



**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE
E HISTÓRIA DA CULTURA CURSO DE DOUTORADO**

ELANE SILVA CAMPOS

**FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO:
Reflexões Sobre Identidade Afrodescendente dos Alunos da Faculdade
Zumbi dos Palmares**

SÃO PAULO

2016



Universidade Presbiteriana
Mackenzie

ELANE SILVA CAMPOS

**FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO:
Reflexões Sobre Identidade Afrodescendente dos Alunos da Faculdade
Zumbi dos Palmares**

Tese apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Arte e História da Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini

SÃO PAULO

2016

C198f Campos, Elane Silva.

Formação docente e relações étnico raciais na educação:
reflexões sobre identidade afrodescendente / Elane Silva Campos
– São Paulo, 2016.

175 f. 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da cultura) –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

Orientador: Profa. Dra. Elcie Fortes Salzano Masini

Referência bibliográfica: p. 143-150

ELANE SILVA CAMPOS

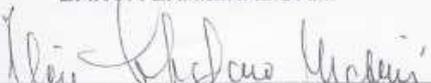
**FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO:
Reflexões Sobre Identidade Afrodescendente dos Alunos da Faculdade
Zumbi dos Palmares**

Tese apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Arte e História da Cultura.

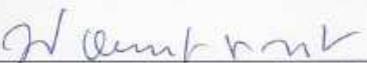
Orientadora: Profa. Dra. Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini

Aprovada em: 15 de Fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr(a) Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Drº João Clemente de Souza Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Drº Paulo Roberto Monteiro de Araújo
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr(a) Norinês Panicacci Bahia
Universidade Metodista de São Paulo



Prof. Dr(a) Maria Cecília de Moura
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha mãe Maria Silva Campos, que me ensinou que a ausência é apenas a possibilidade de caminharmos sozinhos. E à minha avó Isaura Ferreira Campos, que me ensinou que na vida encontraremos algumas pedras, mas o que importa é fazermos das pedras mestras de nossa caminhada. Amo-as com toda a plenitude do meu ser.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Elcie F. Salzano Masini, que com dedicação e carinho possibilitou a conclusão dessa pesquisa. Obrigada pela sua generosidade, por compartilhar comigo a sua sapiência e por fazer parte da minha vida.

À Professora Doutora Norinês Panicacci Bahia por compartilhar seus saberes mais uma vez em uma etapa tão importante da minha vida. Obrigada querida mestra por fazer parte da minha caminhada.

Ao Professor Doutor João Clemente de Souza Neto pelas contribuições tão valiosas para o desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigada mestre por me direcionar tão sabiamente.

Ao Professor Doutor Paulo Monteiro de Araújo e à Professora Doutora Maria Cecília de Moura por aceitarem o desafio de avaliar e respaldar eticamente o meu trabalho.

A todos os Professores e Professoras do Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que com dedicação e carinho compartilharam seus conhecimentos. Em especial aos Professores Doutores Marcos Rizolli, Norberto Stori e Wilton Luiz de Azevedo e às Professoras Doutoras Petra Sanchez Sanchez, Ingrid Hotte Ambrogi, Maria da Graça Nicolleti Mizukami, Jane Mary Pereira de Almeida e Márcia Tiburi.

A todos os funcionárias e funcionários da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em especial ao Marlon Daquanno Póvoas pela atenção e dedicação com que trata todos os alunos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) pela Bolsa de Auxílio Capes a mim dispensada para a conclusão dessa pesquisa.

À minha família pelo aprendizado constante, em especial à minha irmã Érica Silva Campos, por todas as palavras de carinho e por se fazer presente em minha vida. Amo-te irmã querida.

Ao meu amigo Alex Stein por contribuir com o fechamento desse trabalho. Obrigada querido por você existir em minha vida.

A minha querida amiga Renata Maria Kortenhaus por estar ao meu lado no momento em que eu mais precisei. Obrigada querida pelo seu carinho e paciência.

A minha pequena e grande amiga Elaine Aparecida, pela doação e amizade de sempre.

A minha querida paciente e amiga Ana Maria Fabri por me ajudar prontamente sempre que eu precisei.

E, acima de tudo eu agradeço à Consciência Maior por nos possibilitar a existência.

EPÍGRAFE

“Sou o que sou pelo o que nós somos”

Ubuntu (Filosofia Africana)

RESUMO

O contexto social em diferentes momentos históricos estabeleceu as referências identitárias, cujo modelo está emaranhado em bases condicionantes que apesar das transformações culturais determinaram a identidade como algo estanque. A presente pesquisa realizou uma investigação sobre a formação docente e as relações étnico raciais e identidade afrodescendente na educação. O problema da pesquisa foi saber: a Faculdade Zumbi dos Palmares, pode favorecer o processo de formação/inclusão e a construção identitária de alunos afro brasileiros? Frente ao proposto, esse trabalho teve como objetivo investigar a inserção, concepções identitárias e a formação de alunos afrodescendentes do curso de Pedagogia, da Faculdade Zumbi dos Palmares-SP. A opção metodológica para o desenvolvimento do estudo pautou-se pela realização de uma revisão da literatura para, teoricamente, traçarmos uma perspectiva histórica, social e cultural das relações de corpo, gênero, raça, etnia e identidade fundamentada principalmente em Michel Foucault (1992), Kabengele Munanga (2003), Paul Gilroy (2007) e Stuart Hall (2003) e, um estudo de caso, para analisarmos o contexto dessas questões no âmbito educacional. Para a realização da pesquisa empírica, o centro da investigação teve como campo a Faculdade Zumbi dos Palmares – SP e, como sujeitos 30 alunos do curso de Pedagogia. Realizou-se a aplicação de um questionário com questões fechadas, em um primeiro momento, respondido pelos 30 alunos e, em um segundo momento, realizou-se uma entrevista com 7 alunos (selecionados do grupo dos 30 sujeitos que responderam o questionário) que quiseram participar espontaneamente desta segunda etapa, para que pudéssemos obter maior aprofundamento das questões relacionadas à nossa investigação. Para tratar das questões sobre a história e acesso dos negros à educação elencou-se Beatriz Petronilha (2003, 2007), Edward E. Telles (2004) e Abdias Nascimento (2004) e, como referência para analisarmos os dados coletados, Laurence Bardin (2011) e Maria L. P. B. Franco (2003). A pesquisa denota que as relações étnico raciais e identidade afrodescendente estão imbricadas em processos - históricos, culturais e sócio políticos. As análises dos dados demonstram que o processo de formação e inclusão desses alunos perpassa pelas especificidades de cada sujeito em sua singularidade. Os diferentes aspectos sócio culturais e educativos indicam que a formação/inclusão e construção identitária dos sujeitos investigados se confunde com o entendimento que se tem sobre raça e, principalmente sobre o que é ser negro ou não no Brasil.

Palavras-chave: formação docente, raça, etnia e identidade afrodescendente

ABSTRACT

The social context in different historical moments has established identity references, which model is tangled with conditional foundation, in which has determined identity as something stiff, besides all cultural shifts. This research has investigated the scholastic establishment, as well as the ethnic racial relations and afro-descendant identities in the education field. The question of this research is: Can Zumbi dos Palmares College support the formation/inclusion process in addition to the development of its afro descendant students identity? Regarding this issue, this essay's goal lies in analyzing the diffusion and conception of identities in addition to the schooling of afro-descendant students from the Pedagogy Course from Zumbi dos Palmares College-SP. The methodology for this paper was guided by literature review in order to, theoretically, map a cultural social historical perspective of the relations of body, genre, race, ethnicity and identity, based, primarily in Michel Foucault (1992), Kabengele Munanga (2003), Paul Gilroy (2007) and Stuart Hall (2003), moreover, a case study, in order to analyze the context of these questions in the academic field. In favor of fulfilling the empirical research, Zumbi dos Palmares College - SP and 30 students of its Pedagogy Course were selected as the study scope for this research. In the first part of the research, it was applied a questionnaire with direct questions to these 30 students. In the second part, 7 selected students (out of the 30 ones), who decided spontaneously to participate in this second part, were interviewed, in order to go further in the question related to our study. To deal with historic questions and afro descendants access to education, Beatriz Petronilha (2003, 2007), Edward E. Telles (2004) e Abdias Nascimento (2004) were selected and, as reference to the analysis of the collected data, Laurence Bardin (2011) and Maria L. P. B. Franco (2003). This research indicates that the ethnic racial relations and afro-descendant identities are interlaced in cultural, historical and social political processes. Data analysis demonstrates that the educational process, as well as the inclusion of these students, infiltrates the particularity of each subject in its own singularity. Different educational and socio-cultural aspects indicate that the education/inclusion, additionally to the identity construction of the analyzed subjects, gets intermingled with what's known about race, and, most of all, what it is to be black, or not, in Brazil.

Key words: scholastic establishment, race, ethnic, afro-descendant identity

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Gênero, Idade, Estado Civil, Filhos, Formação e situação Funcional de Trabalho.....	112
QUADRO 2 – Bolsa Estudantil.....	113
QUADRO 3 – Reconhecimento e Afrodescendências	114
QUADRO 4 – Discriminação e Preconceito	114
QUADRO 5 – Proposta de Formação Pedagógica da Faculdade Zumbi dos Palmares	114
QUADRO 6 – Concepções Identitárias e Identidade Afrodescendente	116
QUADRO 7 – Questões Étnico Raciais na Educação.....	118
QUADRO 8 – Formação Docente e Inclusão Social	122
QUADRO 9 – Proposta Pedagógica	125

SUMÁRIO

ANTECEDENTES	14
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – CONEXÕES ESTABELECIDAS ENTRE CORPO, GÊNERO, RAÇA, ETNIA E IDENTIDADE	20
1.1 Concepções sobre racismo e raça	21
1.2 Relações de corpo, gênero, e raça	30
1.2.1 Gênero e a Codificação dos Corpos	34
1.2.2 O debate sobre o corpo do negro.....	39
1.3 A Genealogia da Raça e a Escravidão.....	42
1.3.1 Raça e Etnia.....	47
1.4 As teorias raciais no Brasil	52
1.4.1 A mestiçagem e o branqueamento do povo brasileiro	59
1.4.2 A pseudo democracia racial	62
1.4.3 É preciso cuidar do povo	65
CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL.....	72
2.1 Os caminhos para a educação do negro no Brasil.....	72
2.1.1 Educação e civilização entre o final do século XIX e início do século XX em São Paulo.....	79
2.2 Os movimentos sociais dos negros no Brasil.....	84
2.2.1 As três fases do movimento negro no Brasil	86
2.2.2 O movimento negro em São Paulo	87
2.2.3 A segunda fase e outros movimentos	95
2.2.4 A terceira fase do movimento negro.....	99
CAPÍTULO III – A PESQUISA.....	103
3.1 Pergunta diretriz da Pesquisa	103
3.2 Natureza da investigação	103
3.3 O Campo da Pesquisa	105
3.3.1 A Faculdade Zumbi dos Palmares	105
3.4 Sujeitos da Pesquisa	108
3.4.1 Critério de inclusão dos sujeitos investigados	108
3.4.2 Critério de exclusão.....	109
3.5 Coleta de Dados.....	109
3.6 Os Dados Coletados	110
3.6.1 Primeira etapa da pesquisa.....	112
3.6.1.1 Quadros referentes ao perfil dos alunos.....	112
3.6.1.2 Comentários sobre os quadros 1 e 2.....	113
3.6.1.3 Comentários sobre o quadro 3	113
3.6.1.4 Comentários sobre o quadro 4	114
3.6.1.5 Comentários sobre o quadro 5	114
3.6.2 Segunda Etapa da Pesquisa	114
3.6.2.1 Comentários do Quadro 6	117
3.6.2.2 Comentários do Quadro 7	121
3.6.2.3 Comentários do Quadro 8	124
3.6.2.4 Comentários e análise do quadro 9.....	127
3.7 Reflexão sobre os dados analisados a partir do referencial teórico	127
3.7.1 Identidade racial e afrodescendência.....	127
3.7.2 Questões étnico raciais na educação.....	131

3.7.3 Formação docente e inclusão social	134
3.7.4 Por que a Zumbi dos Palmares?	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143
Apêndice 1	151
Apêndice 2	152
Apêndice 3 (A).....	153
Apêndice 3 (B).....	155
Apêndice 3 (C)	158
Apêndice 3 (D)	161
Apêndice 3 (E).....	164
Apêndice 3 (F).....	166
Apêndice 3 (G)	168
Apêndice 4	170
ANEXO I.....	171
ANEXO II.....	174

ANTECEDENTES

No decorrer de minha trajetória formativa na educação, nunca imaginei que chegaria até aqui. Fui percorrendo caminhos que jamais imaginei trilhar. Tive como primeira formação o magistério, concluído em 1994 e lecionei em algumas escolas do município de Pinheiros - ES, cidade onde morava. Durante algum tempo lecionando, senti de alguma forma que a minha cidade se tornara pequena para os meus sonhos e, o magistério já não me preenchia profissionalmente.

