

Aprendendo a

conviver

Curitiba 2018

Módulo II — Livro 2

Bullying, Racismo e Discriminação Racial

Organizadores

**Josafá da Cunha, Hellen Tsuruda Amaral,
Vitor Atsushi Yano, Nathalia Savione Machado**

© Projeto Aprendendo a Conviver, 2018

Coordenação editorial **Josafá Cunha**

Preparação **Josafá Cunha**

Revisão **Josafá Cunha**

Projeto gráfico do miolo e capa **Muto / Design Lab**

1ª reimpressão, 2018

Universidade Federal do Paraná
Sistema de Bibliotecas
Coordenação de Processos Técnicos

A654

Aprendendo a conviver, módulo II - livro 2 : bullying,
racismo e discriminação racial / Organizadores Josafá da
Cunha... [et al.]. – Curitiba : Ed. NEAB-UFPR, 2018.
63 p. : il. (algumas color.)

ISBN 978-85-66278-22-4

Inclui referências e glossário

Vários autores

CDD 371.58

CDU 37.06

1. Bullying nas escolas. 2. Ambiente escolar. 3. Racismo na
educação. 4. Discriminação racial. I. Cunha, Josafá Moreira
da. II. Bullying racismo e discriminação racial.

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384

Projeto Aprendendo a Conviver

<http://conviver.ufpr.br>

conviver@ufpr.br



Reitor **Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca** / Vice-Reitora **Prof^a. Dr^a. Graciela Inês Bolzón de Muniz** / Pró-Reitor de Administração **Prof. Dr. Marco Antonio Ribas Cavalieri** / Pró-Reitor de Extensão e Cultura **Prof. Dr. Leandro Franklin Gorsdorf** / Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional **Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra** / Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação **Prof. Dr. Francisco de Assis Mendonça** / Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças **Prof. Dr. Fernando Marinho Mezzadri** / Pró-Reitor de Gestão de Pessoas Msc. **Douglas Ortiz Hamermuller** / Pró-Reitora de Assuntos Estudantis **Prof^a. Dr^a. Maria Rita de Assis Cesar** / Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade **Paulo Vinicius Baptista da Silva** / Diretora Setor de Educação **Prof^a. Dr^a. Andrea Caldas** / Vice-Diretor Setor de Educação **Prof. Dr. Marcus Levy Bencosta**

Aprendendo a Conviver

Coordenador **Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha** / Equipe técnica **Ana Cristina Bittencourt** / Msc. **Ana Moreira Borges de Macedo** / Esp. **Bianca Nicz Ricci** / **Eduardo Azevedo** / Esp. **Elisiane Röper Pescini** / Msc. **Hellen Tsuruda Amaral** / **Filipe Martignoni Carneiro** / **Gabriel Rodrigo Bin** / **Johnny Gabriel de Oliveira** / **Prof. Dr. Jonathan Santo** / **Lucas Tsuruda Amaral** / **Prof. Dr. Marcus Levy Bencosta** / **Matheus do Nascimento Batista** / Esp. **Nathalia Savione Machado** / Msc. **Sarah Aline Roza** / **Prof. Dr. Sérgio Junqueira** / Msc. **Vitor Atsushi Nozaki Yano**

Apresentação

Considerando o desafio da promoção de ambientes seguros para aprender e ensinar, o projeto Aprendendo a Conviver oferecerá capacitação a educadores para que reconheçam e adotem estratégias eficazes para monitoramento e atendimento das múltiplas formas de violência, preconceito e discriminação no ambiente escolar, com ênfase para o bullying, a partir da perspectiva da educação e direitos humanos. Esta ação de promoção da convivência positiva nas escolas é realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC).

Esta é uma proposta de educação restaurativa. Uma educação pode fazer a diferença na restauração de relações entre pessoas, entre instituições, entre grupos sociais e em diversos outros níveis. A oferta de espaços de convivência para o desenvolvimento e participação plena é fundamental.

Este projeto existe para gerar contribuições inovadoras para a educação no Paraná e no Brasil, e somente existe pelo engajamento da equipe, secretarias de educação, e outros parceiros da iniciativa.

Esp. Nathalia Savione Machado / MsC. Hellen Tsuruda Amaral / MsC. Vitor Atsushi Nozaki Yano / Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha / Equipe Coordenação Aprendendo a Conviver



Introdução — Bullying, Preconceito e Discriminação Racial

Se qualquer estudante pode ser alvo de bullying, por que trabalharmos especificamente a relação entre bullying e discriminação racial? Falar sobre raça não é uma forma de reforçar a discriminação? Afinal, ainda há racismo no Brasil?

Para esclarecer essas e outras questões e quebrar alguns mitos envolvendo a temática, neste capítulo apresentamos uma discussão sobre as relações étnico-raciais, mais especificamente no contexto brasileiro, bem como as desigualdades sócio-educacionais envolvidas, e como essas questões se relacionam na dimensão interpessoal, inclusive nos casos de vitimização entre estudantes.

Como já mencionado em módulos anteriores, há estudantes que apresentam maiores riscos de se tornarem alvo de vitimização, devido a aspectos individuais ou associados a grupos sociais a que pertencem, que diferem de alguma forma dos padrões majoritários. Um desses aspectos são suas características étnicas e/ou de raça.

O capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente trazemos o texto Apontamentos sobre o racismo no Brasil, de Paulo Vinícius Baptista da Silva, onde são apresentados alguns conceitos fundamentais para se compreender a discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Em seguida, o artigo Pesquisas sobre desigualdades educacionais e relações raciais no Brasil: da infância ao ensino superior, de Paulo Vinicius Baptista da Silva, Wellington Oliveira dos Santos e Tânia Mara Pacífico, traz alguns dados sobre as desigualdades educacionais e as relações raciais no contexto brasileiro. As relações entre bullying e discriminação racial são comentadas na terceira seção. Por fim, algumas reflexões e propostas sobre práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista e pela diversidade são apresentadas, partindo do artigo Promoção da igualdade étnico-racial na educação infantil, de Paulo Vinicius Baptista da Silva.

Objetivo

Este módulo pretende promover a discussão sobre as especificidades envolvidas em situações de bullying e discriminação racial no ambiente escolar. Assim, este módulo tem como objetivos: discutir o conceito de raça, racialização e etnia; estabelecer um panorama das relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo; evidenciar a relação entre racismo e desigualdades, no plano estrutural e no plano simbólico; discutir o papel da educação no

que diz respeito às desigualdades étnico-raciais; discutir as especificidades envolvidas em situações de bullying e discriminação racial; reconhecer práticas educacionais antirracistas.

Ao final deste módulo, esperamos que você seja capaz de:

- Conhecer os principais conceitos relacionados à temática das relações étnico-raciais
 - Compreender os principais elementos relacionados à desigualdade racial no Brasil e sua relação com os processos educacionais
 - Reconhecer as situações de racismo e discriminação racial no ambiente escolar
 - Planejar práticas para prevenção e enfrentamento a situações de bullying e discriminação racial
-

Sumário

10 **Apontamentos Sobre o Racismo no Brasil** por Paulo Vinicius Baptista da Silva / 24 **Pesquisas Sobre Desigualdades Educacionais e Relações Raciais no Brasil: Da Infância ao Ensino Superior** por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Wellington Oliveira dos Santos & Tânia Mara Pacífico / 40 **Bullying e Discriminação Racial** por Josafá Moreira da Cunha / 44 **Suporte Social e Discriminação Racial** por Vitor Atsushi Yano / 50 **Promoção da Igualdade Étnico-Racial na Educação Infantil** por Paulo Vinicius Baptista da Silva / 63 **Glossário**

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Apontamentos Sobre o Racismo no Brasil

1. O Conceito de Raça/Cor

A palavra raça, de origem latina, era utilizada no único sentido de designar grupos de animais da mesma espécie, mas com aspectos distintos (BUENO, 1967). No século XVI popularizou-se o uso para designar grupos humanos, inicialmente na Itália e França e, logo a seguir, nos outros países de língua latina e nos de língua anglo-saxônica. Os agrupamentos humanos passaram a ser classificados em função de diferenças físicas, supostas ou reais. Tais diferenças, reais ou imputadas, foram utilizadas como justificativa para formas específicas de tratamento a grupos e pessoas, implicando em preconceitos, discriminações e segregações. No século XVII, e principalmente no XVIII, as teorias racistas adquiriram importância para explicar diversos fenômenos sociais e justificar novas desigualdades (WIEVIORKA, 1992).

No início do século XIX as teorias racistas foram decisivas para inúmeros processos sociais e o racismo foi determinante para diversas tragédias humanas. As ideias do racismo, que se dizia científico, difundiram-se bastante e as formas de classificação das pessoas baseado na suposta ideia de existência de raças foram muito efetivas sendo que sua influência atravessou os séculos. No século XX as ideias racistas continuaram muito atuantes e tomaram parte em diversas tragédias sociais. A ideia de raça e o racismo foram princípios basilares do fascismo europeu e resultaram no holocausto judeu na segunda guerra mundial. Após o término da guerra e com a organização das multilaterais ocorreu um esforço em comprovar que raça não existe do ponto de vista biológico.

Em termos biológicos só é plausível falar de uma raça, a raça humana. No entanto, no século XVIII e principalmente no XIX alguns intelectuais europeus criaram teorias (que denominadas “racismo científico”) baseadas na ideia de que existiam diferenças biológicas entre os seres humanos. Propuseram a existência de diferentes raças humanas e uma hierarquia entre elas, baseadas no suposto critério de mais proximidade da razão e civilidade. As raças eram classificadas em: 1) brancos – europeus; 2) amarelos – asiáticos; 3) vermelhos – americanos e australianos; 4) negros – africanos. Além dessas, outras formas de classificação foram propostas. Porém, essa distribuição mais generalizante em cor/continente foi amplamente divulgada e aceita. As ideias do racismo, que se dizia científico, difundiram-se bastante e as formas de classificação das pessoas baseando-se na suposição de existência de raças foram muito efetivas, sendo que sua influência atravessou os séculos.

Ato contínuo a essas tragédias, o conceito de raça passou a ser recusado pela Biologia e as Ciências Sociais que tomaram o racismo como objeto de estudo. Raça passou a ser entendida como uma construção social. As diferenças entre os seres humanos, reais ou atribuídas, são significativas a partir dos sentidos a elas conferidos. A maioria absoluta da comunidade científica passou a refutar as teorias racistas, mas diversas práticas sociais mantêm vivos os conceitos de raça e racismo. As pessoas continuam a classificar as outras em função de diferenças imputadas à raça, crença que continuou a exercer papel importante sobre diversos fenômenos sociais.

As ideias racistas continuaram existindo e pesquisadores de continentes diversos (por exemplo, Du Bois, 2000, nos EUA; Wiewiorka, 2000, na Europa; Coetzee, 1999, na África; Fernandes, 1964, no Brasil) apontaram não somente a permanência de tais ideias como também sua forte atuação social, em diferentes contextos, para classificar e inferiorizar determinados grupos sociais. Formula-se e se torna corrente o uso do termo racialização para falar de tais processos de transformação de grupos sociais específicos em “raças”. Racialização, portanto, significa classificar e inferiorizar determinado grupo social, baseado em características que podem ser de aparência ou não, culturais ou de origem, reais ou imputadas. Tais processos podem ocorrer em contextos geográficos e históricos diversos. Por exemplo, na Europa contemporânea a racialização passou a pesar também contra europeus do leste e se manifesta, por exemplo, na racialização de “turcos” na Alemanha (BEM, 1993), de Albaneses na Itália (BALBO; MANCONI, 1993). Na América Latina é comum a racialização de indígenas e de negros, entre outros, conforme aponta TeunVan Dijk (2008, p. 23).

[...] as diferenças contemporâneas entre o México, o Brasil e a Argentina, por exemplo, são profundas devido a uma diferente história de imigração, desenvolvimento histórico e posição dos grupos minoritários. A Argentina e o Chile recebem imigrantes de países vizinhos que são economicamente menos importantes. O México está ‘exportando’ seus próprios emigrantes para os Estados Unidos e, ao mesmo tempo, persegue e explora emigrantes da América Central que atravessam o país a caminho dos Estados Unidos. O Brasil tem comparativamente uma pequena minoria indígena. Na Argentina e especialmente no Chile, os grupos minoritários podem ser um pouco maiores, mas deve-se considerar que a maioria da população possui raízes indígenas. Os povos indígenas formam grandes minorias ou a maioria no México, na Guatemala, na Bolívia e no Peru. Por outro lado, os latino-americanos de origem africana representam minorias consideráveis apenas no Caribe, na Venezuela, na Colômbia, [...] e grupos muito menores em outros lugares, como México e Peru.

O processo denominado racialização implica que, ao ser tratado como inferior o grupo social racializado têm, sistematicamente, negado ou dificultado o acesso a bens materiais ou simbólicos, fazendo com que raça, mesmo não existindo como diferença biológica, exista do ponto de vista social. Ou seja, ao se tratar sistematicamente determinados grupos sociais como inferiores, as raças tornam-se plenas de existência social.

