



# A QUESTÃO ÉTNICO RACIAL E A EDUCAÇÃO: DE SEU PERCURSO HISTÓRICO ÀS EXPRESSÕES ATUAIS

Marina Borges e Silva  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
São Paulo, 2010



# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Perspectiva histórica das idéias racistas</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Como as questões étnico raciais se manifestam na escola</b>	<b>10</b>
3.0.1	Atravessamentos em diferentes atores . . . . .	11
3.0.1.1	Professores . . . . .	11
3.0.1.2	Alunos . . . . .	13
3.0.2	Sua expressão nos livros didáticos . . . . .	15
<b>4</b>	<b>Controvérsias em torno das ações afirmativas</b>	<b>16</b>
<b>5</b>	<b>Considerações Finais</b>	<b>20</b>
<b>6</b>	<b>Bibliografia</b>	<b>22</b>



# 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é aprofundar um debate, ainda polêmico, sobre como a questão “racial” está presente em nossa sociedade e de forma específica, na educação e na escola.

Santos e cols. (2008) destacam o Brasil como um país formado por diferentes povos (indígenas, africanos, europeus, asiáticos, entre outros) e que a interação social entre eles foi desigual desde o início da colonização portuguesa. Alguns, especialmente os brancos de origem europeia, lograram vários privilégios em relação aos demais povos que formaram a nação brasileira. Em decorrência disso, até hoje, convivemos com grandes desigualdades pautadas por diferenças de pertencimento de classe social, de grupo racial e de gênero.

Os autores acima esclarecem que as diferenciações e as desigualdades citadas não são características exclusivas de nosso país. E há soluções, por meio de um conjunto de medidas, para superar todas as injustiças contra a maioria do povo brasileiro. Para tentar amenizar as desigualdades, concordo com Gomes (2006) que a escola possui papel central e deve deixar de se esconder atrás de um currículo que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes em seu interior.

Santos e cols. (2008) nos alertam que ainda, lamentavelmente, as desigualdades na esfera da educação são gritantes, reflexo do processo de formação desigual e injusta do país. Em outras palavras, a nossa formação nacional fundada sob os valores da escravidão e do racismo ressoam na sociedade atual que discrimina e/ou exclui a população negra, o que, conseqüentemente, concentra-se nos níveis socioeconômicos mais baixos.

No esforço de discutir com maior aprofundamento essa questão, concordo com Patto (2008) que é preciso realizar um resgate histórico para que seja possível compreender como determinadas idéias tornaram-se hegemônicas. Segundo a autora, as idéias atualmente em vigor têm uma história e ao tentar reconstituí-la, percebe-se que o modo de pensar as questões vigentes na atualidade está estreitamente relacionado ao modo dominante de



pensar que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX. Isso porque é visível que os estudos desenvolvidos no Brasil foram historicamente baseados nas concepções consolidadas nesse tempo e espaço.

Neste sentido, primeiramente o texto apresentará uma reflexão conceitual e histórica sobre a forma como as teorias raciais foram apropriadas no Brasil e persistem ainda hoje, sobretudo no senso comum, como forma de justificar determinadas relações, inclusive no âmbito educacional. Desta maneira, para compreendermos essas idéias que se constituem como consenso e permeiam determinadas práticas educacionais é importante nos remetermos à raiz do mundo atual, ou seja, à história dessas idéias, em especial ao século XIX.



## 2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS IDÉIAS RACISTAS

Patto (2008) explica que o século XIX é filho legítimo da revolução política francesa e da revolução industrial inglesa. A autora esclarece que essas duas revoluções vêm coroar o surgimento de relações inéditas na história, no bojo das quais se elaboram justificativas para uma nova maneira de organizar a vida.

A era das revoluções engendrou uma nova classe dominante – a burguesia - e uma nova classe dominada – o proletariado. Durante o século XVII e nas primeiras décadas do século seguinte, a burguesia foi responsável por propagar o sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre, disseminando a crença de que esse sonho se concretizaria na sociedade industrial capitalista liberal (PATTO, 2008).

Ao citar Hobsbawm (1979), Patto (2008) salienta que essa sociedade colimada era a sociedade da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, da melhoria das condições de vida que o liberalismo econômico supostamente viabilizaria. Neste sentido se constituía a ideologia liberal, com uma visão de mundo marcada pela crença de que todos eram iguais e possuíam as mesmas oportunidades sendo que os homens bem-sucedidos, como aponta Patto (2008), não o eram pelos privilégios advindos do nascimento, mas o sucesso dependia sim, fundamentalmente do indivíduo.

O liberalismo constituiu a utopia da burguesia e conforme aponta Bock (2009) construiu a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade “igualmente” oferece.