No Ano de 1996 resolvi que era hora de buscar novos rumos, foi então que decidi ir embora para o Rio de Janeiro, após ter sido aprovada para o curso de Bacharelado em Fisioterapia no Instituto Metodista Bennett. Depois de enfrentar algumas dificuldades e tropeços no decorrer do caminho consegui me formar no ano de 2002 e logo comecei atuar. Mas como a vida não é um caminho reto, fui pega em uma curva bem sinuosa, que me fez perceber que nada está posto ao acaso. Em 2005 recebi uma proposta para trabalhar com projetos de Saúde e Educação pelo o Hospital Santa Marcelina na cidade de São Paulo e aceitei o desafio. Todavia eu não podia imaginar o que encontraria pela frente, nem tão pouco o que isso representaria em meu percurso formativo - dada a realidade de ter que me mudar para outra cidade e deixar para trás um espaço já conquistado como profissional. Trabalhei por três anos com educação e saúde no hospital santa Marcelina. Nesse ínterim, me vi inquieta ao perceber que a veia educacional falava mais alto em mim. Foi então que decidi fazer outra faculdade, agora voltada especificamente para a docência. Em 2006 Iniciei o curso de Ciências Biológicas na Universidade Nove de Julho de São Paulo e concluí em 2009.

Nesse mesmo ano também concluí um curso de especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade São Judas Tadeu dos Pinhais – Osasco-SP. Logo depois fui contratada pela Secretaria de Educação de Ferraz de Vasconcelos-SP, para fazer parte do Centro de Articulações Pedagógicas e trabalhar como Coordenadora de formação de professores. Diante dos trabalhos desenvolvidos no decorrer daquele ano, surgiu a necessidade dos educadores, de forma geral, de discutirem questões de “sexualidade na escola”.

A partir dessa situação, interessei-me em investigar se a formação inicial ou continuada de professores garantia orientação adequada acerca das relações de corpo, gênero e sexualidade na educação, de forma que assegurasse aos docentes a possibilidade de desenvolverem ações e intervenções coerentes e necessárias sobre o tema no âmbito escolar. Realizei o mestrado na Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, e concluí a dissertação intitulada “Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação: entendendo conceitos e refletindo ideias”, no 2º semestre de 2011 sob a orientação da Profa. Dr. Norinês Panicacci Bahia.

As reflexões desencadeadas pela minha dissertação de mestrado evidenciaram que: 1) as discussões sobre a formação docente e as relações de gênero não se estabelecem apenas nos diferentes papéis sociais ocupados por homens e mulheres na sociedade, nem tão pouco nas diferenças do processo formativo de meninos e meninas no âmbito educacional; 2) há implicações, que envolvem a diversidade cultural, os processos históricos sociais e as discussões sobre identidade e etnia racial.

Em agosto desse mesmo ano, fui contratada para trabalhar como docente no Curso de Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares, que traz em seu currículo uma proposta de ensino voltada para as questões étnico-raciais em todos os cursos e, tem em seu quadro 85% de alunos negros.

No decorrer da minha atuação como docente da Faculdade Zumbi dos palmares, propus aos meus alunos, algumas discussões sobre identidade e cultura e percebi que todos eles traziam um questionamento comum: “professora, se a Faculdade Zumbi dos Palmares é uma faculdade para possibilitar a nossa inclusão social, por que a referência cultural é norte americana”? A partir dessa questão e das reflexões que surgiram em minha pesquisa de mestrado, decidi cursar o Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, com vistas a realizar uma investigação sobre a formação docente e as relações étnico raciais e identidade afrodescendente na educação. Ao analisar as minhas raízes familiares, no entanto, percebi que as questões étnico raciais estão imbricadas nas referências mais profundas de minha própria identidade, enquanto neta de uma descendente de Italianos e de um Afrodescendente Pernambucano. Destarte esta pesquisa é, também, uma viagem no meu universo particular.

INTRODUÇÃO

Com o crescimento acelerado e globalizado da sociedade contemporânea houve muitas transformações nos seus diferentes âmbitos, cada vez mais visíveis. Hoje essas mudanças estão refletidas no comportamento, na linguagem, na expressividade dos corpos, nas representações culturais e nas representações de cada sujeito, manifestadas em todos os contextos, inclusive no âmbito educacional. A concepção e a significação de identidade e cultura trazem muitos estigmas e pré-conceitos, que ao longo do processo histórico social foram constituídos com valores morais, que ditaram comportamentos, usos e costumes de diferentes sujeitos em diferentes momentos históricos no decorrer dessa construção social.

As relações étnico raciais, gênero e identidade vêm sendo discutidas por muitos teóricos de diferentes segmentos da sociedade. Gilroy (2007) afirma que as divisões raciais são invocadas e vivenciadas de formas díspares em múltiplos âmbitos. Por isso se faz necessário considerar a extensão e o caráter da cultura que fomenta essa realidade em suas várias conexões, no contexto histórico de uma dada sociedade. As identidades se entrecruzam com as questões de gênero, assim, como permeiam os aspectos que definiram as raças.

A Identidade negra no Brasil de hoje tornou se uma realidade da qual se fala tanto, entretanto, sem analisar a fundo o que ela é ou em que consiste. A identidade objetiva apresentada por meio das características culturais, lingüísticas e outras descritas pelos mais diversos estudiosos do tema, muitas vezes é confundida com a identidade subjetiva, que é a forma como o próprio grupo se define e/ou é definido pelos grupos circundantes. Nem sempre está claro quando se fala de identidade, de qual identidade está se falando; ou seja, dentro de um grupo que se identifica culturalmente, por exemplo, como afrodescendente, encontram-se múltiplas identidades, ainda que o processo étnico seja o mesmo (MUNANGA, 2012).

Falar sobre o processo identitário não é tarefa fácil, uma vez que esse processo se dá em movimento constante e mutável, imbricado em fatores sociais que foram e são fundamentados em determinados momentos históricos. Dessa forma a identidade pode ser vista sob uma multiplicidade de

ângulos que muitas vezes determinam uma padronização identitária, tendo como pressuposto o discurso de uma Identidade Nacional, em que se subentende todos como iguais sob o mastro da cidadania. (NASCIMENTO, 2003).

Dessa forma, faz-se necessário compreender os principais fatores que estabeleceram e ainda estabelecem as relações de gênero, etnia, raça e identidade nos diversos âmbitos da sociedade, principalmente no contexto educacional, em que a escola é posta como uma base de formação para a cidadania. A escola é antes de tudo um espaço de relações sociais que reflete múltiplas identidades, nem melhores nem piores, apenas únicas em suas particularidades, seja para aqueles que se formaram quanto para aqueles que estão se formando continuamente, como possíveis agentes transformadores da sociedade.

A relevância desta temática proposta está em que desvelá-la não é um trabalho fácil, em razão do lugar privilegiado que detém no cerne dos valores associados à intimidade de uma pessoa e por ser uma dimensão do sujeito que recebe influências e controle por parte do social. Vale considerar que as discussões sobre essas relações atravessam o campo da transversalidade, uma vez que as questões étnico raciais foi olhada e dimensionada por todas as áreas humanas, ou ainda, pelas mais diferentes áreas sociais. A raiz do pensamento brasileiro sempre teve em voga a discussão racial diante do assinalado e de outros fatores que permeiam a formação docente – corpo, gênero, raça, etnia, identidade e cultura - é importante um aprofundamento, por meio de pesquisa, sobre a dimensão formadora dos alunos como sujeitos de um modelo de aprendizagem que se dá ao longo da vida. Este não é apenas um desafio educativo, mas igualmente cultural e social, pois o desenvolvimento humano se dá em uma rede de relações e em um jogo de interações que possibilitam mudanças em todos que delas participam.

Realizar uma investigação sobre o tema proposto, portanto, possibilitou discussões e reflexões sobre os saberes e práticas dos atuais e futuros profissionais da educação. Nóvoa (2006), afirma que formar professores e contribuir para que eles formem a si mesmos enquanto docentes, implica estimular a pessoa do professor para uma perspectiva crítico reflexiva, que lhe

forneça os meios de um pensamento autônomo, capaz de facilitar dinâmicas de auto formação participada.

O enfoque da pesquisa, portanto, se deu por meio de uma análise da formação docente e das concepções identitárias de alunos afrodescendentes, que estão matriculados e freqüentam o curso de pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares - SP, primeira faculdade da América Latina, na qual a maioria dos alunos é negra. O problema da pesquisa é saber: a Faculdade Zumbi dos Palmares, pode favorecer o processo de formação/inclusão e a construção identitária de alunos afro brasileiros? Para dimensionar esta pesquisa e nortear a investigação propôs-se algumas perguntas: 1) De que maneira uma Faculdade que se auto intitula Étnico Racial se diferencia das outras Instituições de Ensino na formação de seus alunos? 2) Como os alunos percebem e compreendem sua formação na Faculdade Zumbi dos Palmares? 3) Dado os fatores históricos e culturais do Brasil, de que maneira os alunos percebem “o ser afro brasileiro”?

Frente ao proposto, este trabalho teve como objetivo geral investigar a inserção, concepções identitárias e formação de alunos afrodescendentes no curso de Pedagogia, da Faculdade Zumbi dos Palmares e como objetivos específicos investigar qual a compreensão que os alunos fazem da relação entre o movimentar-se do ser humano e a história da cultura segundo suas experiências e saberes escolares, visando uma análise acerca da construção formativa docente e identitária desses alunos que se assumem como afrodescendentes e, quais relações fazem entre suas experiências vivenciadas no âmbito educacional com o dinamizar-se em suas vidas cotidianas atuais.

Com vistas à delimitação da problemática no Capítulo I – “Conexões Estabelecidas entre Corpo, Gênero, Raça, Etnia e Identidade” apresenta-se uma breve abordagem histórica acerca dos conceitos de corpo, gênero, raça, etnia e identidade. Como referência teórica principal, utilizou-se os estudos de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Michel Foucault, Kabengele Munanga e Paul Gilroy, por considerar-se a profundidade com que esses autores tratam os aspectos históricos e sociais sob os quais esses conceitos foram estabelecidos.

Para o Capítulo II – “Concepções Históricas sobre o movimento negro e a educação no Brasil” foram traçados alguns apontamentos sobre o percurso

histórico do movimento negro e a educação dos negros no Brasil. Para respaldar teoricamente este capítulo aportou-se nos estudos de Abdias Nascimento, Edward E. Telles e Petronilha Beatriz Gonçalvez, por tratar-se de autores que trazem uma discussão sobre os principais fatores que impediram o acesso dos negros à educação.

O Capítulo III – “A Pesquisa” apresenta o caminho metodológico sobre o qual esse trabalho foi desenvolvido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que realizou um estudo de caso, a partir da análise da formação/inclusão e as concepções identitárias dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares que se reconhecem como afrodescendentes. A referência teórica para a análise do conteúdo dos dados coletados se apoiou em Laurence Bardim (2011) e Maria Laura Puglissi Barbosa Franco (2003). Procurou-se evidenciar também os pontos de reflexão que foram tecidos diante das respostas dos alunos à entrevista, baseado nos autores e autoras que conduziram esse trabalho, no intuito de possibilitar outros olhares e novas discussões sobre o tema pesquisado.

Nas considerações finais buscou-se apresentar em síntese, as discussões realizadas nos capítulos sobre o que a pesquisa possibilitou formular a título de reflexão e também os apontamentos da pesquisadora sobre as questões levantadas no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO I – CONEXÕES ESTABELECIDAS ENTRE CORPO, GÊNERO, RAÇA, ETNIA E IDENTIDADE

O estudo de gênero, raça e etnia requer que esses conceitos sejam contextualizados. Para tanto, um delineamento histórico é indispensável para entender a diversificação de concepções e fundamentos teóricos e políticos a respeito. Compreender alguns pontos históricos que fundamentaram esses conceitos pode possibilitar maior clareza sobre as implicações desses: semelhanças, diferenças e conexões.

Esta investigação restringe-se a uma localidade: uma Instituição de Ensino Superior do Município de São Paulo – SP. Os dados que dizem respeito a esta realidade serão avaliados e interpretados, e poderão ser enriquecidos por outros olhares e interpretações.