Com base na classificação de raça/cor das pessoas são mobilizadas uma série de expectativas sociais, pautas de comportamentos e definição de espaços sociais. O processo de tratar determinado grupo social como inferior e que têm, sistematicamente, negado ou dificultado o acesso a bens materiais ou simbólicos, faz com que raça/cor, mesmo não existindo como diferença biológica, torne-se plena de existência social.

Tais exemplos tomados anteriormente servem como ilustração de que o racismo e a racialização são fenômenos mundiais. Mas, passemos ao contexto brasileiro.

Desigualdades no Brasil

Quais grupos têm sistematicamente tratamento como inferiores, dificultando ou impedindo acesso a bens sociais e pessoais no Brasil?

Observemos, por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2002) que têm propostas específicas para negros, indígenas e a ciganos. São estes os grupos que têm sistematicamente acesso negado a bens materiais e simbólicos no Brasil, a ponto de necessitarem de amparo específico na legislação e propostas de ações relativas aos Direitos Humanos. São estes os grupos que constantemente recebem tratamento diferenciado baseado em suposto pertencimento a “raças”.

Sobre a população cigana brasileira, a falta de informações e de estudos continua como principal marca. As instituições oficiais de pesquisa pouco integram em seus estudos informações sobre a população cigana e, no campo acadêmico, nas ciências humanas em geral e na educação em específico, também são raros os estudos.

A população indígena foi dizimada durante séculos no processo de colonização e interiorização do país e, segundo os dados do IBGE de 2006, era de somente 0,3% do total da população do país. O reconhecimento de direitos das populações indígenas convive

com processos sistemáticos de discriminação e violações diversas. No campo educacional ocorre um atraso muito grande que, em certa medida, tem sido contraposto por políticas educacionais específicas bastante recentes, em especial a necessidade de construção de uma Educação Escolar Indígena

caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola-sociedade-identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

A população negra corresponde a cerca de 50% do total do país, segundo dados do IBGE, que trabalha com uma classificação de cor/etnia contendo os grupos: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. O mesmo instituto convencionou utilizar o termo “negro” como correspondente ao agrupamento dos grupos de cor “preto” e “pardo”, o que foi, em grande medida, incorporado pelos movimentos sociais negros.

O racismo, no Brasil, em especial em relação a indígenas e negros, é um racismo ambíguo, que se afirma por sua negação, bastante amparado num imaginário de mestiçagem (MUNANGA, 2004). A negação do racismo gerou uma hegemonia do denominado “mito da democracia racial” em grande parte do século XX. Atualmente esse ideário de um país não racista deixou de ser hegemônico, mas continua muito presente no imaginário social.

Alguns autores entendem que a utilização do conceito de raça pelos cientistas seria sustentáculo das taxonomias raciais. Segundo tais autores, ao utilizar o conceito de raça, as Ciências Sociais e Humanas estariam oferecendo respaldo às distinções sociais que carecem de fundamento biológico. Guimarães (2002) discute as posições contrárias ao uso do termo, analisando com detalhe a posição de Gilroy, que defende o uso do termo “raça(s)” sempre entre aspas.

Entre algumas concepções de raça, Guimarães (2002, p. 53) defende a que se baseia em dois pressupostos: 1) o reconhecimento de que raças biológicas não existem. Raça é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos. A ideia de raças humanas e as bases sociais do racismo foram historicamente criadas e difundidas, com objetivos políticos bem determinados, mas carecem de fundamento científico. As ideias de raça têm efetiuidade

social em função de sua inserção no universo simbólico, na construção e negociação de sentidos. Dizer que raça é uma construção social é assumir que lhe são atribuídos sentidos que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que esses são submetidos. 2) A denúncia de que a ideia de raça modifica-se continuamente e manifesta-se sob diferentes formas e tropos. “O não-racialismo não é garantia para o não-racismo, podendo mesmo cultivá-lo se, para tanto, utilizar um bom tropo para raça” (GUIMARÃES, 2002, p. 53). O Brasil apresenta um contexto que serve para refutar a ideia de que o racismo depende do uso do termo raça:

As raças [no Brasil] foram, pelo menos até recentemente, no período que vai dos anos 1930 aos anos 1970, abolidas do discurso erudito e do discurso popular (sancionadas, inclusive, por interdições rituais e etiqueta bastante sofisticada), mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas à cor. (GUIMARÃES, 2002, p. 51).

As assertivas de Guimarães trazem elementos importantes para a argumentação nesse texto. Primeiro, a noção de raça entendida como construção social, que “tem existência nominal, efetiva e eficaz somente no mundo social” (GUIMARÃES, 2002, p. 50); além disso, consideramos tal conceito como instrumento analítico necessário ao estudo das relações raciais, pois as práticas discursivas mantêm arraigado o conceito de raça, que exerce influência significativa sobre as práticas e organizações sociais.

Para lutar contra a discriminação, é necessário lhe dar realidade social (GUIMARÃES, 1995). Certas discriminações sociais são compreensíveis somente pela ideia de raça. As desigualdades no Brasil, na sua “estrutura”, são perpassadas pela ideia de raça, como mostraram os estudos sobre relações raciais realizados a partir da década de 1970 (HASENBALG, 1979; SILVA, 1980). A classificação racial determina oportunidades sociais, sendo necessário desvelar como a produção e a reprodução das iniquidades sociais são perpassadas pela ideia de raça. “Afinal, a linguagem científica deve justamente ser capaz de desvendar e revelar o que o senso comum escondeu” (GUIMARÃES, 2002, p. 56). O uso do conceito de raça, como categoria analítica, tem um efeito político, que é lutar contra as desigualdades que são definidas/redefinidas pelas ideias de raça.

A noção de “cor”, no Brasil, passou a ser utilizada como tropo para raça. Cor, no contexto brasileiro, informa sobre atributos diversos, cor da pele, outras características fenotípicas e,

também, certas características sociais atribuídas, tal como condição racial. Ou seja, a cor, assim entendida, passou a ser utilizada no Brasil como uma das formas de classificação das pessoas. Alguns segmentos e autores afirmaram que raça não era importante para a realidade brasileira, justamente por causa de tal classificação por cor (GUIMARÃES, 2002). No entanto, a classificação por cor foi utilizada no lugar de raça e orientada por esta. O uso de uma linguagem figurada ajudou a criar o imaginário de que no Brasil não existiria racismo, tendo decorrências políticas importantes.

2. O Conceito de Etnia / Étnico

No Brasil, o termo étnico refere-se a grupo social que tem traços culturais e origem em comum, bastante usado tanto nas ciências, em particular na antropologia, e também no discurso público. Etnia é comumente aplicado a povos indígenas (por exemplo, etnia xetá; etnia kaigank, etnia maxacalí, etc.) ou a grupos de descendentes de povos de origem comum (etnia alemã, etnia italiana, e aos “sicilianos” ou “toscanos”). O termo etnia também é comumente utilizado para os povos ciganos.

No que se refere à população afro-brasileira, pode-se verificar que o termo etnia costuma não ser aplicado para designá-la de modo tão constante quanto como em outros grupos. Diversas são as hipóteses para a ausência dessa associação: 1) embora conheçamos as regiões, nações e reinos explorados pelo sistema escravista europeu e que desembocou no processo de escravização de africanos para o Brasil, não se é possível comprovar, nos dias de hoje, as reais raízes dos descendentes desses africanos. Logo, não se pode identificar traços culturais e origens em comum, elementos básicos que identificam o conceito de etnia. 2) Dado o reconhecimento de que raças não existem, mas que o racismo derivado de uma falsa crença de raças (conceito construído no século XIX) ainda se faz vigente nos dias de hoje, torna-se frágil a associação de que as diferenças entre negros e brancos no Brasil devem-se a meras diferenças étnicas, mas sim a diferenças racializantes.

Com relação a esta última hipótese, outro aspecto importante é que do ponto de vista do reconhecimento da presença de diferentes grupos africanos trazidos forçosamente para o Brasil, e inclusive em convergência com as divisões de nações propostas pelas religiões brasileiras de matrizes africanas, tem sido uma tendência recente utilizar a junção dos dois termos, raça e etnia, para designar os afro-brasileiros. A expressão étnico-racial, portanto, tem sido usada comumente no que se refere a leis e propostas educacionais, por exemplo. É o caso da legislação que compõe a Educação das Relações Étnico-Raciais (Lei no.

10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Lei n. 11.645/2008 – que inclui o estudo da história e cultura sobre os povos indígenas).

3. O Conceito de Discriminação e Sua Relação com Cultura

ideário de branqueamento alimentou a noção de democracia racial. A partir dos anos 1930, a concepção do mestiço como símbolo da identidade nacional passou a ser dominante (GUIMARÃES, 2002). Ideias sobre a harmonia entre os grupos raciais foram gestadas e difundidas. A obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, foi veículo importante para a difusão das ideias sobre a cordialidade nas relações raciais no Brasil. Em 1944, Freyre utilizou a expressão “democracia étnica e social” para descrever o Brasil. No mesmo ano, num artigo de jornal em que relatava uma entrevista com Freyre, Roger Bastide grafou pela primeira vez a expressão “democracia racial”. A concepção de que o Brasil era um país sem barreiras que impediam a ascensão social firmou-se internamente. O país esforçou-se para divulgar esta imagem no exterior, o ideário de que no Brasil as relações raciais eram cordiais, e que não existiam demarcações sociais baseadas em critérios de raça. Tal ideário foi, após a década de 1930, absorvido rapidamente na sociedade brasileira, e passou a ter uma ampla aceitação. Mesmo integrantes do movimento negro, como os líderes do Teatro Experimental do Negro/TEN, consideraram a “democracia racial” como presente no contexto brasileiro, e utilizaram o conceito em seu discurso (GUIMARÃES, 2002, p. 146). Prevaleceu a ideia de um país sem linha de cor. “Tal idéia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais” (GUIMARÃES, 2002, p. 139).

O início das críticas à concepção de relações raciais harmônicas chega com os resultados de pesquisas do “Projeto Unesco”, no início da década de 1950. O receio da repetição do terror nazista era forte em grande parte do mundo. A Unesco, recém-criada, visava à prevenção de tragédias semelhantes, e patrocinava estudos diversos sobre a questão. A imagem do Brasil como país onde as relações raciais seriam predominantemente pacíficas foi fundamental para a escolha recair sobre o país, que representava a esperança de relações raciais harmônicas. A concepção que motivou os estudos era de um país como “laboratório da civilização” ou uma “democracia étnica” (expressões de Arthur Ramos e Gilberto Freyre).

Os resultados, porém, particularmente dos estudos no Rio de Janeiro e São Paulo, apontaram as grandes desigualdades entre brancos e não brancos no país. O projeto foi significativo

para a crítica à concepção de “democracia racial” e para a mudança de concepção no campo das Ciências Sociais brasileiras (particularmente da sociologia).

Os dados da pesquisa, em São Paulo, descreveram a continuidade, após a escravidão, da subalternidade de pretos e pardos. Os estereótipos contra os negros se mantinham e impediam a sua ascensão (FERNANDES, 1971). Também no Rio de Janeiro, os dados demográficos e educacionais apresentaram grandes distâncias sociais entre os grupos de cor (COSTA PINTO, 1998).

A libertação dos antigos escravizados não significou mudança na estrutura de poder na sociedade. Na passagem ao modelo capitalista de produção foram mantidas interdições aos chamados “homens de cor”, o poder centralizado nas mãos das mesmas classes dirigentes e foram ampliadas as distâncias sociais entre os grupos raciais. Durante o início do século XX, as condições da população negra mantiveram-se inalteradas, num jogo ambíguo. Mesmo com muitos contatos e comunicação entre brancos e negros, os grupos raciais constituíam grupos socialmente separados e irreduzíveis um ao outro (FERNANDES, 1971). As relações entre os grupos raciais foram regidas por uma “etiqueta” de relações raciais que tornou o tema racial um tabu. Assim, a opinião pública esteve informada pelos ideários do branqueamento e da integração racial. Os movimentos negros que se constituíram nas décadas de 1920 e 1930 foram importantes instrumentos de luta contra as assimetrias raciais, mas sucumbiram em face desse quadro particularmente porque os ideais da “integração nacional”, acima das desigualdades raciais, foram incorporados pela população negra.

Os dados das pesquisas, em São Paulo, apontaram que a cor branca facilita a ascensão social (embora sem garanti-la), ao passo que a cor escura implica numa preterição social, não sendo uma exclusão incondicional, (NOGUEIRA, 1985). Ao competir por recursos ou posições sociais, os negros sofrem sistemática interdição (BASTIDE, 1971) ou preterição (NOGUEIRA, 1985). Como se trata de uma lógica de preterição, e não de exclusão incondicional, a ascensão social pode, em circunstâncias específicas, levar um negro a romper determinadas barreiras impostas às “pessoas de cor”. Um indivíduo negro que conquista recursos materiais pode suplantar certas barreiras de segregação, tornando-se sócio de um clube, por exemplo, mas seus traços fenotípicos continuam a impor-lhe preterições. O fato de determinados indivíduos romperem algumas barreiras foi, e é, utilizado como argumento em prol da concepção de democracia racial.