Segundo Hobsbawm (2005), a partir da década de 1860, a palavra “capitalismo” começa a fazer parte do vocabulário econômico e político do mundo e repousa na sólida fundação de que o mérito e inteligência da burguesia foram responsáveis pela posição que essa classe conquistou. Assim, anuncia uma economia que deveria não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas, também, de crescente esclarecimento, razão e oportunidade humana, de avanço das ciências e das artes, enfim, de um mundo



de contínuo progresso material e moral.

Hobsbawm (2005) aponta que no século XIX, os homens cultos da era do capital não estavam apenas orgulhosos de suas ciências, mas preparados para subordinar todas as outras formas de atividade intelectual. A partir da confiança nos métodos científicos, os homens instruídos da segunda metade do século XIX acreditavam que suas conquistas, além de impressionantes, eram também finais.

Retomando ao contexto em que a ciência se desenvolvia, é importante recuperar a máxima da igualdade de oportunidades vigente na metade do século XIX, que afirmava que o mérito e a aptidão dependiam de cada um individualmente.

Patto (2008) enfatiza que apesar da palavra igualdade ser central na produção cultural preparada pela revolução francesa, no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-las sem destruir a tese da existência de igualdade de oportunidades.

Neste sentido, algumas idéias são necessárias para justificar o sucesso de algumas classes em oposição ao fracasso de outras. Conforme Schwarcz (2008), tomando como base a ciência determinista do século XIX, a biologia anunciava, a partir das leis da natureza, grandes modelos que classificavam as diferenças.

Paralelamente ao modelo evolucionista social monogenista, que segundo Schwarcz (2008) entendia o progresso como obrigatório e toda e qualquer diferença como contingente, sendo o conjunto da humanidade sujeito a passar pelos mesmos estágios de progresso evolutivo, torna-se influente também um determinismo de cunho racial, denominado “darwinismo social” ou “teoria das raças”.

Hobsbawm (2005) aponta o darwinismo como o mais significativo e dramático avanço na biologia na época. O autor esclarece que a teoria da evolução pela seleção natural ia bem mais longe que os limites da biologia e nisso reside sua importância. O êxito dessa teoria esteve ligado à conjuntura política e ideológica do tempo e do país.

Schwarcz (2008) aponta que esse postulado tido como poligenista trazia enraizado uma forma pessimista de perceber a miscigenação, sendo todo cruzamento entre as raças entendido como erro uma vez que não se transmitiriam caracteres adquiridos. Dessa maneira, a mestiçagem era compreendida como sinônimo de degeneração não só racial como social.

Esse saber sobre as raças, como acrescenta Schwarcz (2008), implicou um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças



inferiores - a eugenia. Sem intuito de aprofundar nessa questão, vale dizer que segundo Schwarcz (2008) a eugenia cumpria metas diversas. Enquanto ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, que fornecia elementos para a “produção de nascimentos desejáveis e controlados”; enquanto movimento social preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e desencorajar uniões consideradas instáveis à sociedade.

Assim, os adeptos do poligenismo afirmavam que o resultado de um casamento híbrido era sempre degenerado ou fraco além de carregar somente os defeitos de seus ancestrais. Para os darwinistas sociais, a humanidade estaria dividida em espécies para sempre marcadas pela “diferença”, e em raças cujo potencial seria ontologicamente diverso (Schwarcz, 2008).

Diante do exposto, é possível destacar alguns teóricos que elegem a noção de “diferença” como análise e farão a ponte entre o darwinismo social e as conclusões racistas. Dentre eles, Schwarcz (2008) destaca o conde de Gobineau, partidário de um determinismo racial absoluto e favorável à condenação do arbítrio do indivíduo. A autora afirma que além de compartilhar os pressupostos darwinistas sociais, introduzia a noção de “degeneração da raça”.

Patto (2008) também apresenta o conde de Gobineau como destaque do cientificismo ingênuo pelo qual tentava provar, como membro da nobreza, a superioridade de sua genealogia. É interessante entender que esse conde morou no Brasil, mantinha relações estreitas com D. Pedro II e tem grande presença nos trabalhos publicados no país sobre o caráter nacional brasileiro e sobre as diferenças raciais, desde o século XIX até quase meados do século XX.

Embora os trabalhos de conde de Gobineau, não tenham sido amplamente aceitos na França, Patto (2008) afirma que, na Alemanha e nos países escravocratas, sua obra teve grande repercussão. Em seus escritos tece considerações sobre as conseqüências desastrosas da mestiçagem afirmando que nos países em que a raça branca já impura se mistura ao sangue de negros e índios, as conseqüências são trágicas, pois resultarão na “justaposição dos seres mais degradados”.

