a média salarial dos homens negros fica próximo dos R\$ 620,00 reais, um valor que se aproxima dos R\$ 1100,00 reais para os brancos. Já a mulher negra percebe um salário médio próximo dos R\$ 390,00 reais. Esse valor alcança os R\$ 680,00 reais entre as trabalhadoras brancas.

Em termos percentuais, os homens e as mulheres negros/as recebem um salário 56% menor que o de brancos/as.

Superar tamanha defasagem salarial passa, entre outros fatores, pela **formação universitária**, pois, no Brasil, o “fazer faculdade”, como se diz popularmente, tem sido uma possibilidade, até certo ponto, segura para se ter uma formação profissional de qualidade e, conseqüentemente, uma rara oportunidade de se construir uma existência pessoal e social minimamente digna. Portanto, de modo geral, “o acesso ao ensino superior funciona, na sociedade brasileira, como um fator desencadeador de desenvolvimento social e de expansão da cidadania na medida em que possibilita a formação de individualidades independentes e relativamente autônomas” (MATTOS, 2003, p. 135-136).

Tabela 01. Renda média, em reais, por sexo e “raça”/cor nos anos de 1996 e 2006

Regiões	Homens		Mulheres	
	Negros	Branços	Negras	Branças
1996				
N	697,72	1163,44	461,56	782,68
NE	396,54	759,98	227,69	480,39
S	561,45	1080,38	343,02	539,75
SE	735,54	1493,96	446,11	880,36
CE	726,98	1343,23	444,51	760,19
2006				
N	567,35	942,88	386,43	598,84
NE	415,04	678,98	276,86	522,34
S	635,34	1083,59	391,04	620,02
SE	719,67	1778,12	458,32	863,86
CE	791,22	1376,80	541,65	895,56

Fonte: IBGE/PNAD/Microdados, 2006.

¹ Publicado originalmente na Revista Conceitos, n. 16, João Pessoa, julho de 2011.

Uma das formas que temos de afirmar nossos direitos e de agir diretamente sobre essa realidade seria através da adoção de políticas de ações afirmativas que, segundo Gomes (2001, p. 6-7), são “políticas públicas (e também privadas) voltadas para a concretização do princípio constitucional da igualdade material e para a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural e estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.”

Esse conceito, expresso pelo Juiz do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes, apresenta-nos as ações afirmativas como ações amplas e que nos levam a pensar no direito não apenas de acordo com sua formalidade, mas também e, principalmente, com base em sua subjetividade, pois incentivam o Estado e a sociedade a tratar de forma diferente aqueles/as que são desiguais. A ação afirmativa pode ser entendida como um grande guarda-chuva, sob o qual pode acontecer uma ampla gama de ações que promovam o direito, porém, as cotas, entendidas como quantias, partem de um todo.

Embora a expressão ação afirmativa tenha se difundido e se firmado a partir da Ordem Executiva número 10.925, assinada por Kennedy em 6 de março de 1961, depois de uma intensa pressão do Movimento Negro dos EUA, aquela afirmava que “o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, cor ou nacionalidade” e que “adotará uma ação afirmativa para assegurar-se de que os candidatos sejam empregados e tratados durante o emprego, sem considerações a sua raça, credo, cor ou nacionalidade” (MENEZES, 2001, p. 88), tem-se que o ato de incluir pessoas e grupos discriminados já era uma prática observada em outros países. No caso dos EUA, as ações afirmativas beneficiaram a população negra, mulheres, indígenas e asiáticos/as.

Um marco pioneiro das ações afirmativas é a Constituição da Índia de 1948 que, em seu artigo 16, estabelece cotas no parlamento e também no mundo do trabalho para os *dalits*, o grupo social menos favorecido economicamente no mencionado país.

A expressão ação afirmativa foi cunhada nos Estados Unidos, mas, com diferentes nomes, está presente em diferentes partes do mundo. Na América Latina, durante os anos 90, 11 países, entre eles, Argentina, Brasil, Costa Rica, Bolívia e República Dominicana, adotaram diferentes sistemas de cotas, estabelecendo um número mínimo de mulheres candidatas às eleições legislativas (HUTUN, 2001). A *Rockefeller Foundation* apresenta uma relação de países onde são adotadas as políticas de ação afirmativa, como mostra o quadro 1.