Outro sustentáculo do ideário da democracia racial é a “correlação entre raça e classe social na hierarquização das pessoas” (BASTIDE, 1971). Os casos de discriminação contra pessoas negras são “justificados” como determinados pela classe social. Nesse caso, os estereótipos são compreendidos como de classe, não de cor. Guimarães (2002) aponta que nos anos 1940 este tipo de argumentação foi refinado por importantes cientistas sociais (Donald Pierson, Marvin Harris e Thales de Azevedo).

A explicação da desigualdade racial pela desigualdade de classe social alcançou grande difusão no Brasil, não só no discurso acadêmico, mas particularmente no discurso cotidiano. Mesmo com a “desmistificação” do discurso da democracia racial nos últimos anos, continua uma representação extremamente comum. Como mostram as explicações dos habitantes de Vasália (TWINE, 1998). Perguntados por que na cidade de Vasália não havia nenhum negro na câmara de vereadores, ou por que entre os proprietários de terra não havia negros, os habitantes da cidade, tanto os de classe média/alta quanto os pobres, tanto os negros quanto os brancos, afirmaram, quase em uníssono, que o motivo era a pobreza dos negros.

A explicação é quase tautológica e naturaliza a condição de pobreza dos negros de Vasália, mas, para os habitantes da cidade, é explicação suficiente.

Outro resultado significativo dos estudos foi a descrição da convivência entre o preconceito de cor e a experiência de que “o brasileiro tem preconceito de ter preconceitos” (BASTIDE, 1971, p. 148). A contradição é notória.

Ao mesmo tempo em que o critério de cor determina as possibilidades do indivíduo, a etiqueta das relações raciais prevê que comportamentos explicitamente preconceituosos ou discriminatórios devem ser evitados. Também compõe a etiqueta das relações raciais o não mencionar ou perguntar, em relações amigáveis, a pertença racial das pessoas. Fazer menção sobre a ascendência estigmatizada da pessoa é de péssimo tom, é uma prática esperada somente de inimigos ou de investigação policial (NOGUEIRA, 1998). As expressões indiretas do discurso racista brasileiro estão relacionadas à complexidade da etiqueta das relações raciais no país (GUIMARÃES, 2002).

Os resultados das pesquisas do “Projeto Unesco” tiveram, no momento de sua publicação, pouca ou nenhuma repercussão sobre as concepções da população brasileira em geral.

Diríamos que tais repercussões não foram imediatas, mas impulsionaram outros estudos sobre as desigualdades raciais e foram sustentáculo importante da retomada das discussões, na academia e nos movimentos sociais, na década de 1970.

Um capítulo da tese de Florestan Fernandes, apresentada em 1964, foi intitulado “mito da democracia racial”, para criticar o processo de dissimulação das atitudes raciais no Brasil. Militantes e ativistas negros logo incorporaram tal ideia ao seu discurso, e passaram a tratar a democracia racial como uma ideologia a ser combatida. As críticas passaram a ser sistemáticas às afirmações de que no país não ocorre preconceito, discriminação, ou barreiras para a ascensão social dos negros.

O ideário da democracia racial prevaleceu no país, pelo menos, entre 1930 e 1970 (GUIMARÃES, 2002). Os argumentos sobre a democracia racial deixaram, gradativamente, de ter aceitação acadêmica, mas continuaram utilizados em discursos sobre o Brasil, particularmente como argumento contrário a afirmações de direitos dos negros. O pesquisador Conceição (1995) oferece um exemplo, dentre múltiplos, retirado do editorial do jornal *A Tarde*, de Salvador, publicado em 12 de fevereiro de 1975:

Não temos, felizmente, problema racial. Esta é uma das grandes felicidades do povo brasileiro. A harmonia que reina entre as parcelas da população provenientes das diferentes etnias, constitui, está claro, um dos motivos de inconformidade dos agentes da irritação, que bem que gostariam de somar aos propósitos da luta de classes o espetáculo da luta de raças (apud CONCEIÇÃO, 1995, p. 149).

No dia do centenário da Lei Áurea, 13 de maio de 1988, o editorial manteve o mesmo tom:

Esse clima de virtual democracia racial que espanta e faz inueja a boa parte do mundo só foi possível graças ao processo de miscigenação, que, corpo a corpo, derrubou as barreiras herdadas do tempo da escravidão. Sobre o assunto, Gilberto Freyre foi mais do que oportuno num trecho de seu “*Casa Grande e Senzala*”: ‘A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala’. (apud CONCEIÇÃO, 1995, p. 291).

Não é de estranhar tal argumento em 1988. O momento era de embate pela legitimação simbólica da democracia racial ou dos discursos alternativos, sobre a profundidade das desigualdades e sobre a valorização da cultura afro (HASENBALG, 1991). Os trechos de discurso da imprensa mostram como as ideias mitificadas sobre um país miscigenado e livre de problemas raciais são utilizadas como argumentos para encobrir e negar as desigualdades raciais.

No caso brasileiro, a negação da existência de discriminação e desigualdades raciais serviu como forma de ocultar a dominação racial. O período da ditadura militar, do início até próximo ao seu final (período em que se insere a primeira citação do jornal *A Tarde*), representou uma lacuna para as pesquisas sobre relações raciais e para os movimentos sociais de reivindicação de direitos (SKIDMORE, 1991). A própria oposição ao regime militar tratava a questão racial como destituída de importância, compartilhando da perspectiva, anteriormente descrita, de redução da desigualdade racial à social.

Com o processo de abertura política, no final da década de 1970, as críticas à pretensa democracia racial foram intensificadas. O movimento negro foi reuigorado, com o objetivo principal de “desmascarar a ‘democracia racial’, em sua versão conservadora, de discurso estatal que impedia a organização das lutas anti-racistas” (GUIMARÃES, 2002, p. 158). A construção de identidade negra, valorizando as origens culturais africanas, e a denúncia contra o mito da democracia racial foram as principais bandeiras do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial/MNU, que foi importante para dar corpo a reivindicações de entidades diversas, que tinham atuação mais local. No mesmo período, as pesquisas sobre relações raciais foram retomadas, e seus resultados somaram-se ao esforço do movimento negro no sentido de apontar o engodo que representavam as ideias de relações raciais harmônicas, particularmente, a ausência de “linha de cor” na estratificação social. Com base em análise de macro dados, particularmente dos dados gerados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tais pesquisas enunciaram as intensas desigualdades sociais entre brancos, pretos e pardos. Os indicadores sociais de áreas diversas – trabalho e renda, mobilidade social, saúde, educação, padrões de casamento – mostraram-se fortemente favoráveis a brancos, em comparação com pretos e com pardos. Na maior parte dos indicadores a diferença encontrada entre pretos e pardos era diminuta, o que levou ao seu agrupamento, com a finalidade de realizar provas estatísticas de maior confiabilidade. Os grupos preto e pardo foram reunidos em segmento único, chamado de “negros”.

Da década de 1980 em diante, as pesquisas sobre relações raciais passaram a ser muitos mais frequentes e a estar presentes em áreas diversificadas. Apesar da multiplicação de

pesquisas e campos de interesse, ainda temos uma produção aquém da importância que as relações raciais apresentam no contexto brasileiro (de modo geral, as pesquisas sobre relações raciais são minoritárias nas diversas áreas de conhecimento).

Leituras Complementares

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. Tempo soc. [online]. 2006, v.18, n. 2, p. 269-287. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ts/u18n2/a14u18n2.pdf>

Referências

BALBO, L.; MANCONI, L. Razzismi. Un vocabolario. Milano: Feltrinelli, 1993.

BEM, A. S. Educação e reprodução do racismo: as armadilhas dos modelos alternativos. Educação e Sociedade, v. 14, n. 44, p. 96-110, abr. 1993.

BASTIDE, Roger. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Brancos e Negros em São Paulo. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971[1. Ed. 1955]. p. 147-188.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social; Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC- Funai, 2009

COETZEE, J. M. Le origini ideologiche dell'apartheid. In: SAGGI E TESTI, Dipartimento de Anglistica della Università de Verona, 1999.

CONCEIÇÃO, Fernando. Imprensa e racismo no Brasil. A manutenção do 'status quo' do negro na Bahia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Universidade de São Paulo/USP, 1995.

COSTA PINTO, Luiz A. O Negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998 [1ª Ed. 1953].

DU BOIS, W. E. B. The conservation of races. In: BACK, L.; SOLOMOS, J. (Eds.). Theories of race and racism. London, Routledge, 2000. p. 79-86.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: USP, 1964.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A. Discursos sobre a raça: pequena crônica de 1988. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, n. 20, p. 187-195, jun. 1991.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

SILVA, Nelson do Valle. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 21-44, 1980.

SKIDMORE, Thomas E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov. 1991.

TWINE, France W. Racism in a racial democracy: the maintenance of white supremacy in Brazil. New Jersey: Rutgers University Press, 1998.

WIEVIORKA, M. El espacio del racismo. Barcelona: Paidós, 1992.

VAN DIJK, T. (Org.). Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2008.

**Paulo Vinicius Baptista da Silva, Wellington Oliveira
dos Santos & Tânia Mara Pacífico**

Pesquisas Sobre Desigualdades Educativas e Relações Raciais no Brasil: Da Infância ao Ensino Superior

Nesse artigo discutimos sucintamente alguns resultados de pesquisas sobre desigualdades educacionais e relações raciais no contexto brasileiro. Adotamos a perspectiva de Antônio Guimarães (1997; 2002), entendendo o conceito de raça como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais – estruturais e simbólicas - observadas na sociedade brasileira. Certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis somente pela ideia de raça, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais. O uso do conceito de raça ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação.

Introdução

No Brasil, as relações raciais estão fundadas em um peculiar conceito de raça e forma de racismo, o “racismo à brasileira” (GUIMARÃES, 2002), cujas especificidades são significativas para compreender as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas. Quando falamos de raça e racismo no Brasil, devemos considerar aquelas práticas discriminatórias baseadas não na ascendência dos indivíduos, mas sim em suas características fenotípicas, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz e lábios.

Particularidades como a relação entre raça e classe social na hierarquização das pessoas, bem como as ideias sobre o “embranquecimento” e o “mito da democracia racial” construídos na história das relações raciais brasileiras, mantêm-se atuantes. Na hierarquia racial brasileira, os indivíduos racializados (negros e indígenas) tendem a ocupar as posições mais baixas, enquanto os brancos ocupam as posições mais altas, que lhe garantem certos privilégios em relação aos outros grupos raciais e ao Estado (GUIMARÃES, 1997). O racismo “à brasileira” constrói-se e reconstrói mantendo desvantagens para a população negra no acesso a bens materiais e simbólicos; desvantagens essas muitas vezes mantidas pela permanência do mito da democracia racial, que ignora a existência de desigualdades baseadas em critérios raciais e justifica as manifestações de racismo como exceções praticadas por indivíduos pouco “esclarecidos”. Práticas cotidianas de discriminação constitutivas da sociedade brasileira cumprem o papel de re-instituir a subalternidade da população negra brasileira na hierarquia racial (GUIMARÃES, 1997). A educação é partícipe importante nesse processo. Os resultados de pesquisas que apresentaremos aqui indicam algumas desigualdades no plano estrutural.

1. Desigualdades Educacionais No Plano Estrutural

A melhoria do sistema de coleta e sistematização de dados pelo IBGE, a partir dos anos de 1980, possibilitou avanços na análise das desigualdades estruturais. Os próprios indicadores das pesquisas censitárias e das edições da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/PNADs apontam as profundas desigualdades raciais no Brasil. Alguns exemplos: as possibilidades de realização socioeconômica são muito distintas para os grupos raciais, e favoráveis aos brancos, considerando os dados de ocupação, ocupação do pai, região de residência, rendimento, situação do nascimento, nível de instrução e instrução do pai (SILVA, 1988). A renda média mensal per capita de indivíduos brancos foi 2,4 vezes a renda de negros entre 1995 e 2001 (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 27). A distribuição percentual da população por classe de rendimento, conforme dados da PNAD 1996, aponta a quase total ausência de negros nas classes média e alta (TELLES, 2003, p. 188).

No mercado de trabalho, uma pesquisa feita pelo Instituto Ethos e o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (Ibope), o “Perfil Social, Racial e de gênero das 500 maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas” (apud PAIXÃO e CARVANO, 2008), realizada nas maiores empresas do país, os dados revelaram que em 2005:

- Os brancos eram 94,4% dos executivos, já os pretos e pardos eram 3,4%.
- Entre os gerentes, os brancos eram 89% e os pretos e pardos eram 9%.
- Entre os supervisores, os brancos eram 84,1% e os pretos e pardos eram 13,5%.