A autora supracitada entende que talvez seja esse um dos principais motivos da grande acolhida de suas idéias no Brasil, uma vez que conde de Gobineau não somente trazia reforço “científico” ao preconceito racial disseminado no país como colocava aos intelectuais brasileiros a difícil tarefa de conciliar essa visão negativa da miscigenação com a necessidade de esboçar teorias positivas sobre o caráter nacional.



Schwarcz (2008) também elucida a apropriação no Brasil dessas teorias raciais, aponta para a popularidade dos modelos deterministas raciais no país. A autora afirma ainda que no Brasil se fez um uso inusitado da teoria original na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. A autora explica que o modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça.

Mencionado anteriormente, as idéias propagadas pelo conde de Gobineau fizeram bastante sentido nos países escravocratas e essas idéias chegam ao Brasil no período de transição do Segundo Império à Primeira República. Fausto (2008) analisa o período entre a crise final do Império marcada pelo fim da escravidão e a proclamação da República.

O autor aponta que a classe dominante se opunha aos projetos de lei antiescravistas, pois entendia que, se por um lado, libertar escravos por um ato de generosidade do senhor levava os beneficiados ao reconhecimento e à obediência, por outro, abria caminho à liberdade por força da lei, gerava nos escravos a idéia de um direito, o que conduziria o país à guerra entre as raças.

Fausto (2008) coloca ainda que a campanha abolicionista ganhou ímpeto entre 1885 e 1888 provocada pela fuga em massa de escravos das fazendas paulistas. O autor esclarece que apesar das variações de acordo com as diferenças do país, a abolição da escravatura não resolveu o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante e as escassas oportunidades ao ex-escravo resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra. O autor salienta ainda que fruto em parte do preconceito, essa desigualdade acabou, infelizmente, de reforçar o próprio preconceito contra o negro.

Assim, como bem mostra Patto (2008), dissemina-se a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas aptidões naturais.

Bisseret (1979) coloca que a ideologia das desigualdades naturais, tornou-se gradativamente verdade científica, emprestando sucessivamente da craniometria, da antropometria, da biologia, da genética, da psicologia e da sociologia que guiavam sua prática científica, os elementos que permitiam provar o fundamento seguro de suas asserções. Hobsbawm (2005) acrescenta que existia a crença de que a própria ciência, trunfo do liberalismo, podia provar que os homens não são iguais.

Desta maneira, as teorias raciais das quais o conde de Gobineau era um dos principais representantes, tornam-se importantes na tarefa de conformar a população sobre





as desigualdades de posição social, ou seja, justifica de maneira convincente o lugar que cada um ocupa. Como aponta Hobsbawm (2005) o racismo era conveniente como legitimação da dominação do branco sobre indivíduos de cor, ricos sobre pobres, sendo isso mais bem explicado como um mecanismo por meio do qual uma sociedade fundamentalmente desigual, baseada numa ideologia fundamentalmente igualitária, racionalizava suas desigualdades e tentava justificar e defender aqueles privilégios que a democracia implícita em suas instituições defendia.

Neste contexto do século XIX, Schwarcz (2008) ressalta o papel e a relevância da prática médica destacando que houve no Brasil uma apropriação massiva por parte desses profissionais das teorias raciais. Conforme aponta Schwarcz (2008), na ótica médica o objetivo era curar um país enfermo, tendo como base um projeto médico eugênico, amputando a parte inferiorizada do país, para que restasse uma população de possível perfectibilidade.

Na Bahia é a raça, ou melhor, o cruzamento racial que explica a criminalidade, a loucura, a degeneração. Não se tratava de pensar no indivíduo, mas na “coletividade”, na nação enfraquecida e carente de intervenção sendo a população pobre e doente, exposta como se fosse um grande laboratório humano, exemplificava teorias e demonstrava desvios Schwarcz (2008).

A autora aponta ainda que no Brasil a higiene se transformava em tema primordial em função das inúmeras epidemias que assolavam o país, sendo portanto, preciso também sanear a nação, evitando que novos surtos aparecessem. A doença era apontada enquanto sinal de degenerescência mestiça, sendo que as doenças, como a sífilis, precisariam ser analisadas no indivíduo e na raça.

Como destaca Schwarcz (2008), raça surge no âmbito médico como tema fundamental desses profissionais e em suas considerações e diagnósticos sobre os destinos da nação. Utilizando modelos social-darwinistas esses cientistas farão uma leitura original da realidade nacional ao apontar o cruzamento como o maior mal do país, ao condenar a hibridação das raças e sua conseqüente degeneração.

Os grupos negros eram considerados pela “imparcialidade da ciência”, como um impedimento à civilização branca, ou melhor, como responsáveis pela inferioridade do povo brasileiro por meio de sua inferioridade biológica e cultural irreparável. Neste sentido, o aparato médico e educacional precisava ser acionado para regenerar essa população mestiça degenerada.