1.1 Concepções sobre racismo e raça

Munanga (2003) assinala que o racismo geralmente é abordado a partir da raça, dentro de extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. O racismo está pautado na crença da existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto e entre o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça, no imaginário do racista, não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça do racista é um grupo social com traços culturais, lingüísticos e religiosos que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

O conceito de racismo surgiu por volta de 1920 e já recebeu muitas definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem tão pouco tem a mesma base comum. O autor afirma que há uma razão lógica e ideológica para que o racismo seja abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações entre as duas noções. Dessa forma, teoricamente, o racismo é uma ideologia essencialista que insiste em dividir a humanidade em grandes grupos de raças contrastadas, com características físicas hereditárias

comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas, que se situam numa escala de valores desiguais.

Em contrapartida, Foucault (1992), descreve que o racismo se estruturou com base na ideia científica da luta entre as raças, justificada pela teoria do evolucionismo e da luta pela vida. Assim, nasce e se desenvolve um racismo biológico social fundado na noção de que há uma raça superior (branco-européia) detentora de superioridade física, moral intelectual e estética, dispondo, portanto, de um poder sobre verdades e normas, e aquelas raças que constituem um perigo para o patrimônio biológico. Nesse momento, aparecem os discursos biológicos racistas sobre a degeneração¹ da humanidade.

A teoria da degeneração defendida por Gobineau² estabelece o escalonamento racial, onde a raça branca (ariana) se encontraria no topo da hierarquia social e o negro estaria na base. O intercurso entre as raças produzia um elemento altamente degenerado, causa de ruína das grandes civilizações. Com essa teoria criou-se os signos que identificaram um indivíduo frente ao outro, baseado em uma relação de diferenciação constante e extremamente hierarquizada, em que o outro “diferente” em sua inferiorização se encontra distante do processo de soberania branca (SOUSA, 2006).

Se a humanidade foi dividida por raças e/ou grupos, em que uns são considerados superiores e outros inferiores, o que isso quer dizer? A humanidade foi dividida entre os considerados humanos e os inumanos? Quem caracterizou a definição de humanidade? E o que é ser humano? Essas questões são levantadas para compreender em que sentido uma raça pode ser

¹ Degeneração é um conceito biológico que foi utilizado na interpretação de fenômenos sociais. Seu oposto seria a Eugenia, compreendida como a ciência que utilizar-se-ia do conhecimento sobre a hereditariedade para o aprimoramento humano. A ideia de degeneração foi, sobretudo, o que fez com que incontáveis teóricos das mais diversas áreas do conhecimento defendessem reformas sociais baseadas no controle médico e de segregação racial e de classe da sociedade. Um dos representantes mais lidos e que influenciou grande parte das políticas raciais do século XX, inclusive no Brasil, foi o Conde Joseph Artur de Gobineau, com o livro *“Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”* (1985), um dos primeiros trabalhos sobre eugenia e racismo publicados no século XIX. Segundo Gobineau, a mistura de raças era inevitável e levaria a raça humana a graus sempre maiores de degenerescência física e intelectual. (SCHUCMAN 2010 p. 43).

² O Conde Joseph Artur de Gobineau nasceu no vilarejo de Ville d'Avray - França no ano de 1816 e mudou-se para Paris aos 19 anos. Em 1869 se tornou ministro de relações exteriores da França no Brasil (SOUSA 2006 p. 2-3).

considerada detentora do processo de humanidade e outra não? Qual é o mecanismo que respalda a teoria das raças no processo de diferenciação entre uma e outra raça? A questão do racismo no mundo não é apenas algo subjacente, é consequência de um processo sócio histórico; deriva, também, da não atenção ao que sustenta, o que se denomina “discurso da diferença” no mundo e da “negativação do ser do outro” como um ser único e dono de sua própria história.

Etimologicamente a palavra raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Nas ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado para classificar as espécies animais e vegetais. O naturalista sueco Carl Von Linné (1707 – 1778), conhecido em Português como Lineu ao estudar diferentes tipos de plantas, às classificou em 24 raças e ou classes, porém essa classificação foi inteiramente abandonada, passando a ser utilizada em outras proposições conceituais que muitas vezes é confundida com o conceito de etnia. No latim medieval, o conceito de raça passou a se designar à descendência e ou linhagem de um dado grupo de pessoas que tem um ancestral comum e que possuem características comuns. Mais tarde, a partir de 1684 o antropólogo e médico francês François Bernier (1625 – 1688) passou a utilizar o termo, no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Mas, foi a partir das descobertas do século XV que se colocou em dúvida o conceito de humanidade, até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Os povos então recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, dentre outros) foram colocados na berlinda da dúvida. “São bestas ou humanos como nós europeus?” (MUNANGA, 2003 p. 1-2).

Até o fim do século XVII, a explicação desses “outros” passa pelo crivo da Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. No século XVIII, conhecido como o século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes. Eles se recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade, fundamentada na idade do “ouro”, para buscar uma explicação baseada na razão transparente universal e na história cumulativa e linear. Assim lançou se

mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que integram a antiga humanidade como raças diferentes, abrindo caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física (MUNANGA 2003). Entretanto, essa classificação biológica foi posta para apresentar a variabilidade humana. O autor ressalta que os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É nesse sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças deveria ter servido. Contudo, desembocou se em um mecanismo de hierarquização que implantou um racismo na lógica de um domínio sócio econômico.

Schucman (2010) assinala que o racismo é um fenômeno localizado em um espaço histórico social que se configura a partir do surgimento da categoria raça, na modernidade. Torna-se uma ideologia necessária para justificar o processo de escravidão dos povos africanos; a colonização e a expansão do capitalismo, bem como a invenção de pureza racial que levou ao extermínio dos judeus, durante a Segunda Guerra Mundial, resultando, portanto, na hierarquização dos povos europeus em relação às outras populações. Dessa forma, o racismo é mais especificamente entendido como uma construção ideológica, que começa a se esquematizar a partir do século XVI: com a sistematização de ideias e valores construídos pela civilização européia, quando estes entraram em contato com a diversidade humana nos diferentes continentes e com a consolidação das noções científicas em torno do conceito de raça no século XIX.

Nessas proposições, Munanga (2003) enfatiza que no século XVIII, a cor da pele foi considerada um critério fundamental e divisor de águas entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças fixas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Mas se faz necessário colocar que a cor da pele é definida pela concentração da melanina e é justamente esse fator que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros; a negra, que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros; a amarela numa posição intermediária que define a sua

cor de pele por aproximação, dita amarela. Em se tratando dessa concentração de melanina pode-se afirmar que essa é um critério relativamente superficial para justificar a raciologia³. Todavia, no século XIX, acrescentou-se à cor outros critérios morfológicos como forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio e do ângulo facial, para aperfeiçoar a classificação.

A partir dessa perspectiva morfológica e biológica este trabalho aponta-se em Foucault (1992 p.19) quando afirma:

Na verdade não importa si a institucionalização do discurso científico se fez no centro de uma universidade ou, de modo geral, em uma fundamentação pedagógica, em uma instituição teórico-comercial como a psicanálise, ou em uma estruturação política com todas as suas implicações, como é o caso do marxismo: a genealogia deve conduzir a luta justamente contra os efeitos de poder de um discurso considerado científico.

O autor acentua que os discursos biológicos racistas permitiram que às instituições médicas e jurídicas, entre outras dos Estados-Nações, fizessem funcionar no bojo da sociedade o discurso da luta de raças como princípio de segregação, eliminação e normalização da sociedade, estabelecendo a nacionalização do biológico, que respalda aos Soberanos o poder sobre o corpo do outro, no que concerne o direito de vida e de morte. Precisava-se, portanto, defender a sociedade contra todos os perigos das raças consideradas inferiores ou da mistura dessas com a raça branca. De acordo com a teoria da degeneração, a raça branca se tornaria fraca ou, ainda infértil com a mistura das raças.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas ancorou-se na teoria pseudo-científica da raciologia e ganhou muito espaço no início do século XX. Nessa perspectiva Munanga (2003 p. 5), aponta que:

³ A Raciologia foi uma ciência que estudava as teorias racistas do final do século XVIII e que acreditava: “na existência das raças; na continuidade entre físico e o moral; na ação do grupo sobre o indivíduo; na hierarquia única de valores e na política fundada sobre o saber” (Santos, 2002, 46). A Raciologia alimenta o discurso da época, o racismo. O racismo defendia a legitimidade do sistema de dominação racial - teoria que conquistou muitos cientistas e que, tempos depois, foi usada pelos nazistas para justificar suas ações contra os judeus e negros. A Raciologia é um ponto comum em pesquisas realizadas pelo o Antropólogo Kabengele Munanga, nascido no Zaire em 19 de novembro de 1943, atualmente professor titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP – SP, e pelo Sociólogo Paul Gilroy, nascido em Londres em 1956, atualmente professor de Sociologia e Estudos Culturais na London School of Economics – Londres – RU.

Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra mundial (MUNANGA 2003 p. 5).

Baseado em Foucault (1992) e Munanga (2003) o conceito de raça tal qual se usa no século XXI nada tem de biológico necessariamente, quando fala-se sobre o entendimento social e cultural. Entretanto, não pode-se desconsiderar a importância do processo biológico do ponto de vista médico e científico, em se tratando por exemplo, das doenças específicas e com maior predisposição na população negra. Portanto, do ponto de vista *biopatológico*⁴ há uma forte determinação genética, que aponta que algumas doenças são mais comuns na população negra do que em outras⁵ (HAMANN E TAUIL, 2001).

Munanga (2003) destaca que o conceito de raça é carregado de ideologia e oculta alguma coisa não revelada, como a relação de poder e de dominação. A raça apresentada como categoria biológica é de fato etno-semântica, mas de outra maneira, o campo semântico do conceito de raça é acurado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Nesse sentido, Foucault (2002) afirma que uma das condições que permitiram o advento do racismo pode ser encontrada no século XIX. O biopoder – instrumento de regulação econômica e controle político – caracteriza-se pelo conjunto de práticas e discursos que instituem a sociedade e a organizam, de forma que a espécie humana passa a ser contabilizada e classificada como objeto de estimativas e pesquisas quantitativas. O racismo, conseqüentemente, serve como instrumento de poder contra a própria população, pois a ideia de purificação constante da população torna-se uma das dimensões essenciais da normalização social.

⁴ Grifo nosso

⁵ Para maior aprofundamento sobre o assunto indica-se a leitura do manual de doenças mais importantes por razões étnicas, na população brasileira afrodescendente, organizado por Edgar Merchán Hamann e Pedro Luiz Tauil (2001).

Não se pode dizer que o racismo tenha sido inventado no século XIX, pois na concepção antropológica já existia há muito tempo. Mas a permissão para sua instauração no Estado se deu pela emergência do biopoder. Esse talvez tenha sido o momento em que o racismo é usado como mecanismo fundamental do poder e segundo as modalidades que se exercem nos Estados modernos. Isso faz com que a maneira moderna de funcionamento dos Estados, até certo ponto, até certo limite e em certas condições, passe através das raças. Em primeiro lugar, é a forma como se coloca o poder na sociedade sob uma dada gestão política, em que se estabelece uma separação entre quem deve viver e quem deve morrer. Pode-se dizer que nesse sentido o racismo surgiu do contínuo biológico da espécie humana, da ideia de raças e a distinção entre elas. A hierarquia das raças e a classificação de uma raça como superior e outra como inferior, se torna então, uma maneira de fragmentar o campo da biologia que assume o poder e uma forma de produzir um desequilíbrio entre os grupos que constituem a população (FOUCAULT, 1992).

As definições formadas sobre raça ao longo dos séculos deportaram-se historicamente para o imaginário coletivo, enraizando na sociedade “o discurso da diferença” a partir do estranhamento e não aceitação do outro, essa não aceitação estabeleceu um processo de “negativação do ser do outro”, em que a uns é dado o direito do reconhecimento e a outros não. Ou seja, o estranhamento ao que parece diferente e diverge daquilo que está estabelecido, provoca ao que caracteriza-se “síndrome de invisibilidade” daqueles que são estranhados e/ou negativados socialmente. Essa negativação ao longo do processo histórico social foi estabelecida a partir da desqualificação dos seres e das teorias que traçaram a história da humanidade.