Ou seja, quanto mais importante o cargo dentro dessas empresas, menores as chances de encontrarmos negros, o que possivelmente resulta da hierarquização racial brasileira (GUIMARÃES, 1997). No quadro geral de funcionários dessas empresas, os brancos correspondiam a 68,7% enquanto que os pretos e pardos correspondiam a 26,4%. Quanto às ações afirmativas para contratação de negros, mulheres e pessoas com mais de 45 anos de idade, apenas 11% das empresas da pesquisa desenvolviam.

Para conseguir a ração essencial de uma cesta básica – que seria o suficiente para o sustento e bem-estar de um trabalhador adulto (com quantidades balanceadas de proteínas, calorias, ferro, cálcio e fósforo) – em 2006, entre a população economicamente ativa (PEA), os brancos precisavam trabalhar uma média de 55,84 horas, enquanto os pretos e pardos

precisavam trabalhar uma média de 77,83 (PAIXÃO e CARVANO, 2008). O cálculo dessa média de horas é feito a partir do valor do salário mínimo da época e do nível de remuneração dos grupos de trabalhadores feito pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Considerando a variável sexo:

- Entre os homens, os brancos precisavam trabalhar 54,37 horas e os negros 76,6;
- Entre as mulheres, as brancas precisavam trabalhar 57,68 horas e as pretas e pardas 79,63.

Isso quer dizer que uma mulher preta e parda precisava trabalhar 25,2 horas a mais que um homem branco para conseguir a razão essencial mínima enquanto que as mulheres brancas precisavam trabalhar 3,31 horas a mais. Evidencia-se parte da pirâmide sociorracial brasileira por esse quadro, que tem o homem branco no topo, seguido pela mulher branca, o homem negro e na base a mulher negra (PAIXÃO, 2003).

A inclusão digital está ocorrendo mais lentamente para os grupos de cor preto e pardo (PAIXÃO e CARVANO, 2008). Tomando como anos de referência 2001 e 2006, em 2001, o percentual de domicílios cujo chefe de família (a pessoa de referência) era de cor branca e que possuíam computador era de 18%, sendo que 12,6% possuíam acesso à internet e 38,1% celular. No caso dos domicílios chefiados por pretos e pardos, em 2001, 5,2% possuíam computador e 3% com internet. No ano de 2006, 30,8% dos domicílios chefiados por brancos possuíam computador, sendo 24,3% com acesso à internet; no caso dos domicílios chefiados por pretos e pardos, 12,2% com computador e 8,3% com acesso a internet. Considerando que vivemos em um mundo cada vez mais conectado às novas tecnologias da informação, podemos considerar que o pouco acesso de pretos e pardos a essas tecnologias contribui para a hierarquização racial persistente na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1997).

A mobilidade ocupacional intergeracional é muito distinta para brancos e negros. Os negros têm menores possibilidades de ascensão social, sendo que nos estratos mais altos as dificuldades são ainda maiores. Os (raros) negros nascidos em estratos mais elevados estão mais expostos à mobilidade descendente (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 30-31).

No que se refere à educação, os resultados das pesquisas apontam grande desvantagem da população negra em relação à branca. Ocorreu um aumento gradativo de anos de estudo na população brasileira, mas as diferenças entre brancos e negros mantiveram-se. O mesmo ocorreu com as taxas de analfabetismo, que diminuíram no total mas mantiveram-se as

diferenças. As acentuadas desigualdades educacionais foram analisadas por estudos diversos (HASENBALG, 1987; HASENBALG e SILVA, 1990; ROSEMBERG, 1998; JACCOUD e BEGHIN, 2002). Em todos os níveis de ensino as desigualdades são significativas e aumentam exponencialmente nos níveis de ensino mais elevados (HASENBALG, 1988, p. 136). A comparação do desempenho escolar de crianças negras e brancas, com mesmo nível de renda familiar e de participação no mercado de trabalho, aponta o atraso escolar significativamente maior entre os negros (ROSEMBERG, 1998), o que leva à conclusão de que o sistema de ensino discrimina a população negra.

Para Refletir

Eliane Cavalleiro (2006), em sua pesquisa de mestrado realizada em creches da rede municipal de São Paulo, apontou situações de evidentes manifestações de racismo por parte de profissionais da educação em relação a crianças negras. Veja um trecho:

Na sala de aula, a professora diz a Marisa (negra): “Você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo. Olha só que coisa armada!” Fala isso em tom alto, que pode ser ouvido por todas as crianças. Depois disfarça, alterando o tom da voz, talvez por se lembrar da minha presença: “Senão você pode pegar piolho, na escola tem muito!” (CAVALLEIRO, 2006, p. 64)

Outra professora:

O preconceito de raça, se você pensar bem, geralmente é em matéria de cheiro. Uma pessoa que é negra, a pele, a melanina, faz com que o cheiro fique mais forte. Hoje em dia, esse preconceito do cheiro já melhorou muito com os produtos modernos das nossas indústrias [...]. Não havendo o cheiro, não existe o porquê de o branco não conversar com o preto e vice-versa (CAVALLEIRO, 2006, p. 50).

Em que medida manifestações explícitas e implícitas de racismo por parte de professores/as pode contribuir para o insucesso e até evasão escolar por parte de crianças/adolescentes negros?

A expansão do sistema de ensino utilizou critério discriminatório, conforme aponta Rosemberg (1999, 2000). A produção da desigualdade inicia-se na educação infantil, com desigualdades de custeio, de nível educacional dos profissionais, de condições gerais de atendimento: “a socialização de crianças pobres e negras para a subalternidade se inicia no berçário [...] onde as crianças vivem rotinas de espera” (ROSEMBERG, 2000, p. 149). Além disso, classes de educação

infantil de baixo investimento governamental foram utilizadas como alternativas para crianças pobres e negras, pois alunos de idade superior a sete anos foram mantidos neste nível de ensino (ROSEMBERG, 1997, 2000). As políticas de expansão da educação infantil imprimiram, contraditoriamente, um componente de discriminação racial.

Comparando o nível médio de anos de estudo de diferentes grupos raciais, com dados da PNAD 1976 (SILVA, 1988), a diferença entre brancos e não-brancos, de mesma faixa de renda, era de 1,6 anos. Considerado o background familiar, os anos de estudo e a ocupação dos pais, essa diferença recuará em 0,9 anos. Os 0,7 restantes (cerca de 40% da diferença entre os grupos) foram atribuídos ao “tratamento desigual que os não-brancos recebem ao longo do processo educacional” (SILVA, 1988, p. 159). Comparando os anos de estudo de alunos brancos e negros, de 1900 a 1976, com dados dos censos e das PNADs, Jaccoud e Beghin (2002) encontraram uma diferença média de 2,27 anos de estudo. Simulando o background familiar como similar, a diferença diminuiu em 0,84 anos (gráfico 1). Isto significa que os restantes 1,43 anos (63% da diferença total) estiveram diretamente vinculados à discriminação racial realizada nas escolas (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 34-35).

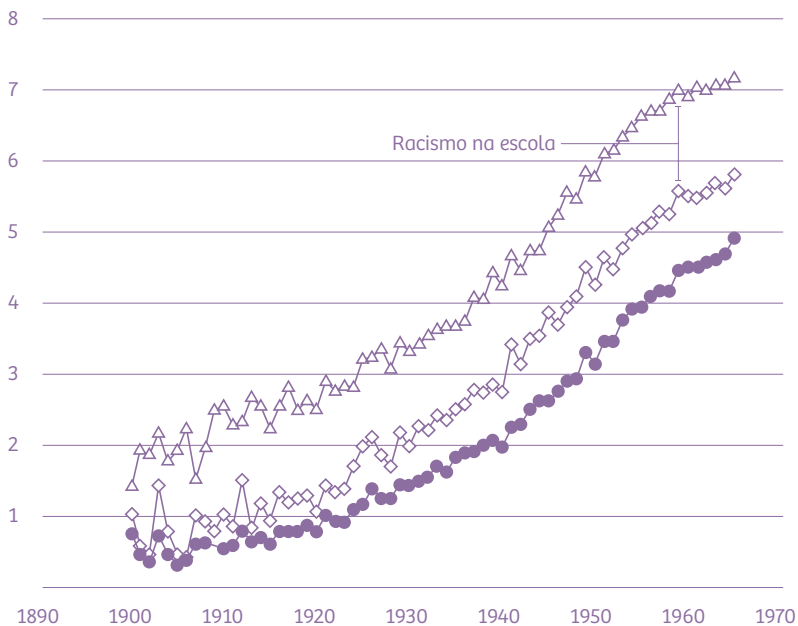


Gráfico 1 - Média de anos de estudo segundo cor ou raça e corte de nascimento para nascidos entre 1900 e 1965.

Fonte: SILVA (2005, p. 71).

No ano de 1995, entre a população maior de 15 anos de idade, a média de anos de estudos (a razão do somatório do número de anos em que a população de um determinado grupo etário em seu conjunto estudou, dividido pelo número total de membros deste mesmo grupo de idade) entre os brancos era de 6,4 anos, e entre os pretos e pardos de 4,3. Em 2006, entre os brancos foi de 8,0 e entre os pretos e pardos 6,2. Ou seja, a média de anos de estudo da população preta e parda em 2006, apesar de ter subido, ainda não havia alcançado a média de anos de estudo que a população branca tinha 10 anos antes (PAIXÃO e CARVANO, 2008). De acordo com estimativas, com esse ritmo de crescimento na média de escolaridade, as diferenças entre os grupos branco e negro ainda durariam por mais uma década e meia (PAIXÃO e CARVANO, 2008).

É discurso comum a atribuição das desigualdades raciais às condições de origem. Por exemplo, as diferenças de escolaridade atual seriam reflexo da baixa escolarização dos negros quando da abolição da escravidão, que se reproduziram de geração em geração até nossos dias. Essas explicações são muito parciais. De acordo com Marcus Fonseca (2009) esse tipo de explicação tende a se basear em uma visão do negro como “coisa”, destituída de racionalidade, antes do final da abolição, e pode até auxiliar na manutenção das desigualdades entre os grupos de cor, uma vez que sugere que os negros foram incapazes de buscar escolarização.

As desigualdades entre negros e brancos devem-se, principalmente, a diferenças de oportunidades de ascensão social após a abolição e ao racismo dirigido aos negros (HASENBALG, 1988; SILVA, 1988; JACCOUD e BEGHIN, 2002). A “herança da pobreza” é condição necessária mas não suficiente para explicar a pobreza atual das famílias negras (SILVA, 2000). A distinta mobilidade social, processo pelo qual pessoas de origens sociais/familiares diferentes são alocadas em posições distintas na hierarquia social, é possível explicação para as desigualdades entre os grupos raciais. A mobilidade ocupacional é muito favorável aos indivíduos brancos. A hipótese, à qual os dados de Nelson do Valle Silva (1988; 2000) dão suporte, é de que as desigualdades raciais brasileiras são produzidas em ciclos de desvantagens cumulativas, de funcionamento intergeracional. A mobilidade social e a aquisição de renda são dois elos desta corrente, que se completa com outras características socialmente relevantes, em primeiro plano na educação, e outras tais como saúde e moradia. São diversos fatores pelos quais as desvantagens no ciclo vital dos indivíduos negros se acumulam (SILVA, 2000).

As explicações sobre as desigualdades educacionais trabalham com uma ampla gama de fatores. Um primeiro fator explicativo é a diferença entre as escolas frequentadas por

negros e brancos, que Hasenbalg (1987) nomeou como diferença no recrutamento. As escolas de locais onde a população apresentava rendimentos mais baixos eram as que recebiam menor aporte de verbas. O custo-aluno variava de US\$ 28,5 no Nordeste rural a US\$ 197,2 no Sudeste urbano (ROSEMBERG, 1998, dados do Ministério da Educação de 1990), o que determinava que as escolas fossem não escolas para carentes, mas as próprias "escolas carentes". Os dados demográficos indicaram que os negros do estado de São Paulo frequentavam, preferencialmente, a rede pública de ensino, cuja qualidade tende a ser inferior à da escola privada. Quando frequentavam a rede privada, os negros ocupavam principalmente os cursos noturnos, que também apresentam tendência à qualidade inferior. Além disso, as escolas de 1º grau que frequentavam tinham menor número de horas diárias de aula, fator que se sobrepunha a outras carências, como tamanho da escola e número de turnos. O fato de os negros estarem em maior proporção nas "escolas carentes" explicaria as desigualdades de aproveitamento dos grupos raciais. Escolas que atendiam alunos de classe média apresentaram, conforme dados de Dias (apud HASENBALG, 1987), índice de sucesso entre 80 e 90%, e as que atendiam alunos pobres apresentaram um fracasso entre 60 e 70%. Alunos de classe média estudando em escolas pobres tiveram pior rendimento, e alunos pobres estudando em escolas de classe média tiveram melhor rendimento.