Quadro 01 - Ações afirmativas pelo mundo	
PAÍS	AÇÃO
Uganda	Reserva de 30% dos assentos nos conselhos municipais para as mulheres
Malásia	Programas de qualificação e de financiamento visando à inclusão das classes mais desfavorecidas na economia nacional.
Noruega	Aulas de norueguês para os imigrantes africanos e turcos, com o objetivo de qualificá-los para o mundo do trabalho.
Bélgica	Voltada, principalmente, para os marroquinos em idade escolar
Colômbia	Cadeiras reservadas no parlamento para os afrocolombianos

Fonte: Rockefeller Foundation, 1984.

No Brasil, ainda dentro desse espírito de afirmar direitos, temos exemplos dessas ações, tais como filas especiais para gestantes e idosos e a reserva de vagas em empresas particulares com mais de 100 funcionários. Essa reserva baseia-se na *Lei 8213/91*, em cujo artigo 93 estabeleceu que todas as empresas privadas com mais de 100 funcionários devem preencher entre 2 e 5% de suas vagas com trabalhadores que tenham algum tipo de necessidade especial. O percentual varia de acordo com o número de funcionários/as, pois empresas com até 200 funcionários devem ter 2% de suas vagas ocupadas por portadores de necessidades especiais; entre 201 e 500 funcionários, 3%; entre 501 e 1000 funcionários, 4%; empresas com mais de 1001 funcionários, 5% das vagas (ARAÚJO E SHIMIDT, 2006). A aplicação das ações afirmativas, de uma forma mais universalista, não suscitou muitas críticas ou debates, um panorama que mudou radicalmente, quando da aplicação dessa prática de inclusão social e racial para grupos historicamente excluídos do ensino universitário.

Pelo menos três pontos em comum ligam as diversas universidades públicas brasileiras: o grande número de ins-

critos/as nos processos seletivos, uma quantidade limitada de vagas e a grande dificuldade de estudantes brancos/as e negros/as, oriundos/as de escolas públicas ingressarem nelas. Em cursos mais concorridos, como o de Medicina e o de Direito, por exemplo, praticamente não encontramos estudantes egressos do sistema público de ensino. Esse quadro não é recente, e como o aumento do número de vagas não acompanha o de inscrições, tem-se uma elevada quantidade de estudantes que concorrem e, quando não aprovados/as, encontram a oportunidade de fazer um curso universitário em instituições particulares. Na maioria dos casos, pagam para estudar aqueles/as com menor poder aquisitivo.

No Brasil, adotando instrumentos jurídicos diferentes, os estados da Bahia e do Rio de Janeiro foram os pioneiros a adotar as ações afirmativas, por meio das cotas, no âmbito do Ensino Superior. Em 20 de julho de 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), por meio da Resolução nº 196/2002, aprovada pelo Conselho Universitário, reservou 40% das vagas, em todos os cursos de graduação e de pós-graduação, para afro-descendentes (pretos e pardos). No ano de 2003, o Rio de Janeiro, através da Lei estadual 4151/03, instituiu a política de cotas. O sistema adotado previa que 55% das vagas seriam reservadas para que concorressem estudantes oriundos/as de escolas públicas, negros/as, portadores/as de necessidades especiais, indígenas, filhos/as de policiais militares, bombeiros, inspetores de segurança e administração penitenciária mortos em serviço. A 4151/03 foi a responsável pela implantação das cotas em todo o sistema de Ensino Superior do estado do Rio

de Janeiro. Atingiu, além da UERJ, a Universidade do Norte Fluminense, o Centro Estadual Universitário da Zona Oeste e a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro. Ainda em 2003, as cotas (raciais) passaram a vigorar na Universidade Federal de Brasília, que reservou 20% de suas vagas para a população negra, e na Universidade Federal de Alagoas, que passou a reservar vagas para negros/as oriundos de escolas públicas.