Nessa lógica Rodrigues (2012), salienta que existem duas formas muito eficazes de desqualificar-se as pessoas: a primeira é tratá-las como se fossem todas iguais, pertencentes a uma hegemonia absoluta; e a outra é negar a importância de sua história. Isso eterniza estereótipos e alimenta a soberania que sustenta a desqualificação de uns em detrimento daqueles que detém o poder. Ao tratar-se todos como iguais tira-se o sentido de ser diferente, mas ao constatar-se a diferença, pressupõe que esta deve vir imbuída de respeito e não de estigmas e esteriótipos que inferiorizem o ser do outro, como aconteceu

na constituição do entendimento sobre os africanos, tratados como “os diferentes”. Quando sinaliza-se a ideia de “negação do ser do outro” parte-se do princípio da diferença do: “nós (branco-europeus) somos melhores que eles (negro-africanos)”. Por um lado, se todos os povos fossem colocados como iguais negaria-se suas particularidades, enquanto seres construtores de uma cultura própria, mas reconhecer-se sua humanidade e, por outro ao reconhecer-se a diferença deveria-se cuidar do sentido que se dá às especificidades identitárias humanas e culturais de cada povo para que estas não sejam usadas como discursos para desqualificar “os apontados como diferentes”.

Quando a diferença foi perpetuada na dicotomia de superioridade do branco e inferioridade de outros povos, negou-se a identidade desses povos enquanto pertencentes à humanidade, pois esses eram vistos como estranhos⁶, exóticos⁷, os “diferentes de nós”⁸ (branco-europeus). Mas em que sentido nega-se ou negativa-se o ser do outro?

Para melhor compreender-se como as conexões entre raça e racismo foram estabelecidas Rodrigues (2012, p. 20) aponta que:

Desde que foram empregadas as noções de brancos e negros para nomear genericamente os colonizadores (brancos), considerados superiores, e os colonizados (negros), os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de negro.

A autora chama a atenção para a destinação de um povo que considerado menos humano, poderia ser escravizado sem direito ao reconhecimento de sua história e cultura e até de sua humanidade. Ao prisma dessa constatação, esse mesmo povo é visto e colocado no entendimento do branco europeu, como seres estranhos, exóticos e “diferentes” do que até então era considerado como melhor e superior. Essa destinação se deu pelas classificações articuladas cientificamente e politicamente para engendrar mecanismos que justificassem a não aceitação do negro como ser igual no

⁶ Estranho – 1- estrangeiro que é de fora; 2 – anormal esquisito (SOARES, 2009)

⁷ Exótico – 1 – estrangeiro; 2 – extravagante (SOARES, 2009)

⁸ Diferente – 1 – que difere; 2 – variado, desigual (SOARES, 2009)

processo humanitário. Dessa forma tem-se a negação de direito e a negatização de sua história e de sua cultura.

Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, ofereceu também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Em sua classificação de diversidade humana, dividiu o *Homo Sapiens* em quatro raças:

- **Americano:** que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático:** amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano:** negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- **Europeu:** branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas.

Percebe-se nessa classificação um esquema extremamente hierarquizante e preconceituoso, construído sob uma escala de valores claramente tendenciosa. Esses elementos infelizmente sobreviveram ao tempo e aos progressos da ciência, se mantendo ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações. Entretanto, não foi até o ponto atual dos conhecimentos, cientificamente comprovada a relação entre uma variável biológica e um caractere psicológico, entre raça e aptidões intelectuais e entre raça e cultura. Esse conceito de racismo baseado na vertente biológica começou a mudar a partir dos anos 70, por conta dos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e foi desvalidada a realidade científica da raça, que passou a deslocar-se do eixo central do racismo para o surgimento de formas derivadas: tais como racismo contra mulheres, pobres, homossexuais e tantas outras formas preconceituosas e excludentes, caracterizadas como um racismo por analogia ou metaforização, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencendo a uma mesma categoria social. Nesse caso, tem-se o uso popular do conceito de racismo,

qualificando de racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social (MUNANGA, 2003).

A partir dos apontamentos do autor pode se constatar que pelas linhas científicas, biologicamente não há a existência das raças, pois, não existe nenhum fator biológico que caracterize a humanidade de alguns ou inumanidade de outros povos. Logicamente somos todos humanos. No entanto, se a realidade científica invalida a existência das raças, então por que as discussões sócio políticas ainda perpassam pela analogia da raça?

No fim do século passado e início deste século, o racismo não precisava mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência das diferenças insuperáveis entre grupos estereótipos. Além da essencialização somático-biológica, o estudo sobre o racismo hoje deve integrar outros tipos de essencialização, em especial a histórico cultural. Embora a raça não exista biologicamente, isto não é suficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, hoje o racismo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça. Estamos entrando no terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado no fim do século XVIII aos meados do século XIX. A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram (MUNANGA, 2003).

Nessa perspectiva Gilroy (2007) afirma que após o reconhecimento da mudança dos padrões com que se empregava a diferença racial na política, começou-se a falar sobre aquilo, que o autor denomina de “novo racismo”. Esse racismo era definido por seus tendenciamentos fortemente culturalistas e nacionalistas, pois se no passado a raciologia fora arrogante em sua certeza imperial de que a biologia era destino e hierarquia, esta nova corrente de persuasão deixava claro que não se sentia à vontade com a ideia de que a raça pudesse ter bases biológicas. Ao invés disso, a consciência da raça era vista como intimamente ligada à ideia de nacionalidade, que agora defendia uma identidade comum. Mas, como é possível projetar uma identidade comum negando a identidade própria do indivíduo?

O autor ressalva que é impossível negar que se está passando por profundas transformações na maneira pela qual a ideia de “raça” é entendida e praticada. Implícito a isso, há outra questão, possivelmente mais profunda, que surge da mudança nos mecanismos que governam como as diferenças raciais são vistas, como elas aparecem para nós e impelem identidades específicas. Apesar de não haver a existência das raças evidencia-se a concepção de raça inserida atualmente como conceito social, entranhado na vontade política de liberar a humanidade do pensamento racial, complementada por razões históricas precisas de por que essas tentativas valem a pena. Por um lado depara-se com os discursos dos séculos anteriores que fundamentaram a raciologia como pressuposto de intermediação política e econômica; por outro tem que se lidar com o futuro submerso em processos globais que discutem as múltiplas identidades, perpassadas pela etnia e a cultura e permeada pelas relações de corpo, gênero e raça.

1.2 Relações de corpo, gênero, e raça

Ao se discutir as relações de gênero e raça, considera-se a complexidade do tema e outros aspectos que o delineiam. Isso permite traçar novas perspectivas e compreensões sobre as múltiplas situações que circundam a vida em sociedade. Guimarães (2002) denota que os conceitos de raça e gênero geralmente são aplicados aos estudos sobre desigualdades sócio econômicas ou pobreza. Dessa maneira eles têm o efeito de revelar aspectos que o conceito de classe não poderia explicitar. Eles desvelam certas peculiaridades na construção social dessas desigualdades que antes eram ignoradas.

As concepções sobre gênero e raça têm em comum o fundamento biologizante que por décadas justificou a superiorização de um povo em detrimento de outros em se tratando da diversidade de raças, ou ainda da inferiorização de mulheres em relação ao patriarcalismo instituído socialmente. Os diferentes significados de gênero estão essencialmente imbricados com a história política de opressão colonial, racial e sexual, entrelaçadas aos sistemas de produção e inscrição do corpo e seus conseqüentes discursos literários e de oposição. O uso da palavra gênero “*gender*” tem uma ligação histórica com os movimentos sociais e políticos de mulheres feministas, gays e

lésbicas e têm uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, igualdade e respeito (HARAWAY, 2004).

A emergência do gênero partiu de ações isoladas ou coletivas direcionadas contra a opressão das mulheres, podendo ser observadas em muitos momentos da história. As lutas feministas, nascidas em um contexto de opressão, ganharam força após a revolução industrial, quando as desigualdades, antes expressa em maioria no campo privado, aparecem no espaço público, como por exemplo, nas fábricas de teares. As mulheres eram exploradas como mão de obra barata, com salários muito inferiores e com duplas jornadas, enfatizando ainda mais o poder do masculino sobre o feminino, a exploração do homem sobre a mulher. Os movimentos feministas que antes se expressavam e lutavam com um entendimento de gênero voltado apenas para a mulher, mais tarde assinalaram a necessidade de uma visão mais ampla desse conceito, que hoje é discutido por teóricos dos mais variados campos sociais (MEDEIROS, 2009).

No decorrer das lutas pelo direito de igualdade e visibilidade de todas as mulheres, a partir dos movimentos feministas, percebeu-se que dentro de uma busca política igualitária, havia a necessidade de se pensar as particularidades de uma mesma classe pela qual se lutava, como por exemplo, das mulheres negras. Nessa lógica, as discussões de gênero passaram também a admitir os assuntos relativos à raça. Portanto, as relações de gênero e raça estão imbricadas nos processos sociais que se estabeleceram em dados momentos da história e em diferentes sociedades (LOURO, 2010a). Dessa forma, está-se então falando sobre tornar visível àquela que foi ocultada em sua existência, independente de sua cor e de sua biologia. Mulheres que como seres humanos lutaram pelo direito de existir e participar ativamente da sociedade. Esse era e é o maior objetivo das lutas feministas pelo mundo, principalmente de estudiosas como Butler (2008), Haraway (2004) e Louro (2010a e 2010b), que trazem em seus estudos a questão de gênero como uma discussão emergencial extremamente necessária, agora não só voltada para um enfoque feminino, mas relacionada principalmente aos gatilhos de preconceitos que são direcionados a todos aqueles que são postos como “diferentes”.

Não se quer aqui adentrar na profundidade dessas discussões, uma vez que não é objeto de pesquisa a questão da subjugação e preconceito contra as

mulheres, porém, para traçar conjecturas sobre as relações de corpo, gênero e raça faz-se necessário compreender onde as múltiplas formas do “discurso da diferença” fizeram-se e se fazem presente. E para justificar esse parêntese este trabalho apóia se mais uma vez em Munanga (2003) quando ele se refere ao novo racismo. Hoje não se está discutindo o racismo apenas pela janela dos negros, assim como também não se discute gênero apenas pela janela das mulheres. Atualmente o racismo e as discussões sobre gênero comportam a luta dos negros e negras, homens e mulheres, índios, bolivianos no Brasil, mexicanos nos Estados Unidos da América, a classe de gays, lésbicas, bissexuais, transgeneros, transsexuais, interssexuais ou ainda assexuais (GLBTTIS) e/ou toda situação de racismo e discriminação presente na sociedade.

Do ponto de vista teórico ao se falar das minorias no Brasil, está-se falando necessariamente dos negros, índios, mulheres, homossexuais e estrangeiros, como os bolivianos e nigerianos, que muitas vezes na ilegalidade encontram-se em situação subumana. A condição da minoria no Brasil se pauta sempre no “discurso da diferença”. E essa “diferença negativada” socialmente, muitas vezes duplica o preconceito, quando fala-se da mulher negra, do homem ou mulher pobre e homossexual, das mulheres e homens latinos. Por conseguinte, as relações étnico raciais, de corpo e gênero se encontram imbricadas nas relações de poder que historicamente foram estabelecidas, a partir, por exemplo, do eurocentrismo, com o homem branco/europeu como o superior; do patriarcado, em que a mulher é subjugada ao poder do homem, tido como o mais forte, dentre outras concepções que justificam e colocam à margem aqueles que são postos como as minorias (MUNGANNA, 2003).

Na busca pelo pertencimento e identidade as ditas minorias buscam o respeito e o direito de existirem socialmente. É visto que a situação não só dos negros, mas também dos índios, mulheres, homossexuais e estrangeiros é carregada de preconceitos. Esses preconceitos são caracterizados por Guimarães (1988) como preconceitos de classes. Para o autor hoje estamos discutindo raça e outras questões que permeiam todo tipo de preconceito a partir da hierarquia de classes. Isso envolve pensar o nível sócio econômico das classes que constituem a nossa sociedade. O autor enfatiza que a inserção

das diferentes práticas culturais dos diversos grupos sociais populares em um mundo de relações sociais já formadas e estabelecidas, foram banidas do mundo da verdadeira classe social, fazendo-se ver como algo que divide e conspira contra a unidade, a coesão e o poder coletivo. Dessa maneira, faz-se necessário constituir um entendimento a partir do princípio de igualdade humana e, isso independe da classe, do sexo, do processo étnico, religioso ou da nacionalidade.

Para tanto ao focar-se a situação racial no Brasil, tomemos como seguimento a discussão sobre a questão do negro, traçando algumas conjecturas sobre o Estatuto Brasileiro da Igualdade Racial (BRASÍLIA, 2006) que visa à inclusão social do negro e o combate a qualquer tipo de preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça ou cor. O Artigo 3º do Estatuto deixa claro que é dever do estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia, raça ou cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades – política, econômica, empresarial, educacional, cultural e esportiva, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. Ou seja, para haver um processo de igualdade, foi preciso criar mais uma lei que defende um direito já constituído, uma vez que a Constituição Brasileira já define o direito de todos à cidadania e o direito de existir socialmente. Nessa lógica o negro ainda luta pelo o que deveria ser seu por direito, enquanto ser humano, e não enquanto negro. Haja vista, há um paradoxo nas leis brasileiras que ao mesmo tempo em que agrega, também segrega, ou ainda, ao mesmo tempo em que defende substancialmente o direito de todos, na prática não valida esse direito.