De acordo com Marcelo Paixão e Luiz Caruano (2008), poucos indicadores são capazes de apontar o grau de aproveitamento dos conteúdos educacionais, segundo cada grupo de cor. Eles apontam a Prova Brasil (Saeb), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação e Cultura (Inep/MEC), como uma das poucas bases de dados que permitem esse tipo de análise. A Prova Brasil constitui-se de exames de matemática e português para os estudantes em conclusão da quarta série e oitava série do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. Nos dados de aplicação da prova analisados por Paixão e Caruano, de 1995 a 2003 os estudantes brancos, em ambos os sexos, obtiveram resultados superiores aos dos pretos e pardos.

Por exemplo, em 2003, no exame de matemática, as notas dos alunos brancos foram 7,5% mais altas na quarta série do ensino fundamental, 7,4% mais altas na oitava série do ensino fundamental e 8% no terceiro ano do ensino médio. No caso das alunas, no mesmo ano, as alunas brancas obtiveram notas 7% mais altas na quarta série do ensino fundamental, 9,3% na oitava série do ensino fundamental e 23% no terceiro ano do ensino médio (PAIXÃO e CARVANO, 2008). No exame de português, as diferenças continuavam: entre os alunos, as notas médias dos brancos eram superiores às dos negros em 7,5% na quarta e 7,4%

na oitava série do ensino fundamental e 5,5% no terceiro ano do ensino médio. Entre as alunas, as brancas obtiveram notas 5,4% maiores na quarta, 7,2% na oitava série do ensino fundamental e 7,3% no terceiro ano do ensino médio.

As escolas de classe média foram designadas como lugares de “otimismo educacional”, e que influenciam os resultados positivos; as escolas para pobres, ao contrário, foram designadas locais da “ideologia da impotência” (HASENBALG, 1987; ROSEMBERG, 1998; TELLES, 2003, p. 238). Os dois últimos autores descrevem o fenômeno com o conceito de profecia auto-realizadora. Os alunos negros apresentam a tendência de frequentar escolas onde reina a “ideologia da impotência”. Assim, a seletividade é iniciada pelo recrutamento do alunado negro para essas escolas.

Outra pista para a discriminação imputada aos alunos negros é a segregação espacial (ROSEMBERG, 1998; TELLES, 2003). É plausível a hipótese de que as famílias negras de melhor nível socioeconômico tendem a ocupar espaços destinados a camadas mais baixas da população, para diminuir as possibilidades de serem discriminadas, embora faltem dados mais concludentes sobre a distribuição espacial e a utilização dos equipamentos escolares (ROSEMBERG, 1998).

Correlatas a estas, estão as estratégias utilizadas por famílias de negros para a socialização de seus filhos. Membros da classe média negra, por vezes, retardam as experiências de enfrentamento de discriminação racial, protegendo as crianças antes de sua entrada na escola. Esta passa a ser o locus das primeiras situações de conflitos raciais, e podem criar nessas crianças reações ambíguas em relação à escola, que é local de discriminação e, ao mesmo tempo, possibilidade de ascensão social (BARBOSA, apud ROSEMBERG, 1998).

Quando comparamos o contingente de estudantes nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), tendo como referencial a natureza da instituição de ensino desses estudantes (pública ou privada), de acordo com os dados analisados por Paixão e Caruano (2008), fica evidente a consequência de diversas práticas racistas que impedem a mobilidade do estudante negro. Enquanto que os negros são maioria nas instituições de ensino público no ensino fundamental e médio (59,8% e 53,7%, respectivamente), sua participação cai para apenas 34,3% no ensino superior público. No caso dos estudantes brancos, sua participação nas instituições de ensino público é de 45,6% no ensino médio e 63,4% no ensino superior (próximo a participação de 64,9% no ensino fundamental e 67,1% no médio em instituições privadas).

O ensino básico público brasileiro é apontado como de má qualidade (ABRAMOVAY e RUA, 2002; ZANDONÁ, 2005; NEVES, RAIZER e FACHINETTO, 2007), tanto em infra-estrutura, qualificação dos professores e formação dos estudantes. Considerando que a maior parte dos alunos do ensino público pertence às camadas sociais menos economicamente favorecidas, o ensino de má qualidade acaba por dificultar a ascensão social daqueles que mais precisam. A escola pública, então, em vez de cumprir seu papel de promoção da cidadania, acaba por produzir e reproduzir a exclusão social existente em nossa sociedade (ABRAMOVAY e RUA, 2002). A escola pública também funciona como produtora e reprodutora do racismo brasileiro, o que deixa os estudantes negros diante de práticas preconceituosas por parte dos colegas, professores ou do próprio currículo, nas diversas formas de violência física e simbólica (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Clarissa Neves, Leandro Raizer e Rochele Fachinetto (2007) argumentam que apenas 10,6% dos jovens brasileiros com idade entre 17 e 24 anos estão no ensino superior. Evidente crescimento no número de crianças em idade escolar na escola foi percebido nas últimas duas décadas, mas apenas 84% das crianças que ingressam concluem a quarta série (sendo que metade desses alunos é incapaz de ler um texto simples), 57% concluem o ensino fundamental e 37% o ensino médio. Ou seja, a exclusão já é evidente no fim do ensino fundamental.

No caso do acesso de alunos pretos e pardos no ensino superior, ativistas do movimento negro denunciam que, em comparação com o percentual populacional que esses (pretos e pardos) representam no país, eles estão sub-representados nas instituições de ensino superior. Quando as primeiras universidades passaram a instituir cotas, falava-se em 2% de alunos negros nas universidades brasileiras (por exemplo, HENRIQUES, 2001, apud MUNANGA, 2007). Em 2002, entre os estudantes de seis grandes universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ; Universidade Federal do Paraná, UFPR; Universidade Federal do Maranhão, UFMA; Universidade Federal da Bahia, UFBA; Universidade de Brasília, UnB; e Universidade de São Paulo, USP), apenas 17,21% eram pretos e pardos (MATTOS, 2003).

Com relação ao ensino superior, entre os anos de 1995 e de 2006, aumentou, em todo o país, o número de estudantes que frequentavam o ensino superior: de 1.993.418, em 1995, para 5.872.940, em 2006, um crescimento de 1,61% ao ano (PAIXÃO e CARVANO, 2008). No período compreendido entre 1995 e 2006, o número total de estudantes universitários de cor ou raça branca passou de 1,50 milhões para 4,03 milhões em todo

o país. Destas, 41,6% eram do sexo masculino e 58,4% do sexo feminino. Entre os negros, o número de estudantes no ensino superior passou de 341,24 mil, em 1995, para 1,76 milhões, em 2006; dos quais 41,7%, eram do sexo masculino e 58,3% do sexo feminino. Apesar de uma participação maior entre os estudantes de ensino superior, as mulheres negras continuam a ter menor índice de rendimento per capita que os homens negros (PAIXÃO e CARVANO, 2008).

De acordo com Paixão e Carvano (2008), em 1995, 18,1% do total de universitários eram de cor negra, tendo esse índice aumentado para 29,9%, em 2006; aumento que teve como principal responsável a expansão do ensino superior privado. No ano de 2006, as políticas de ação afirmativa para o acesso de estudantes negros nas instituições públicas de ensino superior ainda estavam em seu início: as primeiras universidades brasileiras a instituírem um sistema de cotas para negros e para estudantes de escola pública foram as do estado do Rio de Janeiro. No vestibular de 2003, as universidades estaduais fluminenses reservaram 50% das suas vagas para estudantes de escola pública e 40% para estudantes que se autodeclaravam negros ou pardos (MACHADO, 2004). Entre as universidades federais, a Universidade de Brasília (UnB), no vestibular de 2004, foi a primeira a adotar o sistema de cotas (20% de suas vagas destinadas a candidatos negros, entre outras ações). A UFPR, por sua vez, foi a primeira universidade federal da região sul do país a adotar as cotas, no vestibular para ingresso em 2005, reservando 40% de suas vagas para cotistas (20% para oriundos de escola pública e 20% para negros).

O preconceito educacional dentro das escolas foi explicação para as desigualdades, e tal explicação foi fornecida por estudos diversos, tanto os anteriormente relatados, que analisaram macro dados, quanto os que analisaram questões no interior da escola. As relações raciais nas escolas continuam pautadas, por vezes de forma aberta, pela imputação aos negros de impossibilidades intelectuais, por hostilidades, por desqualificação da identidade racial (GONÇALVES, 1987; FIGUEIRA, 1990; PINTO, 1993). O uso de ofensas raciais entre os pares foi, em um contexto de educação infantil, frequente (CAVALLEIRO, 1999). Em escolas determinadas, professores apresentaram uma visão predominantemente estereotipada a respeito dos alunos, dificuldade em lidar com a heterogeneidade de raça e de classe e reforço da crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis (HASENBALG, 1987). Os brancos em geral não reconhecem como iguais (portanto discriminam) negros que ascenderam racialmente, e o mesmo pode ocorrer na escola (ROSEMBERG, 1998), com a população negra sendo nivelada pelo critério racial. A pertença racial nivelaria as possibilidades de acesso, permanência e sucesso nas redes de ensino.

Por vezes, as discriminações podem se manifestar de formas mais indiretas ou sutis. Um estudo em escola de educação infantil revelou que professores mantinham maior proximidade física com alunos brancos, mais elogiados que as crianças negras, e que ignoravam atos discriminatórios entre os alunos (CAVALLEIRO, 1999).

Outra forma de manifestação não-direta de discriminação é a centralidade dos currículos em perspectiva eurocêntrica (simbólico), que valoriza os aspectos de origem e influência da Europa, tomada como locus da civilização. Paralelamente, os legados de outras origens são desconsiderados e/ou desvalorizados. O movimento negro e pesquisadores negros mantêm como uma de suas reivindicações no campo da educação o ensino de história e cultura afro-brasileiras como forma de adequar o tratamento do patrimônio cultural negro nos currículos, e de dar visibilidade ao negro na sociedade brasileira: “[e]m uma análise sobre as manifestações da discriminação racial, na escola, é preciso que se atente não só para o que se transmite, mas para o que se impede de transmitir” (GONÇALVES, 1988, p. 61). Uma questão importante, portanto, para a compreensão do racismo na escola brasileira é o silêncio (GONÇALVES, 1987). Tanto sobre a particularidade cultural da população negra, quanto sobre os processos de discriminação, o silêncio atua como mecanismo que permite ocultar as desigualdades.

A invisibilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao seu grupo e dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil (PINTO, 1993; ROSEMBERG 1998, TELLES, 2003), atuante também em diversos espaços sociais.

2. Considerações Finais

As desigualdades educacionais entre a população negra e a população branca no Brasil podem ser verificadas em diversos níveis de análise. Ainda que o país tenha avançado em pontos como a cobertura do ensino fundamental, o maior acesso ao ensino médio e o aumento do número de vagas no ensino superior, as distâncias entre os grupos de cor somente podem ser explicadas e enfrentadas se considerarmos a existência do racismo à brasileira.

Acreditamos que a educação, um direito de todos, é uma forma de inclusão social e garantia de pleno exercício da cidadania em uma sociedade democrática. Ela precisa ser garantida

àqueles grupos historicamente em desvantagem no acesso aos recursos materiais e simbólicos. A inclusão do negro não se dá apenas na ocupação de vagas em escolas, mas também no direito de ver e ser visto nas produções simbólicas que perpassam as instituições de ensino, como os livros didáticos e o currículo.

Políticas de ação afirmativa para o acesso e permanência de estudantes negros no ensino superior atualmente estão sendo desenvolvidas em inúmeras instituições de ensino superior públicas. Elas podem ser consideradas parte de uma resposta ao racismo institucional pois a simples ampliação das vagas nas instituições públicas ou mesmo políticas de ação afirmativa baseadas apenas em critérios socioeconômicos não seriam suficientes para garantir um aumento significativo de negros nas instituições públicas. Deixamos em evidência as instituições públicas porque são, em sua maioria, consideradas de melhor qualidade que as instituições privadas no nível superior de ensino (ao contrário do que acontece no nível médio e fundamental, em que as instituições privadas são consideradas de melhor qualidade) (PAIXÃO e CARVANO, 2008).

Não se trata de culpar a educação como a causadora do racismo brasileiro. Mas práticas racistas foram e continuam a ser perpetuadas nos discursos dos livros didáticos, nas relações entre professor e aluno e nas relações aluno-aluno. Nesse sentido, a mobilização de acadêmicos e dos movimentos negros e as alterações na LDB com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 podem significar mudanças rumo a uma nação em que a exaltação da diversidade racial resultante de indígenas, negros e brancos deixe de ser apenas um discurso politicamente correto para se efetuar nas práticas sociais.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação na escola. In: LIMA, Iuan C.; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.) Os negros e a escola brasileira. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999, p. 47-60. Série Pensamento Negro em Educação, Nº 6.

FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n.18, p. 63-72, 1990.

FOSENCA, Marcus Vinícius. População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GONÇALVES, Luiz A. A discriminação racial na escola. In: MELO, Regina L. C.; COELHO, Rita C. F. (Orgs.) Educação e discriminação dos negros. Belo Horizonte: IRHJP, 1988, p. 59-63.