Em 2004, trilhando o caminho aberto pela UNEB e pelo estado do Rio de Janeiro, a UnB, a UFAL e mais 16 instituições de ensino superior - uma no Amazonas, no Distrito Federal, em Mato Grosso, em Goiás, em Pernambuco, no Paraná e em Tocantins; duas, na Bahia; três, em Minas Gerais; e quatro, em São Paulo - implantaram algum tipo de política de Ação Afirmativa, no sentido de propiciar o acesso de estudantes provenientes de escolas públicas ao ensino superior. Em fevereiro de 2010, o Brasil contava com, aproximadamente, 80 instituições de ensino superior que adotaram algum tipo de ação afirmativa para o ingresso (Figura 01). Em 2005, após a formalização de um convênio com a FUNAI, a UnB passou a realizar um vestibular diferenciado para a população indígena. Essa seleção, voltada, exclusivamente, para os povos indígenas, é mais um exemplo de que as Ações Afirmativas não estão aplicadas exclusivamente para negros/as.

O recorte social, de acordo com o Mapa das Ações Afirmativas, divulgado pela UERJ, mostra-se muito diversificado, apresentando o seguinte perfil:

- 42 são estaduais, 34, federais e quatro, municipais;

- 37 adotam ações afirmativas para indígenas;
- Uma, a UFAL, adota cotas para mulheres negras; enquanto a UESC apresenta reserva de vagas para quilombolas;
- 32 adotam o sistema de cotas para negros/as;
- 7 - UFPE, UFRPE, UNIVASF, USP, UNICAMP, FAMERP e FATEC utilizam um sistema de pontuação adicional, que pode ou não contemplar a cor;
- 8 - UPE, UERN, IFESP, UFPI, UEPB e 3, IFET²s (PE, RN, e SE) adotam cotas, independentemente da cor, para os/as oriundos/as de escolas públicas;
- 19 Instituições apresentam vagas somente para os povos indígenas: FECEA, FALM, FECILCAM, FAFICP, FAFIJA, FAEFIJA, FUNDINOPI, FAFIPA, FAFIPAR, FAFI, UFT, UFGD, UEM, UENP, UNIOESTE, UNESPAR, UNICENTRO, EMBAP e FAP;
- 17 Instituições adotam algum tipo de Ação Afirmativa para os/as portadores/as de necessidades especiais: CEFET - SE, FACEF, FAETEC, UERJ, UENF, UEZO, UEMG, UNIMONTes, UEMS, UESB, UFS, UVA, UTFPR, UFSM, UNIPAMPA e UERGS;
- A autoidentificação é a fórmula adotada pela maioria das instituições.

² O IFET PB instituiu as cotas para seus cursos de ensino médio.



Figura 01. Número de instituições de ensino superior que adotam algum tipo de Política de Ação Afirmativa nos diferentes estados. O Distrito Federal conta com duas instituições. O Acre, Rondônia, Roraima e o Amapá são as únicas unidades federativas, mas não foi identificado o uso das ações afirmativas para o ingresso no Ensino Superior.

Depois de uma árdua caminhada de, aproximadamente, oito anos, tivemos as cotas aprovadas no âmbito da UFPB, no dia 30 de março de 2010, pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE³). Em 2002 e 2003, a Bamidelê e o então Movimento Negro da Paraíba realizaram seminários no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA/UFPB – para estimular o debate sobre as Ações Afirmativas no ensino superior. A partir dessas primeiras iniciativas, observou-se que houve mais mobilização e discussão em torno das ações afirmativas. A primeira tentativa de aprovação ocorreu no ano de 2007, quando uma proposta foi apresentada e discutida em, praticamente, todos os Centros da UFPB, mas só foi aprovada no Centro de Educação. Devido à grande resistência encontrada, a proposta não chegou a ser discutida no CONSEPE da UFPB.

Somente em 2010, tivemos uma resolução aprovada. A mesma previa um aumento gradual do percentual de va-

gas, que teria início com 25%, no Processo Seletivo Seriado de 2011, e atingirá os 40 % em 2014. As vagas serão ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas e que nela tenham cursado, pelo menos, três anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio. A ação afirmativa aprovada na UFPB prevê cotas sociais (concorrem apenas estudantes egressos das escolas públicas) com recorte racial (há percentuais para negros (pretos e pardos) e indígenas) e também para deficientes físicos e sensoriais.