As relações de gênero e raça sempre estiveram presentes na história das sociedades, marcadas pelo poder político do mais forte sobre o mais fraco, do ponto de vista, de quem detinha o poder de subjugação sobre o outro. A submissão imposta aos negros e mulheres se deu a partir de um mecanismo de dominação inscrito em seus corpos, de maneira que a esses restou a resignação, por longos anos na história da humanidade.

O corpo humano foi tratado de muitas maneiras, justificadas pelas épocas históricas nas quais tais referências se estabeleceram. Nele foram inscritas verdades que justificaram a escravização do homem pelo homem e

toda e qualquer abnegação que se fizesse necessária para se manter um dado sistema de poder nas diversas sociedades. Falar do corpo tem sido para muitos teóricos uma discussão cercada de muitas ambigüidades e indagações. O corpo se constituiu dicotomicamente no cerne da sociedade, a partir do que se denomina um “sistema de codificação”, para que se pudesse ter domínio sobre ele. Sob essa égide codificaram o corpo das mulheres e o corpo dos negros. Assim, uma vez codificado como um corpo demoníaco e inferior a mulher foi sendo concebida e aquele detentor do corpo negro foi sendo renegado.

1.2.1 Gênero e a Codificação dos Corpos

Muitas são as ambigüidades sustentadas no decorrer das mudanças histórico sociais que trouxeram concepções díspares, não só de sexo e gênero, mas de corpo e sexualidade. Portanto o conceito de gênero passou a ser usado, como um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros, não em oposição ao sexo, mas como um instrumento de análise dessas construções. Isso permite esclarecer que as compreensões sobre gênero divergem entre as sociedades ou períodos históricos, como também no seio de uma determinada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, e de classe) que a constituem, ou seja, gênero além do sexo determina o que é socialmente, culturalmente e historicamente construído.

Para sustentar os apontamentos que seguem sobre a codificação dos corpos, precisa-se compreender que as relações sociais se fazem primariamente sobre a batuta corporal, pois é no corpo que se fundamenta a história de seres sociais. Para tanto, esta investigação estrutura-se nas pesquisas de Corbin (et al. 2008), Cardim (2009) e Michel Foucault (1984), que abordam algumas concepções sobre corpo, gênero e sexualidade na visão ocidental.

Cardim (2009) afirma: o corpo após ter sido tratado por Platão como prisão para a alma, foi estigmatizado como lugar do pecado pelo pensamento judaico-cristão, fragmentado como entidade separada da mente pela lógica Cartesiana e, após a Idade Média, como corpo objeto pelas ciências médicas. Com essas discussões as noções sobre corpo se constituíram

dicotomicamente no cerne da sociedade, de modo que sua compreensão não é posta como um inteiro, mas como uma ideia fragmentada – corpo/mente e corpo/alma. Levando em consideração que a sociedade é um arcabouço de embasamentos organizados, pode-se então intuir, que o conceito de corpo foi se estruturando diante das diferentes interpretações e fundamentações culturais ao longo desses embasamentos socialmente instalados.

Um dos grandes conflitos dentro da dinâmica da sociedade e da civilização ocidental medieval era aquele que estabelecia: primeiro, um corpo visto como benção e glorificação religiosa, sustentado pelo sagrado corpo de cristo que salvava os pecadores e, segundo, um corpo pormenorizado, miserável e humilhado, baseado no corpo dos pecadores redimidos pelo sacrifício da paixão. Ou seja, o corpo humano encontrou seu opróbrio no submundo do pecado e na vergonha do pecador. O corpo foi caracterizado como uma prisão para a alma na filosofia de Platão, mas encontrou no centro do cristianismo, seu segundo conceito: uma roupa pecaminosa para a alma, um habitat do pecado que precisa ser corrigido para que não corra o risco de se perder. Havia medo sobre o pecado do corpo, medo do corpo e principalmente um medo do corpo da mulher, tido como instrumento para a perdição do homem (CORBIN et. al 2008).

O corpo da mulher mesmo visto como um corpo possuído por artimanhas demoníacas e subjugado pela elevação e veneração do corpo masculino, também oscilava entre o bem e o mal: o bem era visualizado na procriação, na castidade, na significação da Virgem Maria e no zelar pela família e, o mal era representado, na sexualidade, na prostituição, na luxúria e depravação sexual. O corpo cristão se movia pendularmente entre a exaltação e a repressão, a veneração e a humilhação e sobre o material e o espiritual, era o luzir da alma aprisionada ao corpo pecador (CORBIN et.all 2008).

Nas linhas do cristianismo foram escritos o domínio sobre o corpo e seus impulsos, sobre sua sexualidade, seus gestos, suas práticas e condutas, principalmente sobre o corpo feminino. A subordinação da mulher teve um cunho de raiz espiritual e cultural, mas também corporal, uma vez que aos olhos da Igreja o corpo feminino era tido como um corpo frágil e inferior ao corpo masculino. Percebe-se nos alicerces da Instituição Religiosa a desigualdade entre homens e mulheres. As mulheres não existiam enquanto

seres biologicamente e sexualmente diferentes dos homens, e sem a cultura científica da época ignorava-se a participação da mulher no processo de fecundação, atribuída apenas ao sexo e ao corpo masculino, o corpo da mulher era considerado um corpo menos desenvolvido que o corpo do homem (CORBIN, et al. 2008).

A partir das concepções de Foucault (1984) a Igreja, por ter um papel fundamental no processo de estruturação e entendimento da sociedade *eurocentrada*⁹, juntamente com outros atores, determinou que seria necessária uma vigília constante sobre a sexualidade feminina e a sociedade ocidental passou a aceitar a submissão da mulher, pelo domínio sobre seu corpo e sobre sua sexualidade. Todavia, cabe ressaltar, que a história do controle sobre o corpo da mulher e de sua sexualidade, aparece muito antes do século XVI em outras tradições religiosas e culturais, como a judaica, a grega, a Islâmica dentre outras. Como exemplo de controle e de violência, ainda que dentro de um processo cultural-religioso, aponta-se a circuncisão da genitália feminina, tão comum em países africanos. A Mutilação da genitália feminina é considerada uma violência à saúde da mulher. Não obstante, Luz (2014) afirma que em 28 países africanos, a circuncisão feminina é uma prática recorrente e uma aplicação da cultura. Mas, uma vez constatadas, que as conseqüências são desastrosas ao corpo feminino, parte da sociedade desses e de outros países e a Organização das Nações Unidas se movem para o direito dessas mulheres abandonarem essa prática, e/ou terem o direito de escolha¹⁰.

A Idade Média Ocidental foi classificada por alguns autores como uma era masculina, marcada por homens que acreditavam em sua superioridade e magnitude de elevação corporal e espiritual. Por meio do Cristianismo e outras entidades religiosas e culturais, se estabeleceu uma reestruturação nos conceitos e nas práticas corporais e comportamentais da sociedade ocidental.

⁹ Grifo nosso, a título de melhor entendimento, ao nos referirmos à sociedade européia francesa da era vitoriana, discutida por Michel Foucault em *História da Sexualidade. Sociedade Eurocentrada*, por que a partir da colonização, os processos religiosos e culturais europeus se tornaram referência de verdade e tradição a países como o Brasil, por exemplo, que teve a Igreja Católica, como via para “os corpos dóceis” na cartilha da catequização.

¹⁰ Para saber mais sobre a circuncisão feminina em países africanos, indica-se a entrevista realizada por Natália Luz (2014) com ativista Fardhosa Mohamed. De origem somali, Fardhosa Mohamed trabalha como enfermeira e atende as meninas que sofreram a circuncisão. Ela relata que geralmente a circuncisão acontece por volta dos seis anos de idade. Ela afirma que essa prática é realizada, indiferentemente por mulçumanos, judeus, cristãos e animistas, baseadas em justificativas culturais e morais.

Formou-se o Estado e as cidades modernas, onde o corpo seria moldado e administrado e, conforme Corbin et. all, (2008a) o corpo aparecia sob o aspecto do costume e da legislação, que buscavam disciplinar e orientar suas funções reprodutivas, reprimindo seus impulsos desordenados da sexualidade por razões sociais e espirituais e também aparecia como um corpo agente ou vítima de atos sexuais transgressivos e, portanto, como lugar excepcional de crimes contra a religião, a moral e a sociedade. O corpo foi alvo de muitas restrições sociais, no intuito de conter as práticas sexuais, limitadas e determinadas pelas convenções e pelas leis.

Todavia, Foucault (1984) em seus apontamentos sobre sexualidade afirma que o corpo não é apenas um produto da cultura, mas um espaço direto para se instituir o controle social. O corpo e a sexualidade se constituem por meio de processos culturais e das relações que estabelecem à práxis determinada e determinante desse controle social, ou seja, por meio da cultura se faz o corpo e por meio do corpo controlamos a sociedade. O autor traz uma centralidade de discussão não necessariamente do corpo, mas das práticas e relações sociais que produzem o corpo num determinado momento histórico social. Portanto, como entender os conceitos de corpo sem compreender os processos que o constituíram no tocante da sociedade ocidental? Quais as fundamentações que o definem como um corpo que se cruza nas identidades de gênero e sexualidade e que o decidem enquanto corpo masculino/feminino, biológico/sexual, cultural, social e histórico?

Para tanto, é mister salientar que os estudos de Michel Foucault, como aponta Gilroy (2007), apesar de sua análise, que testemunhou o nascimento do biopoder, parecia estar pronto para um confronto decisivo com a ideia de raça, mas isso não aconteceu. Segundo o autor, Michel Foucault elaborou suas fundamentações na figura do homem tanto como pivô quanto como produto de uma nova relação entre as palavras e as coisas, saindo da sanguinidade e da biologia da raça para a biologia sexual. Dessa forma o corpo do negro não existia, era invisível na sociedade que instituiu a biopolítica, e que o negou mais uma vez como um corpo humano detentor de uma identidade. Primeiro, pelo processo de escravização negando sua história, sua origem, sua cultura e sua identidade étnica/racial, segundo – negando sua existência enquanto um

corpo com uma identidade de gênero e sexual. Ou se existiu, foi usado apenas como via de pormenorização.

A codificação dos corpos instituiu as relações e conexões de gênero, sexualidade e raça no contexto das diferenças, tanto pela via da biologia sexual, quanto pela via da biologia da raça. A biopolítica determinou a centralidade do corpo como objeto de poder. Nossa história é marcada pela eliminação simbólica e/ou física do “outro”. Os processos de negação e/ou negatização desses “outros”, na maioria das vezes, ocorrem no plano das representações e do imaginário social quando estabelece-se os conceitos do que é o corpo do negro e do branco, do forte ou do fraco, belo ou feio, digno de liberdade e/ou merecedor de castigo. Dessa forma o termo raça usado nesse contexto, tem uma conotação política e é utilizado com frequência nas relações sociais para informar características físicas, como por exemplo, a cor da pele, influenciando e determinando o destino e o lugar social das pessoas no interior da sociedade. É a partir do corpo e no corpo que se inscreveu o lugar de um povo e de outro no âmbito da sociedade. Uma vez codificado, o corpo ganhou seus vários estigmas e diferenciações a partir de uma política de categorias e de controle social. Portanto, mobilizar uma ação para a mudança de padrões e dos processos de exclusões instituídos ao longo dos séculos, é um desafio constante, pois as diferenças são socialmente construídas e estão envolvidas com as relações de poder.

Para possibilitar uma dialética contundente sobre a complexidade que emerge dos arquétipos do poder é necessário recolocar o debate no campo do social, pois é nele que constrói se e/ou reproduz se as relações (desiguais entre as pessoas. Essas desigualdades construídas nas diferenças biológicas e raciais se deram a partir dos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso enquanto ser social e nas formas de representação do corpo. Os conceitos de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos que a constituem (LOURO 2010a). A autora sinaliza que o conceito de gênero deve ser entendido primariamente como constituinte das identidades. Mas para compreender o que identifica o outro em suas particularidades se faz necessário dimensionar que:

As identidades são tidas como plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diversos grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse empurrado em diferentes direções (LOURO 2010a ps. 24 - 25).

Por conseguinte, os gêneros se produzem, nas e pelas relações de poder. Entretanto, não podemos deixar de contrapor paradoxalmente que a construção de gênero também se faz por meio de sua desconstrução. Mas essa construção se faz ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando assim como a ideia de corpo como produto da cultura.