GONÇALVES, Luiz A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002

GUIMARÃES, Antônio S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. Tese. Universidade de São Paulo, 1997.

HASENBALG, Carlos A. As imagens do negro na publicidade. In: HANSELBAG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Estrutura Social, Mobilidade e Raça. Rio de Janeiro, Vértice, 1988, p. 183-188.

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

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

MACHADO, Eielma Ayres. Desigualdades “raciais” e ensino superior: um estudo sobre a introdução das “leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004). Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. Educação & Sociedade. Campinas, 2004, vol. 25, no. 88, p. 845-866.

MATTOS, Wilson Roberto. Ação Afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: GONÇALVES, P. B.; SILVÉRIO, S. V. R. (Orgs.).

Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003, p. 133-151.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Orgs.). O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 7-19.

NEVES, Clarissa E. B.; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele F.. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Sociologias, Porto Alegre: n. 17, 2007, p.124-157.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. (Orgs.). Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2007-2008. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2008.

PAIXÃO, Marcelo J. P. Desenvolvimento humano e relações raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINTO, Regina P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n. 86, ago/1993, p. 25-38.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, gênero e raça. In: GUIMARÃES, Antônio S.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.) Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 127-264.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa. n. 107, jul/1999, p. 7-40.

ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura Infantil e Ideologia. São Paulo, Global, 1985.

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

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do V. (Orgs.) Estrutura social, mobilidade e raça. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 144-163.

SILVA, Nelson do Valle. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio S. A; HUNTLEY, Lynn (Orgs.)Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 33-51.

TELLES, Edward E. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relumê Dumará/Fundação Ford, 2003.

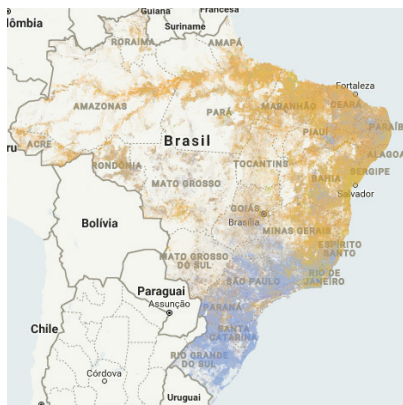
ZANDONÁ, Norma L. Ferrarini. O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2005.

Recurso

A questão racial no Brasil em gráficos, interativos e vídeos

Link: <https://goo.gl/bMX85r>

Neste link está disponível uma coletânea de análises, dados, gráficos e reportagens do Nexo Jornal a respeito da desigualdade racial no Brasil e no mundo. Destacamos alguns gráficos que ajudam a visualizar e compreender a questão no país:



Mapa revela a segregação racial no Brasil: <https://goo.gl/2ZXyBb>

Gênero e raça de estudantes de ensino superior no Brasil por curso e por área: <https://goo.gl/HhghtV>

Disparidade de emprego e renda entre brancos e negros no Brasil: <https://goo.gl/FRgnBV.pdf>

Josafá Moreira da Cunha

Bullying e Discriminação Racial

Ainda há poucos estudos examinando a relação entre a vitimização entre pares e questões étnico-raciais (HONG; ESPELAGE, 2012). Na literatura nacional, poucos estudos sobre o tema chegam a sequer descrever a composição étnico-racial das amostras estudadas. Esta limitação está presente em diversas outras temáticas de interesse para o contexto educacional.

Embora alguns estudos tenham demonstrado diferenças na incidência da vitimização entre diferentes grupos étnico-raciais (ex., HANISH; GUERRA, 2000), a compreensão sobre a composição étnico-racial em contextos escolares tem oferecido dados particularmente relevantes para a compreensão sobre a influência de características étnico-raciais em processos de vitimização entre pares nas escolas (HONG; ESPELAGE, 2012). A literatura indica que contextos escolares mais diversos, ou seja, onde um grupo étnico-racial não possa ser considerado majoritário em termos numéricos, reduzem a percepção de vitimização e vulnerabilidade de estudantes de grupos potencialmente minoritários (GRAHAM, 2006), sendo que em contextos educacionais mais diversos em termos étnico-raciais verificou-se maior percepção de segurança e menos relatos de vitimização entre pares (JUVONEN; NISHINA; GRAHAM, 2006).

É possível que a diversidade étnico-racial possa criar maior oportunidade para que estudantes de diversos grupos étnico-raciais aprendam a conviver com perspectivas diversas (JUVONEN; NISHIMA; GRAHAM, 2006), sendo que Graham (2006) sugere que em escolas com maior diversidade e pluralidade professores podem ter maior probabilidade de abordar temas como a promoção da equidade e multiculturalismo do que em contextos escolares mais homogêneos. Mais que isso, vale notar que, embora a composição étnico-racial de grupos escolares possa influenciar a experiência escolar de estudantes de determinados grupos e representar sistematicamente uma experiência adversa para tais alunos, é preciso examinar como pessoas expostas a tais experiências adversas podem desenvolver estratégias de enfrentamento e engajar-se em processos de resiliência que permitam a adaptação positiva mesmo diante da exposição a estressores como a vitimização (MASTEN, 2014; PRESTES, 2013).

Ao considerar a definição clássica de bullying proposta por Olweus (1993), enfatiza-se a importância do desequilíbrio de poder como um dos componentes fundamentais do conceito do bullying. Entretanto, geralmente tal desequilíbrio de poder é abordado sob uma perspectiva que reduz a análise a características dos indivíduos envolvidos, ou seja, o aluno “fisicamente forte” intimida o colega “fisicamente fraco”. Assim, é fundamental lembrar que esse desequilíbrio de poder opera para além das pessoas envolvidas. No caso da discriminação étnico-racial o desequilíbrio de poder está associado à operação do racismo. Se temos clareza que o bullying é

um problema de relacionamento, devemos formular propostas de intervenção voltadas para o desenvolvimento de alternativas para tais interações, particularmente no espaço escolar.

Para Refletir

Por vezes, estudantes que estão sofrendo bullying em suas escolas têm dificuldade para compartilhar suas dificuldades com adultos ou outras pessoas por medo de sofrerem ainda mais discriminação.

Como os adultos podem encorajar estudantes a expressar suas dificuldades abertamente? Que recursos estão disponíveis para encorajar e apoiar estudantes que possam passar por experiências de vitimização e discriminação?

Recurso



Uma lição de discriminação, 43 min., Canada, 2006

Produção: Radio-Canada

Disponível em: <https://youtu.be/FaZG9ejs-S4>

Este documentário mostra a experiência realizada por uma professora de uma escola primária de Quebec, na qual sua turma é dividida em dois grupos, baseando-se em características físicas. Ao associar determinados comportamentos e valores a cada grupo, a experiência mostra o quão rapidamente se desenvolve a discriminação entre as crianças e como isso impacta suas interações na escola. Um ótimo documentário para se compreender e trabalhar conceitos de discriminação, preconceito e alteridade no ambiente escolar.

Referências

GRAHAM, Sandra. Peer Victimization in School. *Current Directions In Psychological Science*, [s.l.], v. 15, n. 6, p.317-321, dez. 2006. SAGE Publications.

HANISH, Laura D.; GUERRA, Nancy G. The Roles of Ethnicity and School Context in Predicting Children's Victimization by Peers. *American Journal Of Community Psychology*, [s.l.], v. 28, n. 2, p.201-223, abr. 2000. Wiley-Blackwell.

HONG, Jun Sung; ESPELAGE, Dorothy L.. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression And Violent Behavior*, [s.l.], v. 17, n. 4, p.311-322, jul. 2012. Elsevier BV.

JUVONEN, Jaana; NISHINA, Adrienne; GRAHAM, Sandra. Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle Schools. *Psychological Science*, [s.l.], v. 17, n. 5, p.393-400, maio 2006. SAGE Publications.

MASTEN, Ann S.. Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, [s.l.], v. 85, n. 1, p.6-20, 16 dez. 2013. Wiley-Blackwell.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Lackwell, 1993, 140 p.

PRESTES, Clélia R. S. *Feridas até o coração, erguem-se negras guerreiras. Resiliência em mulheres negras: transmissão psíquica e pertencimentos*. 2013. 175f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Vitor Atsushi Yano

Suporte Social e Discriminação Racial

Uma das características do preconceito no Brasil é que ele se manifesta de mais frequentemente de forma sutil, ou seja, acontece de forma cotidiana e se apresenta mais na forma de “brincadeiras”, omissões, distinções de tratamento e de linguagem do que por meio de agressões físicas e verbais (NUNES, 2010).

Por isso, uma das formas que os movimentos negros têm encontrado para se combater o racismo, além das lutas pela garantia de direitos e das denúncias de desigualdades e violências estruturais, é a valorização da negritude e da diversidade. Afinal, a discriminação sutil opera em nível psíquico, e afeta diretamente a imagem que a pessoa pertencente ao grupo discriminado tem de si mesma.

Evidentemente, a baixa autoestima tem causas complexas, e não é manifesta, apenas, entre a população negra. Contudo, [...] o racismo abala os processos identitários, imprimindo marcas negativas no indivíduo. Por outro lado, o processo de construção identitária não se faz no vácuo, mas em sociedade, dentro de um contexto histórico-temporal específico [...]. (SILVA, Denise A., 2016, p. 89)

No caso das crianças e adolescentes em nível escolar, o suporte social é fundamental para reforçar sua autoestima e para que possam lidar de forma crítica e com mais autoconfiança em casos de situações de discriminação.

Por isso dá-se a necessidade de criar condições para que os(as) negros(as) construam as suas autoestimas. Esse se torna um ato maior, na medida em que se refere ao autovalor atribuído a um povo como um todo, ainda que necessite ser pautado individualmente por cada sujeito em sua experiência de negritude. A autoestima se torna assim um recurso para aplacar o racismo. [...] É no dia a dia que vemos tais conceitos sendo desmantelados, porque, se o modelo de beleza, estética, inteligência e até mesmo de cultura, redonda no padrão branco, onde se encontram as possibilidades dos que não são desse jeito se identificarem? [...] Com tudo isso, como uma pessoa não-negra pode se autoestimar? (JULIO, Ana L., 2011, p. 66)

Para Refletir

Assista ao vídeo “Doll Test - Os efeitos do racismo em crianças”, disponível em: <https://youtu.be/CdoqqmNB9JE>.

Trata-se da versão italiana de um experimento psicológico realizado nos anos 40 nos EUA para testar o grau de marginalização sentido por crianças afro-americanas devido à discriminação racial. É possível encontrar outras versões do experimento realizado em diferentes países (Brasil, Chile, México), com resultados semelhantes. Que características as crianças associam às cores das bonecas? Por que que as crianças fazem essas associações? Que consequências você acha que isso pode ter em suas relações com colegas e na imagem que têm de si mesmas?

Embora em muitos casos o suporte que as crianças e adolescentes precisam para construir sua autoestima, se identificarem em seus pertencimentos étnico-raciais e valorizarem sua imagem seja encontrado na família, há situações em que outros espaços de sociabilidade é que acabam cumprindo esse papel, como a escola (SALVADOR, Maria N., 2006, p. 89).

Por isso mesmo, nas últimas décadas houve um grande esforço de movimentos sociais para a implementação da Lei nº 10.639/2003 que, ao instituir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos da educação básica, visa promover reflexões para a “valorização das diferentes participações e contribuições na construção social, política e cultural da sociedade brasileira” (LOPES, Tânia A., 2014).

Assim, é importante pensarmos não apenas em atividades específicas voltadas à inclusão e/ou à promoção da diversidade e da igualdade, mas refletirmos sobre nossas práticas cotidianas, sobre como nos referimos aos diferentes grupos aos quais estudantes de nossas turmas podem pertencer e de que forma são representados em nossas atividades. No artigo “As contradições expressas nos discursos sobre inclusão/exclusão”, Débora Araújo (2010) apresenta uma análise do racismo discursivo, que ocorre mesmo em ambientes que visam promover a inclusão, através do mito da “democracia racial” e da visão estereotipada da ideia de “politicamente correto”.

Para Refletir

“Nossos conflitos começam diante das nossas práticas, na escolha dos conteúdos, supostamente necessários conforme os nossos processos de formação e os conhecimentos das/os nossas/os educandas/os e as diferentes realidades no espaço escolar, a partir da fala e práticas dessas/es diferentes sujeitas/os e seus pertencimentos. Assim, devemos nos questionar:

- De que forma são representadas/os as/os sujeitas/os negras/os, nas imagens utilizadas no espaço escolar?
- E as produções culturais, as produções intelectuais, tecnológicas, produzidas por nossas/os antepassadas/os negras/os, de que forma são abordadas nos conteúdos escolhidos como importante?
- Qual o lugar que os temas oriundos da Lei nº 10.639/2003 têm nos Projetos Políticos Pedagógicos? Como eixo central que orientará as práticas escolares ou como “modismo”, temas “exóticos”, lembrados em algumas datas pontuais do calendário escolar, como o dia “13 de Maio” e “20 de novembro”?
- Será que os conteúdos são propostos de uma forma que todas/os as/os educandas/os descendentes de negras/os tenham sua autoestima elevada e orgulho da sua ascendência?” (LOPES, Tânia A., 2014)

Recursos

A Cor da Cultura

Link: <http://www.acordacultura.org.br/>



A Cor da Cultura é um projeto educativo que desenvolve, desde 2004, produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam a valorização da cultura afro-brasileira sob um ponto de vista afirmativo. No portal são disponibilizados cadernos, livros, músicas e vídeos que podem ser usados em sala de aula para se trabalhar o tema.