Temos um quadro profundamente desigual, em que as pessoas economicamente mais pobres serão levadas a estudar em instituições pagas e particulares, pois, em média, antes do advento das políticas de ação afirmativa, 71,5% dos estudantes que ingressavam na UFRJ, na UFPR, na UFMA, na UFBA e na UnB eram brancos/as e oriundos/as da rede particular de ensino (QUEIROZ, 2004, 139), um percentual bem superior aos 48% de brancos/as formadores da população brasileira.

Esse cenário se repete no estado da Paraíba, onde essa relação desigual é semelhante. Dados do MEC/INEP de 2007 mostram que 82%, 15,6% e 1,5% dos/as estudantes estão matriculados/as, respectivamente, nas redes estadual, particular e federal de ensino médio. A comparação desses percentuais com o ingresso nos diferentes cursos da UFPB (Tabela 02) nos mostra que 51,7% das vagas são ocupados por estudantes egressos de escolas particulares. Para representantes dos estabelecimentos públicos, restam 36,2%, um valor próximo da metade do total de matriculados/as na rede estadual de ensino.

³ Resolução 09/2010 disponível em http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf

Tabela 02. Percentual de estudantes matriculados/as na UFPB de acordo com a rede de origem do ensino médio e a “raça”/etnia

	Negros	Branco	Indígenas	Amarelos	Sem resposta	Total
Pública	9,8	11,2	8,6	1,0	5,6	36,2
Particular	10,8	25,1	0,5	1,1	14,2	51,7
Pública/particular	3,5	5,4	0,2	0,4	2,6	12,1
Total	24,1	41,7	9,3	2,5	22,4	100,0

Fonte: Dados tabulados a partir de informações obtidas na PRG/UFPB

Qual seria, então, a distribuição dos/as estudantes, nos diferentes cursos de graduação da UFPB? Haveria uma distribuição mais igualitária entre os diferentes cursos? Para podermos discutir esse ponto, vamos lançar mão do conceito referente ao “prestígio do curso frequentado”, que se refere ao “valor” das profissões no mercado de trabalho da Região Metropolitana de Salvador, baseia-se numa coleta de dados realizada por Consultorias em Recursos Humanos e que levou à construção de cinco posições: alto, médio alto, médio, médio baixo e baixo (QUEIROZ, 2004, 142). Como exemplo de cursos, para cada uma das posições, teríamos, respectivamente: Medicina, Ciências Econômicas, Licenciatura e Bacharelado em Química, Artes Cênicas e Biblioteconomia.

Usando-se o conceito descrito anteriormente, ao comparar, no âmbito da UFPB, os perfis dos Cursos de Medicina e de Biblioteconomia, encontramos que o primeiro é formado por 92,9% de estudantes da rede particular, enquanto, no segundo, prevalecem discentes oriundos da rede pública. O percentual de estudantes negros no Curso de Medicina, vindos da rede pública, é, praticamente, dez vezes menor que em Biblioteconomia.

O estado da Paraíba conta com esse tipo de política pública em duas de suas

instituições de ensino superior. Uma delas, a UEPB, por meio da Resolução 06/2006, instituiu uma cota de 20% das vagas, de todos os cursos de graduação, para os/as estudantes egressos do sistema público de ensino. Na UFPB as cotas foram destinadas para indígenas, população negra e para portadores/as de necessidades especiais. Ambas as instituições adotaram estas ações antes do sancionamento da Lei 12.711/2012, denominada de a “Lei das Cotas”, a qual institui as políticas de ações afirmativas em todos os estabelecimentos de Ensino Superior Federais: universidades e os institutos técnicos.

Desde sua implantação em 2004, as ações afirmativas, nas Instituições de Ensino Superior, sofreram críticas. Inicialmente, questionava-se sua constitucionalidade. Em seguida, com o aumento do número de instituições que a adotavam, passou-se a questionar tanto a questão do mérito quanto a qualidade dos/as cotistas. Com o crescimento de instituições que a adotam, os/as intelectuais, conservadores/as e contrários/as ao sistema, passaram a realizar exercícios de futurologia, fazendo afirmações relativas à racialização e à bipolaridade, que o sistema incentivaria o ódio racial e que seria inócuo, destacando que o melhor caminho seria o Estado investir em educação básica.