Para Hall (2003) a identidade é construída por meio das diferenças, do corpo como diferença, quando essas diferenças não pormenorizam o(a) outro(a). Contudo o corpo é também uma construção modelada e remodelada pela interseção de uma série de práticas discursivas que inscreveu o corpo no lugar de significação de diferença. Nessa linha de pensamento o autor Gilman (1985) afirma que estruturada na significação da diferença a ciência construiu o conceito de negritude e de racismo a partir da diferenciação do corpo feminino negro pensado como anormal e desviante em relação ao corpo masculino europeu. Desse modo, criou-se categorias de raça e gênero que universalizadas, acabaram por criar a codificação da hipersexualidade da mulher negra que impera ainda hoje na mente coletiva. Sob esse entendimento o corpo da mulher negra passou a representar a diferença sexual entre negros e brancos, assim como o corpo dos negros trazidos da África para as Américas, passou a representar o corpo inferior em relação ao corpo do branco. Deste modo, falar do corpo é necessariamente falar sobre os códigos que nele foram edificados.

1.2.2 O debate sobre o corpo do negro

As discussões sobre gênero e raça apresentam o corpo do negro como um corpo racializado, estigmatizado pela não existência social, por ter sido codificado ao longo da história, como um corpo amaldiçoado e indigno de reconhecimento e/ou pertencimento a uma dada sociedade.

Paul Gilroy (2007 pg. 68) denota que:

Sempre existiu um extenso debate sobre o negro, para saber se ele deveria ser reconhecido ou não como um membro na família da humanidade (um grupo cuja particularidade foi inaugurada, provada, produzida e celebrada através da relação transformada entre palavras e as coisas que se cristalizou no final do século XVIII). Seu corpo racializado foi classificado como um corpo sem direito à existência pela cor de sua pele. Aqui a pigmentação da derme determinou o seu não lugar.

A materialidade social da noção de raça é sustentada no plano das relações, conjugando identificações, alteridades, estereótipos e demarcações de códigos corporais, o que lhe empresta um significado singular como sistema de referência e de socialização ressaltando que sua base é social. A auto atribuição racial possibilita situar a pessoa em um contexto social posicionando-o, a partir de uma presumida exterioridade, nas relações que se estabelecem. Esteve presente na história da humanidade a corporificação não só na inexistência do corpo racializado do negro, mas do corpo de pele negra, que como descendente de Cam¹¹, recebeu como código o não merecimento humano. Gilroy (2007) defende que em se tratando dos negros(as), a biopolítica foi substituída pela dermopolítica, quando a pele do negro foi codificada como uma pele resistente, quando esta tinha que ser infligida no tronco com um chicote e/ou com uma vara de bambu rechaçada. Em uma era em que o poder colonial tinha feito da epidermização um princípio dominante de poder político, estabeleceu-se o estranhamento do corpo e do estar no mundo em relação ao ser humano autêntico que as relações sociais coloniais haviam forjado. Esse poder sobre a pele violava o corpo do negro na sua humanidade simétrica, intersubjetiva e social, em sua existência como espécie: em sua frágil relação com outros corpos frágeis e em sua conexão com o potencial redentor dormente em sua corporalidade saudável, ou talvez sofredora. Um corpo frágil não em um sentido inferior, mas frágil pelo não direito de existir humanamente.

O sangue e a pele não deveriam mais ser indicadores do limiar da identidade e particularidade, pois as fronteiras de gênero e raça ultrapassam o limiar das codificações corporais, entretanto, não cabe negar o processo que

¹¹ O mito de Cam(Cã) é um mito bíblico sobre a história de Nôe, que na concepção de Munanga (2003, p. 11) é uma das origens pelas quais o negro foi condenado como raça inferior.

marcou o entendimento corporal de negros e mulheres na história da humanidade. Mas, esses indicadores, ainda se fazem presente, por exemplo, em sociedades dos Estados Unidos da América, ao classificarem e separarem negros e brancos a partir do sangue e, no Brasil a partir da cor da pele e dos traços físicos. Isso denota a necessidade de se extirpar de vez a codificação corporal desses corpos que foram carregados de estigmas no decorrer da história da humanidade, e que ainda se fazem presentes nos tempos atuais. É fato que somos produtos da história e como tais, levamos a consciência desse processo constante e mutável das sociedades que direcionam o mundo, as transformações sociais e as identidades de gênero e raça que foram sendo constituídas no bojo dessas mudanças. Essas são profundamente uma constituinte da outra, entretanto limitar a identidade de uma pessoa enquanto homem ou mulher e/ou branco ou negro pela codificação corporal é negar a particularidade que a identifica enquanto indivíduo culturalmente único. É fundamental entendermos que, tanto na dinâmica de gênero quanto na dinâmica da raça, as identidades estão sempre se construindo, elas são inconstantes e inseparáveis, portanto passíveis de mudança e transformação.

As alusões de corpo, gênero e raça têm como origem a noção de cultura e essa noção aponta para o fato da vida social e os instrumentos que a organizam como, por exemplo, tempo, espaço ou a particularidade entre os sexos, serem produzidos e sancionados, por meio de um sistema de representações e significações sociais que produzem e reproduzem as diferenças nos diversos âmbitos da sociedade (LOURO 2010b). A identidade não é algo inato, ela refere-se a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam por meio de práticas lingüísticas, comportamentos e tradições que marcam a condição humana. Assim sendo, a identidade do corpo do negro é atravessada por outras identidades, inclusive de gênero e orientação sexual.

Para Gilroy (2007) as proposições que circundam essas questões de produção/produto nos levam a perceber que as significações e representações sobre corpo, são pontos importantes e relevantes para compreendermos o atual processo cultural que significa e traduz esses conceitos, como princípio de identidade e referência do sujeito, agente ativo da história, mas muitas

vezes, agente passivo dos movimentos que fundamentaram essas significações e representações que circundam o ideário coletivo. Em se tratando de uma política de gênero e raça, sua base foi acrescida de investimentos no poder pelo corpo e sobre o corpo daquele que é estranhado, numa proposição inversa à sua relevância enquanto canal de uma vida substancialmente humana. Atualmente não mais pela pele, ou pelo sangue, mas pelo discurso das diferentes identidades que atravessam a sociedade de uma forma geral.

Ao enfatizar-se o assunto sobre gênero e a codificação dos corpos pretendeu-se possibilitar o entendimento sobre a dinâmica de poder que foi construída em torno do corpo humano, como manobra de controle político e social, e ao mesmo tempo a compreensão acerca das representações corporais do negro, que foram estabelecidas historicamente. Vale destacar que o conceito de gênero, entendido no movimento das relações sociais, perpassa pela a história das sociedades, dos entendimentos e da subjetividade humana. Mas atravessam as relações humanas, seja na esfera social, política, econômica, cultural ou mesmo simbólica.

Na lógica culturalista, o corpo do negro aparece como resultado de uma construção do desequilíbrio estabelecido entre a carne e o mundo, entre a força e a inconsideração, composto pela fábrica social das diferenças culturais. Saiu-se do ideário biológico, dérmico e agora estamos sob a égide da identidade cultural, com o objetivo de se pertencer a uma determinada classe e não mais a uma raça. No entanto, pela perspectiva de Foucault (1992) devemos considerar que esse corpo ainda está dentro do mecanismo que movimenta os discursos de manobra sobre ele. É apenas uma questão de saber qual o instrumento que o coloca como centro de poder em dado momento histórico. Mas em que momento da história o corpo do negro foi codificado?

1.3 A Genealogia da Raça e a Escravidão

“O poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”.

Chimamanda Adichie (2013)

“Se você quer destruir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história”.

Mourid Barghouti (1997)

Traçar uma dialética sobre a genealogia da raça e da escravidão não é uma tarefa fácil, pois esta se encontra entrelaçada à história da humanidade e às conexões de poder determinantes de seu processo social, antes mesmo da diáspora negra no mundo. Para tanto, tomo como empréstimo a “maldição de Cam”, um evento bíblico, apresentado por Munanga (2003) e Rodrigues (2012), como um dos pontos na história da humanidade, que alude-se às noções de “brancos” e “negros” e que nos serve aqui como pressuposto para as nossas discussões. Talvez como hipótese do racismo impregnado nas diversas sociedades mundiais ou ainda como o início da codificação corporal do negro. Reitera-se também essas discussões com uma segunda teoria apontada por Munanga (2003) sobre a classificação morfológica do negro.

A maldição de Cam é um evento bíblico, relatado no livro de Genesis (9, 18 – 27). A história conta que Noé, profeta escolhido por Deus e o primeiro a plantar parreiras no mundo, segundo a Bíblia, teria ficado nu ao se embriagar com seu próprio vinho, e Cam (filho mais novo), ao ver o pai desnudo, riu e relatou o acontecido a seus irmãos, Sem e Jafé. Ao saber que Cam contou aos outros que o vira nu, Noé então teve um acesso de raiva e, ao invés de amaldiçoar Cam, lançou sua indignação ao neto Canaã. Essa maldição lançada sobre a descendência de Cam e de seu filho Canaã previa que eles fossem escravizados por Sem e Jafé. Bosi (1992) denota que os descendentes de Cam, segundo a história seriam os povos escuros da Etiópia, da Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolândia e da Somália. Esses seriam então, como define o autor, os africanos do velho testamento. Esse episódio é um dos pontos na história que foi contado e recontado durante os séculos XVI, XVII e XVIII, para se referir aos povos africanos, como os “amaldiçoados de Cam” e, portanto, indignos de respeito ou reconhecimento.

Relacionando a “maldição de Cam” com as frases da romancista Chimamanda Adichie e do poeta Mourid Barghouti, observamos que o poder sempre esteve presente no processo histórico de um povo, talvez por isso, esses considerem que ao contar a história de alguém lhe negamos o direito de

ser dentro de sua própria história. Muitas são as teorias sobre esse episódio na vida de Noé, que foi contado e recontado, passado e repassado de geração em geração, sobre a existência de um povo que foi amaldiçoado por desafiar a autoridade de um profeta. Mas, considerando que a vida da humanidade se faz sobre os alicerces das relações de poder e os processos sócio culturais, é importante esclarecer-se os emaranhados que envolvem a genealogia da raça.

Rodrigues (2012) afirma que a escravização era praticada desde os primórdios dos tempos em quase todas as grandes sociedades, como: Grécia, Roma antiga e o Egito. Na África havia um sistema de escravização de africanos, muito antes da chegada dos europeus, mas esse tipo de escravização doméstica ou de linhagem estava isento da função comercial. As razões que levavam uma pessoa a ser escravizada na África, variavam muito:

(...) mulheres para servirem de concubinas (prática comum nos países muçulmanos, onde os filhos nasciam livres e portadores de direitos e a própria mulher era liberta após a morte do marido), punição por crimes ou garantia de dívidas, até aqueles que abriam mão de sua própria liberdade para conseguir alimentos para suas comunidades. A pessoa era trocada por comida e isso fazia com que o grupo diminuísse a quantidade de gente para sustentar. Nesses grupos a propriedade, incluindo a de comida, era coletiva.

(...) os escravos poderiam ter acesso a terra, enquanto meio de produção, poderiam casar-se com pessoas livres e, algumas vezes, eram considerados como membros da família de seu proprietário (RODRIGUES, 2012 p. 25).

Rodrigues (2012) apresenta em seus estudos que o ato escravagista é basicamente humano, independente da cor, credo, sexo ou ainda da raça e ou grupo étnico a que se pertence. Mas que apesar disso, não se pode pensar a escravidão de forma cômoda e comum na história da humanidade, sem considerar que ela está cerceada por complexos sistemas sociais, influenciados por uma série de fatores culturais e políticos, distantes de nós no tempo e no espaço.

A partir do século X, com a expansão mulçumana no continente africano a escravidão ganhou outro conceito. O tráfico de africanos para a Ásia, Península Arábica e Europa passou a ser preferencialmente de crianças (na sua maioria meninos que eram castrados para servirem como eunucos) e mulheres (para serem esposas), por serem mais facilmente adaptáveis à lógica escravagista. Entretanto, o Islam nunca pregou a escravização de pessoas e, mesmo nessa época, a libertação dos escravizados já era incentivada de

muitas maneiras. Nesse sentido a escravidão praticada no continente africano até o século XV tinha uma característica mais política – de supremacia entre reinos e grupos étnicos, que propriamente econômica. Diferente do que aconteceu nas Américas, onde a escravização de indígenas e africanos tornou-se a base do sistema produtivo de riquezas.

Analisando a ênfase dada pela autora à característica política do sistema escravagista na África, cabe indagar: o que leva um ser humano a se achar no direito de subjugar e escravizar outro ser humano, apagando sua história? A lenda da maldição de Cam circulou pelos séculos XVI, XVII e XVIII e embasou como algo natural a escravidão dos africanos pelo sistema colonial, que também via na escravização uma forma de catequese cristã. Segundo Munanga (2003 p. 8): “os calvinistas se basearam nesse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro, ou seja, por trás da repetição de uma história há uma intencionalidade no seu uso”.