Meus heróis negros brasileiros

Link: <https://goo.gl/StKCzo>

Nesta série de vídeos, o estudante secundarista PhCôrtes fala um pouco sobre personalidades brasileiras negras foram importantes para a construção do país, na luta pelos direitos e na valorização da identidade afro-brasileira.



Leitura Complementar

Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

Referências

ARAÚJO, Débora Cristina. As contradições expressas nos discursos sobre inclusão/exclusão. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/acontrad_discursos_inclusao.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

JULIO, Ana Luiza. Por uma visão psicossocial da autoestima de negros e negras. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 24, p. 62-69, jan.-abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/79>. Acesso em: 22 jan. 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/T.47.2010.tde-27072010-082636>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SALVADOR, Maria Nazaré. Mulheres negras adolescentes: projetos de vida e suporte familiar. 101 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1757>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SILVA, Denise Almeida. “Para gostar de ser”: literatura negra, racismo e autoestima. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 41, p. 88-94, mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v1i1.7330>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Paulo Vinícius Baptista da Silva

Promoção da Igualdade Étnico- Racial na Educação Infantil

Promoção da igualdade étnico-racial. Já pensaram o que isso significa? E se dirigida à educação infantil? O que é isso? Como realizá-lo? Já sei, na sua escola e na sua sala todos são tratados de forma igual... Mas essa suposta igualdade de tratamento seria suficiente para oferecer condições de desenvolvimento pleno e igual a todas as crianças pequenas? Vamos responder essas questões com vagar... Mais rápido do que gostaríamos de fazê-lo, pois o espaço desse texto é limitado. Mas as respostas são apresentadas ao longo de uma argumentação, ou ao longo de um percurso, copiando o que ocorre para a educação infantil (como para outras etapas e modalidades): buscamos respostas no processo.

1. Práticas Pedagógicas De Promoção Da Igualdade Racial

Dedicamos parte significativa de nosso diálogo à apresentação e discussão de práticas pedagógicas que promovem a igualdade racial. Para isso oferecemos uma síntese da bibliografia especializada sobre o tema. Entrecruzar promoção de igualdade racial com educação infantil é tema relativamente novo na pesquisa em educação, sendo as pesquisas em número ainda pequeno. Por outro lado, diversas pesquisas, em especial várias dissertações de mestrado, trazem dados sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. Organizamos as informações em alguns tópicos, que são abordados nas referidas pesquisas:

1.1. Literatura infantil

Estamos partindo de uma premissa de que a sua instituição tem livros à disposição das crianças, inclusive os bebês. Que cada sala possui um acervo específico e os livros fazem parte do cotidiano, são manuseados, folheados e “lidos” pelas crianças e pelas professoras que com elas interagem. Além desse acervo em cada sala, imaginamos também uma quantidade maior que constitui uma “biblioteca” da escola. Olhem para estes conjuntos de livros. Eles trazem em suas capas personagens de cor/etnia diversas, ou são somente brancos/as? As personagens principais dos livros, quem são? Há personagens principais negras/os? E indígenas? Nos conjuntos de livros atuais vamos encontrar algumas formas de valorização da presença e de personagens negras/os, ainda em proporção insuficiente se pensarmos no conjunto de livros. Mas que possibilitam a nós, educadores, promovermos práticas de valorização das crianças negras, como apontam as pesquisas.

O uso da literatura infantil como prática pedagógica de Educação das Relações Étnico-raciais é uma alternativa entre as mais discutidas nas pesquisas da área (ZIVIANI, 2003; VALENTE, 2005; DIAS, 2007, 2010; COSTA, 2007; ROCHA, 2008; SARAIVA, 2009; TELES, 2010; QUEIROZ, 2011). Para além da disponibilidade de livros diversos na biblioteca e nas salas, observamos em uma sala de aula e coletamos informações sobre práticas de leitura, releitura, representação gráfica e produção coletiva sobre a obra Bruna e a Galinha D'Angola. O livro traz diversos aspectos de africanidades (em seu enredo, nas personagens, nas ilustrações), ao propor um “retorno da diáspora”, levando os leitores a um caminho permeado por mitos africanos. Dois aspectos foram enfatizados nos resultados observados numa Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) de Porto Alegre (SILVA; SOUZA, 2013): a relação de acolhimento e respeito entre a personagem Bruna e sua avó, foco de comentário de aluno de 4 anos sobre a obra, e os grafismos africanos, em destaque nas produções em desenhos dos alunos a partir da leitura do livro. Tais grafismos, com base nesse mesmo livro de literatura infantil, foram foco de práticas pedagógicas analisadas por Rocha (2008), que relatou após a leitura um trabalho de pintura de panos, reproduzindo também um material com proximidade ao utilizado em África, e usando da expressão gráfica como forma de dar continuidade a aspectos de conteúdos relativos às artes africanas e aos papéis sociais em tradições africanas e afro-brasileiras.

Nesse caso específico temos práticas pedagógicas que são organizadas a partir do livro, mas transcendem o objeto livro, a narrativa, as personagens. A estética africana transposta para o livro ganha novos contornos ao ser reproduzida por uma turma de educação infantil nos panos, e novas pesquisas sobre grafismos, arte africana e aspectos específicos de grupos culturais sustentam esse ir além (ROCHA, 2008). Esse formato de práticas pedagógicas que se iniciam ou se articulam com livros e histórias específicas, mas que vão além, é analisado também em outras pesquisas (VALENTE, 2005; COSTA, 2007; ROCHA, 2008; DIAS, 2010; QUEIROZ 2011). Duas dessas pesquisas estudam projetos pedagógicos de média duração (ZIVIANI, 2003) ou de longa (QUEIROZ, 2011), que foram desenvolvidos agregando atividades diversas de recontagem das histórias. No segundo a análise recai sobre práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de dois anos em que foram tratados livros específicos: Os rezeiros do Congo (Edmilson Pereira), Capoeira (Sonia Rosa), Chuva de Manga (James Rumford) e Cabelo de Lelê (Valéria Belém).

Lidos, brincados, transformados em pequenos bonecos de massa de biscuit, de feltro, feitos jogos, desenhos, pinturas, releituras teatrais, viraram livros novamente e adaptados em vídeos e CDs de áudio, produzidos e/ou coproduzidos com os/as alunos/as e com as professoras (QUEIROZ, 2011, p. 105).

A partir da análise da mesma autora, gostaríamos de destacar certos aspectos. As práticas pedagógicas são eliciadoras de ricas produções pelas crianças, entre as quais a oralidade se constituiu um repertório abundante no qual se pode observar, nas falas transcritas de crianças e professoras, um processo de recriação das histórias com o uso de meios diversos, como a dramatização e a filmagem. Observa-se nos diálogos um debate intenso e a criação e recriação de sentidos sobre a “estética ariana” contraposta a uma estética africana, mobilizando sentidos relacionados às formas hierarquizadas entre brancos e negros no Brasil, à identificação e à identidade negra entre os alunos e de professoras em relação aos mesmos.

O conceito de estética ariana foi elaborado por Joel Zito de Araújo (2008) como forma de explicitar uma estética eurocêntrica e eurocentrada que elegeu no Brasil e na América Latina não somente as características europeias, mas os traços nórdicos, o apreço e a hipervalorização de, além da pele clara, cabelos os mais loiros e olhos os mais claros. Estes traços compõem um imaginário racial que atualiza as concepções racistas; por isso o qualificativo “ariana”. Concepções naturalizadas e arraigadas da referida estética foram contrapostas pela estética das africanidades, que entrou nas práticas pedagógicas de uma escola de educação infantil de Acari, especialmente pela literatura (QUEIROZ, 2011). Os discursos que poderíamos qualificar de expressão de posição colonial subalterna e sem resistência são atacados, abalroados, contrapostos, “desconstruídos” por discursos outros que prezam as africanidades. Um exemplo refere-se a operações na escola a partir do livro *O cabelo de Lêle*. Ele toca numa questão muito forte no cotidiano das relações raciais no Brasil, os cabelos crespos, que são, em geral, alvo de descrédito, mormente sinônimo de feiidade, de desvalorização de meninas e meninos negros e negros. A personagem principal do livro não gostava de seus cabelos e passou a apreciá-los após aprender, num livro sobre penteados africanos, a valorizar suas formas de expressão estética e sua herança. As práticas pedagógicas partiram da leitura do livro e o recriaram como teatro e em vídeo, num processo participativo, que promoveu a autonomia dos alunos. Foram profícuas as produções, individuais e coletivas, pelos alunos. Eles criaram, a partir da história, a letra de um “Funk da Lêlé”, que posteriormente foi gravado num CD: vozes das crianças da turma mixadas em editor de áudio para criar um hit de batida estilo funk e a gravação das vozes cantando a música por eles criada. A análise aponta mudanças nas concepções estéticas das crianças no sentido da reconstrução de noções sobre os cabelos crespos e os penteados afro.

1.2. Imagens na escola

De novo vamos exercitar o olhar sobre a “nossa” escola. Quem são as personagens que povoam os murais, quadros, cartazes? São todas brancas? Crianças negras, pessoas negras figuram nessas imagens? Sua beleza é valorizada? Pessoas indígenas e orientais estão presentes?

Voltamos ao mesmo exemplo de prática pedagógica discutido por Queiroz (2011). O trabalho com a literatura teve, naquela escola, impacto nas imagens que são expostas e que circulam no ambiente. Algumas intervenções da pesquisadora apresentaram também como proposta a divulgação de imagens de pessoas negras em situação de valorização estética e social, numa realidade marcada por produções eurocêtricas e imagens da Disney. Numa região de população negra em proporção maior que as demais, as imagens que circulavam na escola eram quase que totalmente de pessoas brancas, e o pátio coberto tinha numa extensa parede a reprodução de cena do filme, da Disney, “Branca de Neve e os sete anões”. “Hoje, o painel da Branca de Neve divide o espaço com uma reprodução de Lelê, em figura, um CD-áudio, produção de vídeos e vários outros artefatos reforçando uma imagem positiva da criança afro-brasileira” (QUEIRÓZ, 2011, p. 129).

Na Emei de Porto Alegre, nas representações de figuras humanas presentes nas salas de aula e nos murais, observa-se a busca de representar brancos e negros, por vezes, concomitante com a existência de figuras humanas em cartazes e em objetos que mantêm a representação exclusiva por personagens brancos/as. A tendência geral foi que nos murais e cartazes produzidos na escola para as salas de aula verifica-se a participação de imagens de crianças negras. Por exemplo, num quadro de recados usado em sala de aula e preparado na escola, a decoração é de uma menina branca e um menino negro. Mas muitos objetos que estão dispostos na escola são industrializados; por exemplo, as estantes para livros que havia em todas as salas, em cujo material a presença de personagens humanas era exclusivamente de crianças brancas. Tais contradições apareciam também em cartazes preparados pela secretaria e que eram dispostos em murais na entrada da escola. Os títulos dos cartazes impressos na escola apresentavam um formato em que as letras dos títulos eram acompanhadas por figuras humanas estilizadas e com traços infantis. Alguns desses títulos traziam imagens de crianças com diferentes tonalidades de pele e com cabelos crespos, representando crianças negras. Outros continham exclusivamente imagens de crianças brancas. Tais formas de representação que contêm exclusivamente crianças brancas podem ser descritas como seguindo uma norma implícita de “branquidade normativa”, ou seja, são discursos imagéticos que atuam para estabelecer o branco como

padrão de humanidade. De um lado, a Emei manteve algumas expressões desse formato de discurso, de outro, apresentou diversas quebras em relação a tais padrões naturalizados, ou seja, expressava também discursos de ruptura em termos do padrão branco.