A “inconstitucionalidade” advinha de uma visão conservadora dos críticos do sistema, que se atinham à formalidade jurídica, principalmente com base no artigo 5º de nossa Constituição, que afirma que “todos somos iguais perante a lei”, e devido ao desconhecimento de que a Carta “agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e ao direcionar a introdução de incentivos; no arti-

go 37, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de cotas – nos concursos públicos, para os deficientes; no artigo 17º, ao dispor sobre as empresas de pequeno porte, prevendo que devem ter tratamento preferencial, e no artigo 227, ao em prestar também tratamento preferencial à criança e ao adolescente” (MELLO, 2001, p.5). Com o passar do tempo, começou a ganhar voz a opinião de juristas que defendiam o chamado direito subjetivo, segundo o qual a visão do direito não apenas pelo seu lado formal, mas também pela sua face subjetiva, foi se encarregando de resolver as pendências jurídicas.

No que se refere à falta de qualidade dos(as) cotistas, a própria vivência nos bancos escolares universitários tem colocado abaixo essa visão, pois, segundo os dados do IPEA, citado por Santos e colaboradoras (2008, p. 920), “no biênio 2005-2006, cotistas obtiveram maior média de rendimento em 31 dos 55 cursos (Unicamp) e coeficiente de rendimento (CR) igual ou superior aos de não cotistas em 11 dos 16 cursos (UFBA). Na UnB, não cotistas tiveram maior índice de aprovação (92,98% contra 88,90%) e maior média geral do curso (3,79% contra 3,57%), porém trancaram 1,76% das matérias, contra 1,73% dos cotistas”.

Quanto ao fato de o sistema ser inócuo, cumpre-nos dizer que ele contribuiu para que as Universidades Públicas cumprissem com o seu principal objetivo – o ensino superior de qualidade – e colaborassem para o enfrentamento da evasão escolar, uma vez que cotistas apresentam um maior percentual de permanência. Mattos (2006, p. 180-181), ao avaliar a evasão de oito campi da UNEB, mostra-nos uma menor taxa de abandono entre os cotistas

de cinco campi. Em relação à UnB, Velloso (2008, p.15) afirma que “os dados surpreenderam, pois alunos cotistas da instituição se evadem menos que não-cotistas, contrariando previsões dos críticos da reserva de vagas. Esses dados são auspiciosos e provavelmente refletem um maior empenho nos estudos por parte dos que ingressaram pela reserva de vagas”.

Então, como se colocar em oposição às políticas de ação afirmativa, se elas contribuem para a queda das taxas de evasão, interrompem o ciclo vicioso de falta de acesso à universidade pública por brancos/as e negros/as pobres economicamente, e indígenas, o que diminui “a enorme distância que separa as universidades brasileiras das populações populares e negras” (MATTOS, 2006, p. 169). Com tantas qualidades, como as políticas de ação afirmativa podem ser consideradas inócuas?

As ações afirmativas, incluindo-se aí as cotas, configuram-se como uma importante garantia de acesso a negros/as, brancos/as e indígenas, economicamente pobres e egressos da rede pública de ensino. Portanto, devem ser continuamente avaliadas e aperfeiçoadas, para que grupos historicamente excluídos trilhem o caminho da plena cidadania e da conquista de direitos, democratizando o acesso à universidade pública e um ensino superior de qualidade. Não há dúvidas de que a aprovação das cotas, no âmbito da UFPB, configura-se como um avanço no sentido de democratizarmos o acesso ao ensino superior de qualidade. Antes da chegada dos(as) novos(as) estudantes, algumas questões precisam ser debatidas e encaminhadas: Como se dará a permanência dos/as cotistas? Haverá uma comissão de acompanhamento? Esses são apenas alguns pontos que precisam ser

equacionados para que a entrada dos cotistas na UFPB seja efetivada na prática e se cumpram as plenas garantias institucionais, para que concluam sua graduação.

Referências

ARAUJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. “A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 2, 2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro, Renovar, 2001.

HTUN, Mala. “A política de cotas na América Latina”. *Revista de Estudos Feministas*, v.9, n.1, 2001.

MATTOS, Wilson R. “Cotas para afro-brasileiros na Universidade do Estado da Bahia: uma exposição comentada”. In.: FERES Jr, João e ZONINSEIN, Jonas. **Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**, Brasília, UnB, 2006.