Apesar de estarmos nos referindo ao período do fim do Império e início da República



no Brasil alusivo aos anos de 1870 a 1930, é possível analisar a hegemonia dessas idéias no presente momento da sociedade brasileira. Esse resgate histórico é pertinente na medida em que nos revela as raízes do pensamento predominante mostrando que essas idéias, que continuam povoando o imaginário das pessoas, deixam de ser, pela ideologia, percebidas como interesse particular de determinada classe.

Além disso, é possível notar como o conhecimento científico surge historicamente como forma de legitimar as concepções frente à opinião pública produzindo um conhecimento que aparentemente explica, mas que na verdade obscurece. “*O pensamento científico vem como autoridade para explicar o que se quer esconder*” (BOCK, 2003, p.86).

A partir da compreensão de como a noção de habilidades, competências e aptidões inatas tornou-se explicativa da posição do sujeito, podemos depreender de que maneira as teorias raciais que justificam a posição do sujeito, ocultam os determinantes sociais, políticos e econômicos que estão subjacentes na sua real constituição.

Assim, como discute Silveira (2002) apesar da violência autoritária, mantêm-se os mitos da não violência ou da cordialidade natural do povo brasileiro, da democracia racial e da garantia de igualdade nos direitos políticos e sociais de todos os cidadãos. A autora salienta que para enfrentá-los em sua dimensão subjetiva, necessita-se inventar um outro pensamento que possa quebrar o discurso ideológico dos mitos e ultrapassar a opacidade das relações sociais que determinam as estruturas dos modos de pensar e agir.

Para aqueles que buscam enfrentar as desigualdades raciais, historicamente construídas no Brasil, a educação tem despertado grande interesse, pois a escola, a despeito de ser apontada como indiferente à particularidade cultural da criança negra, tem também sido eleita como um espaço no qual a diversidade deve ser considerada e como espaço onde existe a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos apropriados pela sociedade brasileira pela cultura racista na qual fomos socializados.

Neste sentido, passarei no próximo a item a focalizar como tem sido considerado o lugar do negro na educação escolar, instituição que é um recorte, talvez o mais importante, do processo educativo mais amplo.



### 3 COMO AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS SE MANIFESTAM NA ESCOLA

Rosemberg (2003) indica os ativistas negros como grupo que emite vozes contrárias ao mito da democracia racial e que têm elegido a educação como uma das áreas privilegiadas de atuação. Nesta direção, Silveira (2002) aponta que no Brasil, o debate sobre pluralidade cultural e educação vem enfatizando uma educação para a diversidade. Mas a autora ressalta que não se pode perder de vista que o mito da democracia racial brasileira propaga a idéia de uma eficaz integração de todos os grupos étnico/raciais da população e que este discurso, que oculta as desigualdades, permanece atuante.

Silveira (2002) prossegue em sua reflexão e aponta que na escola aprendemos a pensar de forma generalista, através de uma educação cujos currículos privilegiam a visão de mundo burguesa presente nas grandes narrativas de suas conquistas históricas, valores e projetos. Esta escola, não se identifica, portanto, com a história e expressões culturais de diferentes grupos e acaba contribuindo na estruturação de um pensamento cuja razão sustenta as condições de construção das desigualdades.

Um dos principais desafios da escola diante da diversidade cultural de um modo geral e da questão especificamente do negro, é o processo de desnaturalização da raça (ou a etnia) no seu cotidiano, nos seus currículos e nos seus projetos pedagógicos. É preciso passar à compreensão de que as raças, mesmo existindo no mundo social e constituindo formas de classificar e identificar que orientam as ações tomadas, são infundadas no plano biológico.

Conforme enfatiza Gomes (2006), a reflexão sobre a construção de um projeto educativo que contemple a diversidade cultural no Brasil não pode desconsiderar um contingente de 45% de negros e negras que formam a nossa população. O enfrentamento e a superação de idéias racistas está diretamente relacionado ao desafio colocado para a educação escolar do nosso tempo: como garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos, respeitando a diversidade? Como construir práticas pedagógicas e currículos que contemplem, de forma, ética, a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la, e que, ao



mesmo tempo, não se silenciem sobre ela?

Gomes (2006) ressalta que garantir uma escola igual para todos passa pela garantia, na lei, do direito à diferença de grupos que sempre lutaram pelo respeito às suas identidades. A garantia na lei de as populações negras verem a sua história contada na perspectiva da luta, da construção e da participação histórica é um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos e cidadãs, de diferentes grupos étnico-raciais, e é muito importante para a formação das novas gerações e para a reeducação das gerações adultas, entre estas, os próprios educadores.