A preocupação com a circulação e exposição de imagens de negros é expressa também nas pesquisas de Ziviani (2007), que, em intervenção na escola, fez uso de “belas” imagens de crianças negras em mural na entrada da escola, passando a contar com fotos e texto de valorização dos negros. Dias (2007) analisa a confecção de cartazes que representem a diversidade da população brasileira, discutindo atividades sobre “cores da África” realizadas com artistas locais, e propõe a divulgação da produção de artes visuais dos povos africanos e indígenas. A análise crítica de imagens publicitárias que discriminam negros, seguida de intervenções sobre a identidade das crianças, foi feita por Rocha (2008). Trinidad (2011) discute a organização dos espaços de educação infantil, propondo a presença de imagens que valorizem personagens negros, assim como analisa relações entre a organização do ambiente e a construção de identidade étnico-racial e sentido de pertença pelas crianças. Os resultados auferidos indicam que crianças a partir de 3 anos expressam conhecimento sobre categorias étnico-raciais e apropriação de sentidos (compreensão subjetiva), atribuídos a brancos e negros. Crianças (de 3 a 5 anos) que se autocalssificaram como “brancas” apresentaram maior aceitação de suas características físicas, com exceção das filhas de casais inter-raciais; crianças que se autocalssificaram como “pretas” ou como “morenas” manifestaram em proporções mais elevadas insatisfação com características físicas, especialmente cor de pele e tipo de cabelo, além do desejo de mudança. O termo moreno foi utilizado eufemisticamente por crianças de tez escura e cabelos enrolados e foram as que mais evidenciaram vontade de mudança em suas características de cor e cabelo. A presença de imagens e materiais que valorizem as personagens negras é defendida pela autora como forma de dar parâmetros de autovalorização para estas crianças (TRINIDAD, 2011; QUEIROZ, 2011). No processo de intervenções realizado por Queiroz, a autora discute a tensão entre visibilidade e invisibilidade e capta como o acesso a imagens de pessoas negras com estética valorizada tem impacto nas crianças de 5 anos, suscitando questões sobre identificação racial e, no processo, operando para uma melhor aceitação por e de crianças negras.

1.3. Brinquedos e brincadeiras

As pesquisas discutem também sobre a presença de materiais pedagógicos relacionados a africanidades, especialmente bonecas negras. No caso da Emei em foco, em todas as salas de aulas são dispostas, dentre os diversos brinquedos, bonecas, e em cada uma das salas foram observadas bonecas negras (SILVA; SOUZA, 2013). Dias (2007), analisando um

trabalho de produção de bonecas pretas em escola do Mato Grosso do Sul, discute seu papel na formação da identidade dos alunos. Por outro lado, Souza (2009) define as bonecas que encontra nas escolas de “quase-negras”, pois são as mesmas bonecas brancas, mas pintadas de cor marrom. A autora discute a percepção das crianças da artificialidade, a definição como “feias” e a pouca identificação com tais bonecas.

Uma forma de brincadeira observada com frequência e com uma marca de construção de feminilidade muito grande foram as brincadeiras de salão de beleza. Na rede municipal de educação infantil de Florianópolis, foi identificado que as meninas negras em particular e as crianças negras em geral muito raramente tinham seus cabelos penteados/cuidados (CARVALHO, 2013). Isso levou a gestão da educação infantil do município a comprar e distribuir pela rede “creme para cabelos crespos”. Essa distribuição gerou uma polêmica produtiva na rede, pois as particularidades e o cuidado necessário com as crianças negras foram colocados como foco. A secretaria manteve a compra e distribuição dos cremes para cabelo crespo, e as práticas de respeito à diferença foram difundidas na rede, especialmente via a formação em serviço, realizada pela então assessora de educação infantil da secretaria municipal. Em outra pesquisa, num Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) em Curitiba, Amaral (2012) verificou que os cabelos, junto com o tom da pele, foram aspecto central nas interações entre as crianças e dos adultos com estas no que se refere a questões étnico-raciais. Observou formas que avaliam os “cabelos lisos” como “belos” por profissionais da educação, e, em brincadeira de “salão de beleza”, crianças afirmavam a importância de passar muito creme “para o cabelo ficar lisinho”; que as meninas negras, quando participavam dessas brincadeiras, nunca tinham seus cabelos cuidados/penteados, no máximo penteavam os das outras meninas; e uma menina negra de cabelo crespo ficou por tempo prolongado penteando a si mesma. Os meninos da escola tinham a tendência a usar os cabelos raspados. Os espaços de brincadeira de “salão de beleza” possuíam exclusivamente objetos e acessórios para cabelos lisos.

O que extraímos de tais pesquisas? É importante ter nos brinquedos a presença de personagens negras, especialmente de bonecas negras. Há de se tomar cuidado com a estética das bonecas, com roupas e adereços, de forma a valorizar as expressões de beleza negra. Com esses cuidados e com a presença de tais brinquedos, haverá um alto potencial de promover a autovvalorização por crianças negras e o respeito por todas as crianças. A observação sobre o “tratamento” aos cabelos também é importante. Existem pentes, cremes e outros acessórios para cabelos crespos? Existem possibilidades de valorização da estética e das formas de penteado dos cabelos crespos? Quais as intervenções possíveis para a valorização dos cabelos dos mais diversos tipos?

1.4. Relação com a comunidade

Outra questão que surgiu quando tratamos do “Projeto Etnias” na Emei de Porto Alegre foi a relação com a comunidade (SOUZA; SILVA, 2013). Nesse projeto partiu-se de uma pesquisa sobre as origens das famílias das crianças da escola e foi desenvolvido um amplo projeto cultural abordando as origens que, no caso daquela escola, eram “africana”, “indígena”, “italiana”, “alemã” e “japonesa”. Para além desse projeto, as atividades desenvolvidas nas semanas em que realizamos o trabalho de campo revelaram formas diversas e intensas de relação com a comunidade e com os pais. Na semana cultural uma série de atividades consistia em apresentações de alunos de ensino fundamental de outras escolas. Tais atividades mostraram vários elementos de valorização de estudantes negros, não só por sua presença marcante como protagonistas (cantores, músicos, bailarinos), mas também pelo conteúdo (hip-hop; frevo; dança de roda; contação de histórias). Nessa mesma semana e na seguinte, quando foi comemorado o aniversário da escola, a participação de pais foi constante. Ziviani (2003) aborda as atividades de interação com as famílias como forma de buscar e valorizar a ancestralidade africana da diáspora. Ainda em relação à comemoração do aniversário da Emei de Porto Alegre, as atividades foram marcadas com práticas pedagógicas relacionadas à valorização afro que são comuns: projeção de filme com temática africana e preparação de dança pelas crianças, acompanhando música africana. Dias (2007, 2010); Rocha (2008) e Queiroz (2011) discutiram sobre o uso de filmes como forma de divulgação de africanidades. No caso de Dias, tanto os filmes quanto a música estão inseridos numa proposição mais ampla de exploração da arte afro-brasileira. Ziviani (2003); Dias (2010) e Queiroz (2011) revelam aspectos relacionados com a educação do corpo, para a qual a dança pode entrar como conteúdo curricular. Nas intervenções realizadas por Queiróz, a questão da corporeidade ganha um aspecto central e é discutida com propriedade, aliada a práticas de música e dança que compõem as atividades desenvolvidas.

Em síntese: o diálogo com pais, associações, outras escolas, organizações dos movimentos negros e organizações culturais apresenta bons resultados na dinamização das práticas pedagógicas de Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil.

Para Não Concluir

Nesse texto fizemos uma abordagem bastante sucinta sobre a promoção da igualdade racial na educação infantil. Nossa discussão sobre as normativas foi bastante rápida, e nas referências listadas a seguir colocamos os links dos documentos, que podem facilmente ser acessados e dos quais sugerimos a leitura a quem quer participar dos movimentos pela educação antirracista.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, ocorre o mesmo. Abordamos somente alguns temas dentre muitos possíveis, como, por exemplo, para além dos cuidados com os cabelos a que nos referimos em algumas brincadeiras de salão de beleza, a necessária abordagem à estética do ponto de vista do cuidar/educar em relação às próprias crianças e os cuidados com seu corpo. As apreciações discriminatórias sobre corpos e características negras foram apontadas por pesquisas diversas (CAVALLEIRO, 2005; ROCHA, 2008; QUEIROZ, 2011; AMARAL, 2012). Quais as formas de valorizar a diferença para bebês e crianças pequenas? Como oferecer parâmetros de autovalorização de si mesmas e de seus grupos de origem para crianças de minorias étnico-raciais (negras, indígenas, ciganas)? Ao invés de concluir, portanto, fazemos uma série de convites. Estão convidadas a ler as pesquisas disponíveis, e para isso apresentamos também alguns endereços de publicações que são acessíveis via internet, em seguida às referências. Convidamos todos a participar de um processo que está em andamento, a construção de uma rede de promoção de igualdade racial na educação infantil e a se integrar nessa rede. Algumas publicações estão disponíveis no site do MEC (1. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial; 2. Educação infantil, igualdade racial e diversidade). No mesmo site outros documentos anteriores à rede também trazem elementos importantes para a promoção da igualdade racial na educação infantil. Além das DCNEI, merecem destaque: 1. Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças; 2. Indicadores da qualidade na educação infantil; todos disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Sugerimos também o acesso e a divulgação do portal construído para a rede, onde há a possibilidade de nos cadastrar e receber as informações continuamente, assim como sugestões de atividades, videoteca, biblioteca, listas de discussão (<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/>). Convidamos todos ainda a construir uma educação infantil que promova a igualdade, com a necessária afirmação e o respeito à diferença.

Boas leituras! Agradecemos por estarem conosco nessa caminhada e pelo desenvolvimento e aprimoramento de práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial!

Leitura Complementar

BAÍÁ COELHO, Wilma de Nazaré; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, n. 47, 2013.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.

Recursos

CEERT - Educação

Link: <http://www.ceert.org.br/programas/educacao>

O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades disponibiliza uma plataforma com publicações e recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial. Além disso, apresenta vídeos e roteiros dos projetos vencedores do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, com práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na Educação Escolar Quilombola e na Educação de Jovens e Adultos.



Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

Referências

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. Projeto de Tese defendido em qualificação de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivl_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 13/12/2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://www.slideshare.net/cbwrtdiretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil>. Acesso 10/03/2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 10/03/2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHO, Thais. Políticas de promoção de igualdade racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

COSTA, Marcele Arruda Cabral. Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/galeria/arqDownTese/LucimarRosaDias.pdf>

DIAS, Lucimar Rosa. Educação infantil e a construção de uma educação antirracista: Desafios e Proposições. Salto para o futuro. Gestão educacional para diversidade. ISSN 1982 – 0283 Ano XX Boletim 12 - Setembro 2010.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores – Raça/Etnia – Reflexões e sugestões de materiais de Ensino de Português e Inglês. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002 nº 21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf> acesso 07/03/2013

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmóvisão Africana no Brasil*. 3ª Edição. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOVIT, Anete. *Infância, raça e "paparicação"*. *Educação em Revista*. vol. 26 nº 2. Belo Horizonte, Agosto, 2010.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. *De uma chuva de manga ao funk de Lelê: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. *Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas antirracistas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SARAIVA, Camila Fernanda. *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9991 acesso em 13/12/12.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. *Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil*. *Educar em Revista*. V. 47, N. 1, jan-mar 2013, p. 35-50.

SOUZA, Fernanda Morais de. *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

TELES, Carolina de Paula. *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em www.teses.usp.br/teses/.../CAROLINA_DE_PAULA_TELES.pdf acesso em 02/04/12.

VALENTE, Ana Lucia. *Ação afirmativa, relações raciais e Educação Básica*. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28, p. 62-77, jan.-abr., 2005.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. À flor da pele: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

Glossário

Etnia — refere-se a grupo social que tem traços culturais e origem em comum, bastante usado tanto nas ciências, em particular na antropologia, e também no discurso público.

Racialização — significa classificar e inferiorizar determinado grupo social, baseado em características que podem ser de aparência ou não, culturais ou de origem, reais ou imputadas.

Estigma — se refere a “marcas sociais” que determinadas pessoas ou grupos que não se enquadram no que é considerado “normal” pela sociedade recebem. Historicamente, o termo tem origem na Grécia Antiga, quando uma marca era feita por meio de um corte ou queimadura no corpo de escravos, criminosos e traidores para que fossem facilmente identificados.

Racismo — é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos humanos, que pode ser traduzida na pretensão da existência de uma certa hierarquia entre negros e brancos. Segundo alguns autores, o racismo é a doutrina que sustenta a superioridade de certas raças, podendo representar ainda o preconceito ou discriminação em relação a indivíduos considerados de outras raças.

Preconceito — é uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. Preconceito pode ser definido, ainda, como uma idéia pré-concebida ou mais precisamente, a suspeita, a intolerância e a aversão a outras raças religiões e credos.

Estereótipo — consiste em um atributo dirigido a determinadas pessoas e grupos que funciona como uma espécie de carimbo ou rótulo, que retrata um pré-julgamento. As pessoas rotuladas são sempre tratadas e vistas de acordo com o carimbo que recebem em detrimento de suas verdadeiras qualidades.

Discriminação — é a denominação atribuída a uma ação ou omissão violadora do direito das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como: raça, sexo, idade, crença, opção religiosa, nacionalidade, etc... Pode ser definida, ainda, como sendo o tratamento preconceituoso dado a certas categorias sociais, raciais, etc...

Xenofobia — é o medo, aversão ou a profunda antipatia em relação a estrangeiros, desconfiança em relação a pessoas estranhas ao meio daquele que as julga ou que vêm de fora do seu país com uma cultura, hábito e religião diferentes.

conviver