MATTOS, Wilson R. “Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência

pioneira”. In.: SILVA, Petronilha B. G. E SILVEIRO, Valter R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, INEP/MEC, 2003.

MELLO, Marco Aurélio. “Comunicação apresentada ao Seminário Discriminação e Sistema Legal Brasileiro”. Brasília: Superior Tribunal do Trabalho, 20/nov/2001.

MENEZES, Paulo Lucena de. “A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano”. *Revista dos Tribunais*, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos et al . “Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado”. *Revista de Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, 2008.

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly. “Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília”. *Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, 2008.

POSSÍVEIS (E DESEJÁVEIS) IMPACTOS DAS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Introdução

Neste ano, em que se completa uma década, desde que as primeiras universidades aderiram ao sistema de cotas, a recente aprovação da Lei de Cotas, que determina que 50% das vagas em universidades federais serão ocupadas por alunos com base em critérios de renda familiar, origem da escola (pública) e pertencimento étnico-racial, é um marco a ser celebrado. Quando as determinações da Lei forem colocadas em prática, será cumprida uma etapa do ciclo de democratização do ensino superior no Brasil. Outros obstáculos ainda precisam ser vencidos, como a urgente discussão sobre a permanência dos alunos cotistas nas universidades, assim como ajustes necessários à presença de um perfil de estudantes até pouco tempo inexistente nas instituições federais. Ainda assim, os dez anos de experiências acumuladas em diferentes universidades brasileiras já permitem análises, estudos acadêmicos e debates sobre impactos da existência de cotas para a sociedade.

Os diferentes modelos de ações afirmativas no ingresso e, dependendo da instituição, permanência possibilitam diferentes análises. Discutiremos, a seguir, duas possíveis – e desejáveis – consequências advindas da adoção das cotas raciais, a fim de contribuir para o debate que vem sendo realizado tanto em espaços universitários quanto entre

a população paraibana como um todo. Segundo José Jorge de Carvalho (2005, p. 88), que vem refletindo sobre essas questões,

por um lado, as cotas estão provocando um reposicionamento concreto das relações raciais no nosso meio acadêmico, começando pelo universo discente da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores. Por outro lado, a polêmica gerada em torno das cotas coloca questões teóricas e epistemológicas sobre a legitimidade e o estatuto de verdade das interpretações das relações raciais no Brasil formuladas no interior desse universo acadêmico profundamente desigual do ponto de vista racial.

O impacto da garantia de entrada da população negra no ensino superior deve trazer como consequências: primeiro, a mudança nas representações sobre o que é ser negro (e ser branco) no Brasil e, também, a alteração na produção do conhecimento científico nas universidades.

Ser negro, ser branco

As primeiras universidades brasileiras que adotaram o sistema de cotas no ingresso de alunos de graduação foram

a Universidade do Estado da Bahia, a Universidade de Brasília e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Quando isso aconteceu, o quadro era desanimador: numa população de quase 50% dos brasileiros, os alunos negros mal chegavam a preencher 10% das vagas das universidades públicas. Essa realidade, que pode ser explicada pela formação do país, do sistema educacional e do ensino superior, justificava a luta dos movimentos negros na defesa das ações afirmativas.

A existência de estudantes universitários negros deverá alterar, em médio e longo prazos, as representações sociais sobre o que significa pertencer a determinadas raças/etnias. A ausência de alunos negros em cursos como Medicina, Arquitetura, Veterinária, Direito, Engenharia, entre outros, não significa apenas que a universidade pública tem um recorte classista e étnico-racial específico, mas também, a invisibilidade de profissionais negros em profissões que são socialmente mais valorizadas do que aquelas nas quais trabalhadores negros são identificados – as de baixo prestígio social. A alteração desse quadro, ainda que lenta, deverá possibilitar o aumento da autoestima para a população negra e como a população em geral enxerga esses trabalhadores. A identificação imediata que grande parte da população brasileira faz entre pessoas negras e cargos de baixo prestígio – como por exemplo secretária, segurança, empregado doméstico, auxiliar – quando isso significa desvalorização do profissional e de seu grupo étnico-racial, devem diminuir, quiçá desaparecer. Tais situações vêm sendo denunciadas em diversos fóruns, como no projeto *Diálogos contra o racismo* ou em reportagens na mídia, que mostram a dificuldade de se associar pessoas negras à profissões e

cargos de maior prestígio social como médicos, advogados, professores universitários, entre outros.