No entanto, a autora alerta que não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional, apontando que por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não.

Enquanto a educação escolar, segundo Gomes (2006), continuar considerando a questão racial no Brasil como algo específico dos negros, negando-se a considerá-la como uma questão colocada para a sociedade brasileira, continuará dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas. A atuação pedagógica deve considerar que aqueles que participam do processo educativo, incluindo então professores e alunos, se diferenciam quanto às formas de aprender, às trajetórias de vida, ao sexo, à classe, à idade, à raça, à cultura, às crenças (GOMES, 2006).

Ao contrário disso, é possível enumerar as pesquisas que apresentam a escola como tendo uma base conservadora e excludente ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar “enbranquecido” diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e também do silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais. Silêncio que responde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um “pacto” que não deve ser quebrado, pois senão seria necessário refazer a escola (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2006).

### **3.0.1 Atravessamentos em diferentes atores**

#### **3.0.1.1 Professores**

Gomes (2006) se posiciona como educadora e afirma que trabalhar pedagogicamente e inserir no currículo uma discussão profícua sobre a diversidade cultural, e especificamente



sobre o segmento negro, não se constitui tarefa fácil. De acordo com a autora, apesar de reconhecermos, pelo menos ao nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade é algo belo e que dá sentido à existência, sabemos, que na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades.

Segundo a autora, para compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo é preciso um exercício mais amplo de enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país. É refletir sobre o fato de que, ao fazermos um recorte étnico-racial, veremos que as pessoas negras e pobres enfrentam mais e maiores dificuldades em nosso país. Tal fato obriga a todos, inclusive ao educador, a um posicionamento político dentro desse debate e construir práticas efetivas e democráticas que transformem a trajetória escolar dos alunos negros e brancos.

Gomes (2006) indica que apreender a diversidade, conviver e enfrentá-la parece ser um receio da pedagogia e da educação escolar uma vez que os professores são formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e com a homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o qual sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos.

Ainda no bojo da discussão sobre igualdade, Abramowicz e Oliveira (2006) explicam que de acordo com a pesquisa de Gonçalves (1987) ao utilizar o termo discriminação racial os agente pedagógicos entrevistados sinalizavam que tratava-se de algo indesejável porque penalizava pessoas e grupos sociais; em contrapartida, estes defendiam um discurso sobre tratamento igualitário dado a todos os alunos. Esse discurso tentava construir a igualdade entre os alunos a partir do ideal da democracia racial, não considerando, entre outras coisas, o direito de os alunos negros se reconhecerem a partir de sua diferença, de sua particularidade cultural.

A partir desse discurso da igualdade, Abramowicz e Oliveira (2006) apontam que os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por aquilo que se silencia.

É importante destacar que não se trata de um processo de culpabilização dos professores, mas sim, de entendê-los situados historicamente no âmbito do pensamento liberal que, conforme discute Silveira (2002), transforma tudo que é “diverso” no “mesmo”.



A autora aponta que o comportamento geral dos docentes e das escolas diante dos temas transversais- no caso a pluralidade- parece ser o de estar diante de uma mera recomendação, em certa medida autônoma e não obrigatória, ficando a cargo das regiões, estados, municípios, estabelecerem sua relevância local.

Silveira (2002) destaca ainda outro aspecto relevante ao apontar o temor por parte dos professores que não abordam esses temas por não saberem o que fazer com eles, sendo que se sentem desconfortáveis porque percebem que teriam, antes, que passar pelo processo de revisão de suas próprias identidades raciais, sejam esses professores brancos ou negros.

Silveira (2002) esclarece que na formação do professor não basta ele dizer não à discriminação em uma atitude baseada no “politicamente correto”. Ele teria que explicitar a crítica às origens do preconceito, da sua própria racionalidade (inclusa a epistemologia curricular e pedagógica), da racionalidade do sujeito, cuja cultura transforma diferenças em desigualdades.

### **3.0.1.2 Alunos**

De acordo com Abramowicz e Oliveira (2006), dentre as manifestações da questão racial na escola, há uma manifestação especialmente perversa para crianças negras. Ao analisarem as estatísticas, as autoras dão visibilidade às dificuldades que as alunas negras e os alunos negros enfrentam para permanecer na escola, apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos alunos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros.

As autoras acima citadas lembram estudo desenvolvido por Rosemberg (1987) no qual ela conclui que os mecanismos que levam o alunado negro a vivenciar uma trajetória escolar com freqüentes interrupções se devem a fatores intra-escolares e não à participação no mercado de trabalho, pois comparando alunos brancos e negros que não trabalham, os negros apresentam atraso escolar mais significativo que os brancos.