Rodrigues (2012) evidencia que a história nos mostra que a crença nessa suposta maldição respaldou em 1455, com a promulgação da Bula Papal *Romanus Pontifex*¹², a escravização e a exploração da África pelo reino de Portugal. Dessa forma o cristianismo determinou a inferiorização de alguns povos como decorrência de sua ascendência e instituiu a cor como uma marca de maldição que tornou o status social dos oprimidos muito mais rígido.

A lenda de Cam tornou conveniente para a Igreja Católica, conter o avanço do Islamismo na África, iniciado no século VII e já completamente estabelecido em muitas sociedades africanas. Por isso, mandou escravizar e expropriar todos os “infiéis” encontrados por lá. Por outro lado, os portugueses buscavam melhores condições para adquirir ouro e prata (Rodrigues, 2012). Destarte, temos como consequência não só uma questão de poder e política econômica respaldada pela Igreja, mais uma questão psicossocial, pois desde o momento que as noções de brancos e negros foram utilizadas para nomear

¹² A Bula *Romanus Pontifex* foi uma bula pontifícia expedida pelo Papa Nicolau V para o rei Afonso V de Portugal, datada de 8 de janeiro de 1455. Nesse documento o Papa reconhecia ao reino de Portugal seu rei e sucessores: a propriedade exclusiva de todas as ilhas, terras, portos e mares conquistados nas regiões que se estendem "desde o cabo Bojador e Cabo Nao (actual Cabo Chaunar), ao logo de toda Guiné e mais além sul; o direito de continuar as conquistas contra muçulmanos e pagãos nesses territórios e o direito de comerciar com os habitantes dos territórios conquistados e por conquistar, exceto os produtos tradicionalmente proibidos aos "infiéis": ferramentas de ferro, madeira para construção, cordas, navios e armaduras (POLETTI, 2010).

genericamente os colonizadores brancos, considerados superiores, e os colonizados (negros), considerados inferiores, os africanos foram levados a lutar contra um sistema de dupla servidão, agora não só econômica, mas psicológica, que os colocou à margem da condição de seres humanos independente de etnia, de suas características físicas, de seus processos culturais e ou religiosos e, de tudo aquilo que os constitui como seres particulares em si mesmos.

A partir do século VII, o africano teve seu corpo codificado e transformado em uma mercadoria, destinada ao trabalho forçado e passou a ser meramente na consciência de seus dominadores, uma raça ilusoriamente inferior: a raça negra. A partir dessa ideia e das ciências que classificaram a humanidade em diferentes raças se estabeleceu também um paradigma dominante: instalaram-se então as dicotomias sociais: superior/inferior, negro/branco, homem/mulher e tantas outras que foram se evidenciando até os dias de hoje.

A segunda teoria sobre esses processos que estigmatizaram o corpo do negro está ligada à conhecida e inventariada modernidade ocidental. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos dos africanos (cor da pele, cabelo, nariz, boca) de uma forma geral aos traços morfológicos. Os caracteres físicos consumaram sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada fator preponderante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual o Deus e o livre arbítrio constitui o ponto central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a biologia sob sua forma simbólica se erige em um determinismo racial e se torna a chave da história humana (MUNANGA, 2003).

Diante das considerações dos autores percebe-se que seja pelo mito de Cam ou pelos traços morfológicos, o que está em questão é compreender: 1) o que respaldou o sistema de dominação sobre o corpo dos africanos no curso da história da humanidade? 2) se o racismo tem suas bases fundamentadas nesse passado sócio histórico, quais são os pressupostos que o sustenta na atualidade?

1.3.1 Raça e Etnia

O conceito de raça surgiu de um entendimento morfo-biológico, enquanto que o da etnia é sócio cultural, histórico e psicológico. A raça foi estabelecida como um conjunto populacional que se distingue no campo da humanidade, como por exemplo, as raças instituídas: “raça negra”, “raça branca” e “raça amarela”, que pode conter em seu bojo diversas etnias. Ao passo que etnia é um conjunto de indivíduos, que histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; tem uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, que são ou foram etnias nações (MUNANGA, 2003).

Os territórios geográficos da quase totalidade das etnias nações africanas foram desfeitos e redistribuídos entre territórios coloniais durante a conferência de Berlim (1884 – 1885)¹³. É por isso que o mapa geo-político da África atual difere totalmente do mapa geo-político pré colonial. Os antigos territórios étnicos, no sentido dos estados nações são hoje divididos entre diversos países africanos herdados da colonização. O antigo território da etnia iorubá se encontra dividido hoje entre as Repúblicas de Nigéria, Togo e Benin; o antigo território da etnia Kongo é hoje dividido entre as Repúblicas de Angola, Congo Kinshasa e Congo Brazaville, para citar apenas dois exemplos entre dezenas.

Munanga (2003) aponta que a maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais interétnicas recorre com mais freqüência ao conceito de raça. Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear na crença da existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e

¹³ A Conferência de Berlim foi realizada entre 19 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, e teve como objetivo organizar, na forma de regras, a ocupação da África pelas potências coloniais e resultou numa divisão que não respeitou nem a história, nem as relações étnicas e mesmo familiares dos povos desse continente em causa. O congresso foi proposto por Portugal e organizado pelo Chanceler Otto Von Bismarck da Alemanha, assim como participaram ainda a Grã-Bretanha, França, Espanha, Itália, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Estados Unidos, Suécia, Áustria-Hungria e o Império Otomano (CHARLES E SÁ, 2011).

no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destitui a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje.

O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses. Munanga (2003) afirma que em seus trabalhos, utiliza geralmente no lugar dos conceitos de “raça negra” e “raça branca”, os conceitos de “Negros” e “Branços” no sentido político ideológico acima explicado ou os conceitos de “População Negra” e “População Branca”, emprestados do biólogo e geneticista Jean Hiernaux, que entende por população um conjunto de indivíduos que participam de um mesmo círculo de união ou de casamento e que, conservam em comum alguns traços do patrimônio genético hereditário. Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”.

A utilização do conceito de raça, em oposição àqueles que o consideram inadequado, se dá em primeiro lugar, por entender-se a necessidade de demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias e, em segundo, pelo fato de que, para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há outra alternativa senão reconstruir, de modo crítico, as noções dessa mesma ideologia. A rejeição do termo raça, por

alguns autores, em favor da etnia não resolve as dificuldades analíticas, mas reconhece que o conceito de etnia é mais amplo que o de raça, podendo os grupos étnicos abarcar os grupos raciais, fazendo dos últimos um tipo particular dos primeiros. Raça é definida por Guimarães (1999 p. 48) como: “conceito taxionômico fartamente utilizado pelas pessoas no mundo real com conseqüências e propósitos diversos”. Um aspecto importante a ser considerado ao lidarmos com raça como um conceito classificatório é o fato de que este não é unicamente assumido pela pessoa ou grupo que se percebe racializado; ele é antes de tudo, imposto também àqueles que não se consideram membros de raça alguma.

As tentativas de descartar raça como categoria classificatória ocorreram em uma sociedade em que tal forma de classificação ainda possuía importância significativa, o que faz com que esta deixe de ser uma questão de mera escolha individual. Os distintos significados atribuídos ao conceito devem ser considerados, sem ter que se incorrer ao reforço da ideia de raça formulado no século XIX. Apesar de não ter mais validade como conceito científico, raça ainda tem validade social, pois é a noção que fundamenta o racismo existente em nossa sociedade. Raça é, portanto, um conceito classificatório. O termo raça somente pode ser corretamente utilizado em referência à noção de que fundamenta o racismo, não como uma categoria útil à classificação dos distintos grupos humanos. Entretanto, nem todo aquele que utiliza o entendimento de raça é racista, pois racista é somente aquele que, além de acreditar na existência das raças, hierarquiza estas raças em superiores e inferiores. Assim como também, quando quem é contrário (a) ao racismo utiliza a expressão raça para se fazer entender e buscar alternativa de superação do racismo e não para reforçar o falso conceito de raça (GUIMARÃES 1999).

Por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equívocas e equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão

político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo. Munanga (2003) denota que existe então uma intencionalidade política, com o propósito de relacionar a biologia da raça com a cultura, de maneira que a biologia dos brancos justifique seu poder hierárquico no topo da pirâmide, assim como os negros em sua base. A partir das ciências a biologização foi dinamizada para justificar a superioridade do colonizador sob os colonizados, ao mesmo tempo em que disseminou a diferenciação das raças de forma pejorativa, diante da concepção de sermos humanos.

A etnia não é uma entidade estática. Ela tem uma história, isto é, uma origem e uma evolução no tempo e no espaço. Se olharmos atentamente a história de todos os povos, perceberemos que as etnias nascem e desaparecem ao longo do tempo. Visto deste ângulo, não seria errado falar de novas etnias ou etnias contemporâneas à condição que os que usam esses conceitos tomem o cuidado de defini-los primeiramente para evitar confusões com outros conceitos. Não é isso que geralmente acontece com os usos dos conceitos de cultura “negra” e “branca” ou de etnia “negra”. Os idealizadores desses conceitos poderiam, no mínimo, definir os novos componentes e conteúdos desses conceitos no contexto da dinâmica contemporânea das relações raciais e interétnicas (MUNANGA 2003).

Traçando uma dialética com essa ideia Paul Gilroy (2007) argumenta que a biologia da raça não veio para justificar a diferenciação das raças, mas principalmente para idealizar uma identidade absoluta de raça, a partir do acultramento de qualquer outra raça que divergisse da raça branca européia, considerada como uma raça culturalmente civilizada única e hegemônica. Portanto, a biologização da raça estabeleceu o domínio a partir do acultramento e não da diferenciação.

Analisando as visões díspares de Munanga (2003) e Gilroy (2007) faz se importante ressaltar que a questão da biologia da raça, independente da forma que foi estabelecida, surgiu resolutamente como instrumento de poder. Portanto, apregou tanto a diferenciação das raças, em função de um mecanismo político e econômico que instituiu um processo dicotômico de superioridade e inferioridade de uma raça sobre outra, como também, fundamentou a ideia de uma raça absoluta em relação às outras raças, a partir do que o autor Paul Giroy chama de acultramento. Ou seja, por meio da

supressão cultural de um povo enalteceu-se o reconhecimento cultural de outro. O processo de escravização suprimiu a identidade e história do povo negro e os estigmatizou como seres aculturados sem o direito de existirem enquanto humanos. Dessa maneira, pode-se dizer que tanto a diferenciação das raças quanto o acultramento das raças definiu o futuro racismo, instituído historicamente no bojo da sociedade. Mas considerando que essas conexões se fizeram nas bases ideológicas de poder e dominação do corpo e pelo corpo, é de se ponderar que na relevância que se dá ao racismo em nossos tempos a partir dos princípios da raça, estão alocados os instrumentos que utilizam o racismo como mecanismo de se exercer o poder.

Nessa perspectiva Foucault (1992) assinala que o racismo representa a condição com a qual se pode consentir o direito de alguns e negar-se o direito de outros. O autor acentua que:

...Não digo que o racismo foi inventado na época que estou examinando. O racismo já existia há muito tempo atrás. Creio sem embargo que funcionava em outra parte. O que permitiu a inscrição do racismo nos mecanismos do Estado foi justamente a emergência do biopoder. E este é o momento em que o racismo se torna um mecanismo fundamental do poder de acordo com as modalidades que se exercem nos Estados modernos. Mas o que é realmente o racismo? Em primeiro lugar é o modo em que no âmbito da vida o poder do soberano introduziu uma separação entre o que deve viver e o que deve morrer. A partir de um *continuum* biológico da espécie humana, da aparição das raças e da distinção entre raças. A hierarquia das raças, a classificação de uma raça como boa e outras como inferiores se tornou uma maneira de fragmentar o campo do biológico que o poder tomou para si, para produzir um desequilíbrio entre os grupos que constituem a população. Logo o racismo é uma forma de estabelecer uma censura no âmbito que se apresenta como um âmbito biológico. Com isso há grandes rupturas que permitirão ao poder tratar uma população como uma mistura de raça ou – mais especificamente subdividir a espécie em subgrupos que, em rigor, formam as raças. A segunda função do racismo é a de permitir estabelecer uma relação positiva do tipo:.....”se queres viver debes fazer morrer, debes matar”....O racismo, em efeito, permitirá estabelecer uma relação entre a minha vida e a morte do outro que não é do tipo guerreiro, mas do tipo patológico....A morte da raça inferior (ou do degenerado ou do inferior) é o que fará uma vida mais sã, mais pura (FOUCAULT, 1992 p. 206).