Mas o preenchimento das vagas no ensino superior, incluindo-se a população negra, não deve alterar apenas a sociedade, mas também o funcionamento da própria universidade, como discutiremos a seguir.

Produção de conhecimento

Concomitante ao processo de desnaturalizar o que é *ser branco e ser negro* na sociedade brasileira, espera-se que a entrada de alunos negros na universidade altere a produção do conhecimento acadêmico a partir de duas frentes: que o foco das pesquisas saia do “sujeito universal”, ou seja, o homem, branco, de classe média, e que elas levem em consideração que as necessidades específicas da população negra deverão ganhar fôlego nas mais diversas áreas. A pesquisadora Petronilha Silva, em artigo de 2003, indagava:

Qual o impacto da política da igualdade racial nas práticas pedagógicas e nos conteúdos de cursos em que a problemática das diferenças, em suas diferentes dimensões, diz diretamente respeito, tais como: Pedagogia, Psicologia, Medicina e outros da área da saúde? Qual a repercussão nos cursos de Arquitetura, ao estudar, por exemplo, problemas relativos à insolação, climatização, das construções de taipa e outras dos quilombolas? Qual a influência no convívio entre estudantes, professores e estudantes, funcionários e estudantes, de diferentes grupos?

Além dos temas mencionados por Silva, podemos refletir sobre a saúde da população negra, mídia e racismo,

história da população negra, educação das relações étnico-raciais, relações jurídico-institucionais e população negra, psicologia e racismo, entre inúmeros outros exemplos que podem ser retirados de diversos campos de conhecimento, que devem deixar de ser interesses específicos de pesquisadores eventualmente envolvidos com tais questões. A presença de estudantes negros deverá potencializar as necessidades da população negra, na medida em que poderão sugerir diferentes abordagens e sujeitos para as pesquisas, uma vez que a subjetividade do pesquisador influencia na escolha do seu objeto de pesquisa.

Esperam-se, também, mudanças de paradigmas no campo científico. Petronilha Silva defende tal mudança, na perspectiva da descolonização:

Nesse sentido, busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais. Como bem sublinha Ramahi (2001, p. 594), a racionalidade cartesiana funda a lógica européia e, essa, o empreendimento científico eurocêntrico que esconde o quanto herdou das grandes civilizações da África, Ásia e das Américas (SILVA, 2003, p. 49).

Considerações finais

O impacto da tardia entrada de estudantes negros, nos diferentes cursos universitários oferecidos pelas instituições federais, ainda será medido. Mas, certamente, tal mudança no quadro universitário não passará – para usar uma

terminologia ironicamente próxima ao tema – “em branco”. É importante destacar que tal mudança beneficiará toda a sociedade paraibana – e brasileira. Isso reforça o fato de que as cotas raciais, assim como o debate sobre relações raciais no Brasil, não são um problema da população negra, mas dizem respeito a todos os grupos da sociedade. Ainda através da contribuição de Petronilha Silva, podemos refletir sobre isso:

Negros na universidade, pois, tem de deixar de ser reivindicação do Movimento Negro, para converter-se em comprometimento do poder público, compromisso das instituições de ensino, para que se repare o secular déficit de educação da população negra, produzido por organização social excludente, discriminatória, racista. Compromisso e comprometimento que exigem, como já vimos anteriormente, quebra do domínio intelectual, político, material, centrado numa única visão de mundo, de ciência, de cidadania de origem européia e estadunidense, requer diálogo entre essas visões e outras, como as de raiz africana, indígena, asiática” (SILVA, 2003, p. 52).

Referências

<http://www.dialogoscontraoracismo.org.br/> Acesso em 10 de março de 2011.

CARVALHO, José Jorge. “O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro” em *Revista USP*, São Paulo, n. 68, dezembro/fevereiro 2005-2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Negros na universidade e produção do conhecimento” em SILVA, Petronilha, SILVÉRIO, Valter (orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**, Brasília, 2003.