Abramowicz e Oliveira (2006) mencionam também informações do Pnad 82 citadas por Hasenbalg e Silva (1990) que indicaram que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressa tardiamente na escola; a proporção de pretos e pardos que não tem acesso à escola é três vezes maior que a dos brancos; os não brancos apresentam uma trajetória escolar mais acidentada e, conseqüentemente, um nível de repetência mais elevado.



As conclusões acerca dessas informações aludem a desigualdades que não podem ser explicadas por fatores regionais ou sócio-econômicos das famílias, apesar de que uma melhor situação sócio-econômica reduza a proporção de crianças que não tem acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença nos níveis de acesso entre crianças brancas e não brancas, mesmo quando as famílias apresentam níveis mais elevados de renda.

Os resultados de uma análise dos dados das Pnads de 82, 85 e 87 feita por Rosemberg (1991) e citada por Abramowicz e Oliveira (2006) sugerem que as alternativas de creches e pré-escolas em que encontramos o maior número de crianças pobres são aquelas nas quais estão o maior número de crianças negras.

As autoras citam ainda dados do Inep de 2001 referentes ao Saeb analisados por Pinto (2003) que mostram que o desempenho dos brancos supera o dos negros, como fica claro na prova de português, na qual a diferença entre os dois grupos é de 18% em favor dos alunos brancos. Outra conclusão é que existe um “branqueamento” das turmas ao longo da trajetória escolar, pois constata-se que na 4ª série os auto-declarados pretos representam 11,3% dos participantes no exame, enquanto na 3ª série do ensino médio, este índice cai para 6,4%.

Além desses dados estatísticos que mostram como o negro permanece de forma desigual na escola, há muitas pesquisas que apontam as dificuldades, em diversos campos, que as crianças tem que enfrentar quando estão “incluídas”.

Abramowicz e Oliveira (2006) ao citarem Silva e Monteiro (2000) pontuam que a escola ensina a criança negra a não aceitar a cor de sua pele, os seus traços físicos, a história de seu povo, a não querer ser negra. A cor negra, para vencer na escola, tem de fazer-se à imagem do branco, adaptar-se aos valores brancos. Torna-se desejável, então, querer ser branco, já que o ideal é o branco.

Neste sentido, Abramovay e Castro (2006) explicam que a discriminação racial na escola não é apenas uma prática individual entre os atores escolares, mas são principalmente ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno negro, minar seu processo identitário e deixar mágoas e sofrimentos, muitas vezes não expressos.



### 3.0.2 Sua expressão nos livros didáticos

Gomes (2006) levanta questionamentos que julgo pertinentes para a reflexão das questões étnico raciais na escola. Como os diferentes grupos sociais e étnico raciais são representados na escola? Quais grupos têm o poder de representar e quais podem apenas ser representados? Quais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida?

Conforme aponta Rosenberg e cols. (2003), o movimento negro vem se interessando e denunciando o racismo no livro didático, visando, especialmente, a uma proposta mais ampla de alteração curricular.

Rosenberg e cols. (2003) se posicionam e afirmam que diferentemente do que alguns pesquisadores acreditam, consideram que expressões de racismo em livros didáticos são mais que a ponta “do iceberg”, e se constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo cotidiano brasileiro.

Abramovay e Castro (2006) apontam que a veiculação da imagem dos negros nos livros ainda traz imagens preconceituosas e estereotipadas dos negros, situação que se estende aos brinquedos e material para as atividades didáticas. As autoras apontam que essa ausência do negro nos livros somada a não veiculação de imagens positivas do negro contribuem para o processo de invisibilidade da criança negra no espaço escolar.

Cavalleiro (2000) pontua que o silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. A autora cita uma pesquisa de Oliveira (1992) em que a discriminação menos imediata e, portanto, mais sofisticada, veiculada pelos livros didáticos, pelo currículo e pelos meios de comunicação, para a maioria das crianças negras pesquisadas, passou despercebida. A autora associa esse dado à estratégia da democracia racial brasileira, que a partir da ausência do debate social, impede a criança de formar uma visão crítica sobre o problema, negando, em última instância, a existência deste.

Rosenberg e cols. (2003) apontam que a retaguarda disponível para propor e implementar ações práticas é frágil, sendo que as pesquisas sobre o livro didático não apontam nada além do diagnóstico genérico “os livros didáticos brasileiros são racistas” e da palavra de ordem genérica “é necessário mudá-los”.





## 4 CONTROVÉRSIAS EM TORNO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Após esses apontamentos, emerge um tema bastante polêmico, e apesar de o aprofundamento nesta questão não constituir meu objetivo neste trabalho, acredito que, dentro da discussão sobre a questão étnico racial, seja necessário, minimamente, anunciar alguns posicionamentos.

Sabemos que no campo prático, são várias as controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções para a questão racial no Brasil, já que essa situação tem-se mostrado inalterada por décadas.

Santos e cols. (2008), considerando as péssimas condições de vida da maioria absoluta dos estudantes, a (falta de) qualidade do ensino oferecido a eles, bem como o racismo, o sexismo, a homofobia, entre outras discriminações contra eles em nossas escolas, apontam que a competição por vagas nas melhores universidades, entre os estudantes de escolas públicas e os alunos mais ricos que estudam em escolas particulares, é muito desigual.

Quando da necessária inserção no curso superior, Santos e cols. (2008) esclarecem que lamentavelmente não há vagas disponíveis para todos e em todas as carreiras. Uma alternativa para reduzir ou minimizar a desigualdade de inserção entre estudantes negros e brancos e/ou de escolas públicas e particulares no ensino superior foi a demanda e/ou proposta dos movimentos negros por um tipo de implementação técnica de política de ação afirmativa.

Segundo Moehlecke (2002), o termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. Num esforço de síntese, a autora define ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses



aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

A autora acima ressalta ainda que a ação afirmativa envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento a médio prazo.

Esse sistema tem gerado muito debate e visibilidade na mídia, que evidencia a tensão existente também no campo acadêmico entre aqueles que acreditam na iniciativa (Rosenberg, Cavalleiro) e os que apontam seus “perigos” (Magnoli, Maggie).

Dentre as questões mais problematizadas Moehlecke (2002) destaca algumas. A adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil caracterizaria a garantia de um direito ou o estabelecimento de um privilégio? Aqueles que as percebem como um privilégio atribuem-lhes um caráter inconstitucional. Significariam uma discriminação ao avesso, pois favoreceriam um grupo em detrimento de outro e estariam em oposição à idéia de mérito individual, o que também contribuiria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois este seria visto como incapaz de “vencer por si mesmo”. Para os que as entendem como um direito, elas estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia. Seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo.

Maggie (2005) que se posiciona contrária à política de cotas faz alguns questionamentos. Afinal, não era esse mesmo o objetivo dessa política? Construir uma classificação racial menos “ambígua”? O que salta aos olhos de qualquer observador mais atento ao que se passa no mundo é que as cotas raciais vieram para refazer o nosso sistema de classificação racial. Como instituir cotas raciais sem antes classificar rigidamente aqueles que têm direito e os que não têm? A autora enfatiza que todos os países que implantaram essa política ou já possuíam um sistema rígido de classificação racial ou tiveram que criá-lo.

Maggie (2005) levanta ainda outro debate. Em uma pesquisa por ela realizada, a maioria dos estudantes não queria identificar-se em nenhuma das categorias cor/raça. Alguns falaram e outros escreveram à margem da resposta fechada, *raça humana*. Outros riam e perguntavam aos colegas, qual a minha cor? Outros ainda falaram revoltados que



essa pergunta estava errada porque não existem "raças"; humanas.

Os resultados dessa pesquisa não são os mesmos apontados por Rocha e Rosemberg (2007), favoráveis às ações afirmativas, que concluíram, por meio de pesquisas que mesmo crianças e adolescentes podem responder adequadamente ao quesito cor/raça, sendo que isto poderia até mesmo propiciar um debate na própria escola sobre conceituação, denominação e classificação racial.

Dando embasamento aos cientistas favoráveis às ações afirmativas, Santos e cols. (2008) destacam que essas políticas estão fundamentadas em um princípio ético que, buscando a superação das desigualdades (sociais, raciais, éticas, de gênero, de outras minorias), defende a hipótese da concessão de tratamento desigual a pessoas socialmente desiguais. Tais políticas, pautadas pelas demandas dos movimentos negro e feminista, intensificaram significativas mudanças na sociedade brasileira, em que o racismo e o sexismo estão sendo questionados profundamente, embora haja fortes forças conservadoras, lideradas inclusive por renomados cientistas sociais, lutando pela manutenção do antigo *status quo*.

Os autores acima lembram que as previsões feitas pelos homens contra o voto feminino não passavam de terrorismo masculino contra as mulheres. O mesmo se pode dizer contemporaneamente quando renomados cientistas sociais da área de estudos e pesquisas sobre as relações raciais brasileiras, entre outros, afirmam sem nenhum indício concreto, ou seja, apenas fazendo previsões aterrorizadoras, que a política "divisões perigosas", bem como levará a conflitos raciais no Brasil do futuro. Contudo, o presente nos indica outras possibilidades mais promissoras e fundamentadas em fatos concretos.

É consenso entre os que lutam por ações afirmativas que elas não dispensam, mas exigem, uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implementada conjuntamente, já que as ações afirmativas são políticas restritas e limitadas, uma exceção utilizada apenas naqueles locais em que o acesso de um grupo é comprovadamente inadequado. Dessa forma, enquanto o ensino fundamental e médio exigem uma universalização, o ensino superior necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não pelo mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais (MOEHLECKE, 2002).

Diante de tamanha polêmica, percebo que tanto os críticos quanto os favoráveis às ações afirmativas tem um ponto em comum: a raça, em seu sentido biológico foi uma fraude científica. Entretanto, penso que diante desta "fraude", que deixou inúmeras marcas sociais, políticas e econômicas em nossa sociedade, me parecem justas ações que considerem a desigualdade entre os povos existente no plano social e que restituam a



igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais, promovendo um tratamento diferenciado e preferencial àqueles historicamente marginalizados.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro com este trabalho que o uso do termo raça permite apreender como, em diferentes contextos históricos, as pessoas operam classificações sociais hierarquizadas com base em atributos considerados raciais. Mesmo com a compreensão de que as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, esta categorização existe no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações tomadas.

Diante desse panorama fica claro também o que Patto (2008) enuncia, ao revelar que a teoria do déficit e da diferença cultural, esquematizada pelo discurso científico dos anos sessenta do século XX, faz parte do conjunto de explicações e justificativas para o fracasso escolar. Os preconceitos da inferioridade intelectual e moral dão origem aos preconceitos étnicos e de classe, modelados no interior das explicações derivadas das “teorias racistas”, que além de justificar as conquistas e a escravização de outros povos pela superioridade e inferioridade racial, adaptam-se como justificativas para as diferenças entre classes.

A criança pobre, negra ou em outras situações excludentes pode sentir muito cedo a angústia de não ser aceita no espaço escolar. Para Romão (2001) a reversão desse quadro será possível pelo reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas, investindo na procura de estratégias que atendam às necessidades de alunos que sofrem preconceitos, incentivando-os e estimulando-os no desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e físico.

Para Gomes (2006), a escola deve refletir sobre a cultura negra, considerando as lógicas simbólicas historicamente construídas, ao longo da história, por um grupo socio-cultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. A autora salienta que não se trata de cairmos no racismo biológico e nem de afirmarmos que o fenótipo é o único determinante da posição ocupada pelas pessoas na sociedade brasileira. Trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos nós, negros e brancos, compreendendo que isso não tem nada de natural. Assim, entendemos que qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que,



numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente os diferentes, passa a ter uma validade política e identitária.

Concordo com Silveira (2002) que a luta pela pedagogia das diferenças oferece o rompimento da indiferença às diferenças, eficaz mecanismo de produção do fracasso escolar. Este rompimento se dará na medida em que a programação da ação escolar, de fato comprometida com os objetivos igualitários, envolva análise da complexidade, ambivalências e contradições das lutas contra as desigualdades.

Considerando que ocultar e não reconhecer a presença do racismo na sociedade é um dos fatores centrais da estratégia de discriminação racial, ressalta-se a importância da educação considerada precária como instituição, considerar, sobretudo, os alunos que tem suas vidas atravessadas pelo preconceito racial e social, efetivos historicamente.

Temos que ter a clareza de que as mensagens de discriminação de sexo, classe e raça são sutis e muitas vezes convenientemente ignoradas pela escola e família. Portanto, em nosso trabalho como psicólogos escolares, além da compreensão dos aspectos históricos e ideológicos, precisamos construir um trabalho atento a essas mensagens sutis, sendo preciso sensibilidade para perceber quando os conflitos e sofrimentos têm também fundamentação racial.



## 6 BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. UNESCO, INEP, Observatório de violências nas Escolas, Brasília, 2006.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J.C. (Org.). Educação e hegemonia de classe. São Paulo: Zahar, 1979.

BOCK, A. M. B; A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In.: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2009.

----- Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, M. E. M., ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). Psicologia Escolar: Teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

HOBBSAWM, E. A era do capital, 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAGGIE, Y. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. Revista Horizontes Antropológicos, v. 11, n.23, 2005.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Revista Cadernos de Pesquisa, n.117, São Paulo, 2002.



PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor/raça entre escolares paulistanos (as). Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, 2007.

ROMÃO, J. O educador e a construção da auto-estima positiva no negro. In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. Revista Educação e Pesquisa, v. 29, n.1, 2003.

SANTOS, S. A.; CAVALLEIRO, E.; BARBOSA, M. I. S; RIBEIRO, M. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. Revista de Estudos Feministas, v.16, n. 3, 2008.

SCHWARCS, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVEIRA, M. J. Educação, Diferenças e Desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2002.