Nesse sentido o racismo representa a condição com a qual se pode exercer o direito de matar, ou seja, quem deve viver e/ou morrer, ou ainda o direito sobre o corpo coletivo e/ou individual daqueles que devem viver ou morrer, ou ainda existir ou ser suprimido socialmente. “Desde o momento em que o Estado funciona sobre a base do biopoder, a função homicida do Estado

só pode ser assegurada pelo racismo” (FOUCAULT, 1992 p. 207). Assim, o racismo surgiu com a função de fragmentar e desequilibrar e é nessa base que o biopoder investe.

1.4 As teorias raciais no Brasil

Foi no século XVIII, que os “povos selvagens” passaram a ser entendidos e qualificados como primitivos.

Primitivos porque primeiros, no começo do gênero humano; os homens americanos transformam-se em objetos privilegiados para a nova percepção que reduzia a humanidade a uma espécie, uma única evolução e uma possível perfectibilidade (SCHWARCZ, p. 58 1993).

A perfectibilidade presente como conceito na teoria de Rousseau compreendia conjuntamente a liberdade de resistir aos ditames da natureza ou acordar neles como uma especificidade propriamente humana. Esse entendimento Rousseauniano, não coadunava com a concepção que foi utilizada pelos evolucionistas no decorrer do século XIX. A visão humanista discorria, a partir dessa noção, sobre a competência singular e inerente a todos os homens de sempre se superarem. Entretanto, a perfectibilidade não supunha, no entanto, o acesso obrigatório ao estado de civilização e à virtude, como pensavam os teóricos do século XIX, mas anunciava os vícios da civilização, a raiz da desigualdade entre os homens como marca de uma humanidade única, porém diversa em seus caminhos. Dessa forma, herdeira de uma tradição humanista, a reflexão sobre a diversidade se tornou o ponto central quando no século XVIII, a partir dos legados políticos da Revolução Francesa e dos ensinamentos da Ilustração, estabeleceram-se as bases filosóficas para se pensar a humanidade enquanto totalidade. A igualdade de princípios era arrolada na constituição das nações modernas, conferindo-se às diferenças um espaço moralmente neutro. Para Rousseau, todos os homens nascem iguais, apenas sem uma definição completa da natureza (SCHWARCZ, 1993).

A partir da ideia do “bom selvagem” Rousseau afirmava ser necessário analisar a própria sociedade ocidental, como uma maneira de se pensar o estado de civilização. Contrário à filosofia humanista, procurava na

identificação e na compaixão, a melhor maneira para entender esse homem, visto como primitivo, que tanto se diferenciava da experiência ocidental. Mas na segunda metade do século XVIII, com a colonização de novos territórios os primitivos compreendidos por Rousseau como bons selvagens passaram da inocência para um conceito de “*mal selvagem*”¹⁴, com a suposta inferioridade e debilidade natural de suas espécies comparado à centralidade da civilização européia. Schwarcz (1993) afirma que muitos pensadores da época compartilhavam dessa visão mais negativa da América, entre eles Buffon¹⁵, com sua tese “infantilidade do continente” e De Pauw¹⁶, com a teoria da “degeneração americana”.

Por um lado Buffon representou e personificou os povos americanos sob o código da carência que confirmava em sua tese a debilidade e imaturidade de uma terra que não possibilitaria a evolução desses povos, ou seja, ele anunciava com sua pesquisa que apesar de haver uma unidade do gênero humano, havia também um senso de hierarquia. Foi a partir da obra desse naturalista francês que nasceu um conceito étnico e cultural precisamente etnocêntrico¹⁷. Por outro, De Paw apontava as espécies degeneradas consideradas inferiores. Contrário às ideias de Buffon, acreditava que os americanos¹⁸ não eram apenas imaturos, mas também decaídos e inferiores. O século XVIII fora marcado por duas correntes de pensadores, uma que defendia a visão humanista e reconhecia a igualdade humana e outra que preconizava a diferença entre os homens. (SCHWARCZ, 1993). Nota-se a partir das duas correntes que o que estava em pauta não era a raça, mas a humanidade e a civilidade. Ou seja, quem poderia então ser considerado humano e sob quais critérios essa humanidade deveria ser reconhecida?

¹⁴ Grifo nosso.

¹⁵ Georges-Louis Leclerc, conde de Buffon (1707 – 1788) nasceu em 7 de Setembro de 1707 - Paris . Foi um naturalista, matemático e escritor francês. As suas teorias influenciaram duas gerações de naturalistas, entre os quais se contam Jean-Baptiste de Lamarck e Charles Darwin (SCHWARCZ, 1993).

¹⁶ Cornelius Franciscus de Pauw (1739 – 1799) nasceu em 18 de Agosto de 1739 – França. Foi filósofo, geógrafo e diplomata na corte Frederico, O Grande, da Prússia (SCHWARCZ, 1993).

¹⁷ Aqui já se imputava o etnocentrismo europeu, utilizado como referência de superioridade, frente ao primitivismo “o incivilizado” (SCHWARCZ, p. 62 1993).

¹⁸ Diferente do que entendemos hoje, americano para esses pesquisadores refere se aos povos das Américas descobertos na era das expedições em busca de novas terras e conseqüentemente na época das colonizações (SCHWARCZ, 1993).

Essas correntes no século XIX foram reinterpretadas a partir de conexões de entendimentos mais rígidos, como herança genética, propensão intelectual, inclinações morais e as futuras discussões sobre raça.

Schwarcz (1993), afirma que a palavra raça apareceu na literatura no início do século XIX permeada pela crença na existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos. Esse novo entendimento surgiu em reação ao Iluminismo e sua visão igualitária de humanidade. Na verdade tratava-se também de uma contraposição às conjecturas igualitárias das revoluções burguesas, cujo novo fundamento intelectual centrava-se na lógica da raça, que em tal contexto se aproximava da noção de povo. Assim, eclodia o discurso racial, como variante do debate sobre cidadania, já que no bojo desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações biológicas do que sobre o arbítrio do indivíduo entendido como “um resultado, uma reificação dos atributos específicos da sua raça”. (SCHWARCZ, 1993 p. 63).

Muitas foram as teorias que buscavam compreender as origens da humanidade, portanto, a linha histórica que traceja essas discussões continua em meados do século XIX, com a vertente de dois novos conceitos: o monogenismo e o poligenismo. Os pensadores da corrente monogenista acreditavam, conforme as escrituras e dogmas religiosos, que a humanidade era una, ou seja, o homem teria uma origem comum, sendo os diferentes tipos humanos apenas um resultado de maior imperfeição ou perfeição do Éden. Considerava-se a humanidade como uma variação que iria do mais perfeito (mais próximo da virtualidade, portanto, do Éden) ao menos perfeito (distante da virtualidade, mediante a degeneração, portanto, distante do Éden) sem admitir num primeiro momento, uma noção única de evolução. Ao contrário dessa visão, a partir da metade do século XIX, os pensadores da corrente poligenista, diante da evolução das ciências biológicas e principalmente diante da contestação ao dogma monogenista da Igreja, defendiam a existência de vários centros de criação, que supostamente correspondiam às diferenças raciais observadas (SCHWARCZ, 1993).

De acordo com a autora, o poligenismo mais tarde ganhou força com o surgimento simultâneo da frenologia e da antropometria, que passaram a interpretar a capacidade e comportamentos humanos levando em conta o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos. Essas teorias se

afastavam cada vez mais dos modelos humanistas e estabelecia ásperas correlações entre o conhecimento exterior e interior e principalmente entre a superfície do corpo e profundidade de seu espírito. Ainda a partir desse novo modelo de entendimento determinista, ganhou espaço uma nova hipótese que se prendia na observação da natureza biológica do comportamento criminoso. Como ciência nascera a Antropologia Criminal, que tinha como argumentação que a criminalidade era um fenômeno físico e hereditário e, como tal um fator objetivamente detectável nas diversas sociedades. Esse tipo de pesquisa influenciou o campo da doença mental, a partir dos estudos sobre a loucura. Portanto, os estudos antropológicos surgiram diretamente ligados às ciências físicas e biológicas em sua interpretação poligenista e, se aplicava em analisar biologicamente o comportamento humano, enquanto que, as análises etnológicas vinculavam-se a uma orientação humanista e de tradição monogenista e mantinha-se fiel a uma lógica mais filosófica ligada às concepções humanistas de Rousseau. No entanto, ambas tinham em comum o conceito de raça, sem, portanto considerar as nuances sobre as concepções de humanidade. Essas teorias fundamentaram as futuras discussões sobre raça em muitos países. (SCHWARCAZ, 1993).

Por toda a condição histórica o Brasil sempre esteve ativamente envolvido na determinação das relações raciais. Isso inclui o que reverberou no país desde a diáspora negra e o período pós-abolição com a deliberada importação de imigrantes europeus para branquear a população, assim como a promoção racial por meio de ações das elites brasileiras, que envolveram os representantes do governo nessa “empreitada”. Desse modo, falar sobre a adoção das teorias raciais no Brasil pressupõe uma reflexão acerca de um modelo que absorveu o que servia, esqueceu o que não mais convinha e estruturou os processos políticos sociais em uma pseudo democracia racial. E principalmente, saber como essas teorias, preconizadas na Europa, chegaram ao Brasil e definiram o nosso entendimento sobre raça.

Schwarcz (1993) denota que os pensamentos e discussões sobre as questões raciais na Europa chegavam ao Brasil sem nenhuma análise a respeito, causando de forma acrítica a absorção de uma ideia que necessariamente não correspondia à realidade do país. Portanto, o Brasil aderiu às diferentes teorias sobre raça como forma de se colocar o mais

próximo possível da máster branquitude européia. Com o enfraquecimento e finalização da escravidão e em função da realização de um projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam como um modelo ideal para o complexo jogo de interesses que se estabelecia. Parecia ser necessário determinar critérios diferenciados de cidadania, diante dos problemas relativos à substituição da mão de obra ou mesmo da conservação de uma hierarquia social bastante rígida.

A autora assegura que foi nesse sentido que as teorias raciais, apesar de suas implicações negativas, se transformaram em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Dentre essas teorias, adotou-se: o Darwinismo social com a crença na diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem sequer problematizar as implicações da miscigenação. Do evolucionismo social de Charles Darwin (1809 – 1882) tracejou-se a menção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, ofuscando-se a ideia de que a humanidade era única. Dentre outras teorias estrangeiras, aceitou-se a teoria da degeneração (inferiorização de algumas raças). A partir desse entendimento se condenava o cruzamento racial, tendo como prévia a eugenia (pureza das raças). Por conseguinte dada a realidade de um país já miscigenado, o discurso científico tinha como missão entender e fundamentar um conceito para uma nação que ainda não nascera, mas que buscava sua emancipação política e conseqüentemente sua identidade nacional. Com o objetivo de criar uma história e inventar uma memória para um país que deveria separar seus destinos dos da antiga metrópole européia foi criado o primeiro Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 no Rio de Janeiro.

Os estudos raciais que começaram na Europa no início do século XIX e que mais tarde foram muito utilizados pelos nazistas chegaram ao Brasil no final desse mesmo século, enquanto se dava o processo de abolição da escravatura, e havia por isso uma preocupação crescente com o efeito da raça no desenvolvimento futuro do país. Esses estudos tiveram suas bases fundamentadas nas ciências biológicas e criminal, especificamente no emergente campo da eugenia, que se referia à “utilidade social do aproveitamento do conhecimento sobre hereditariedade para fins de uma melhor procriação” (TELLES, p. 21 2004).

A eugenia discutida no século XIX a partir das ideologias científicas sobre raça considerava os negros inferiores e os mulatos degenerados, esses últimos, eram assim definidos por se tratarem de uma mistura de raças. Afirmava-se também que o clima tropical do Brasil enfraquecia a integridade biológica e mental dos seres humanos. Destarte, os eugenistas desse século estavam certos de que a população exemplificava a degeneração biológica por conta da mistura racial. Essa compreensão se deu baseada na teoria de Gobineau sobre a desigualdade das raças. Para ele, a mistura das raças (miscigenação) seria o fator primordial da decadência de uma nação. Gobineau viveu no Rio de Janeiro de 1869 a 1870, como representante da França no Brasil e lastimava que no Brasil a miscigenação tivesse afetado todos os brasileiros, (exceto o imperador, de quem se tornara amigo), em todas as classes e até mesmo nas “melhores famílias”, tornando-os feios, preguiçosos e inférteis. Sua fixação nessa ideia levou-o a identificar ministros e outros membros da corte como mulatos o que aumentou seu desdém. Para ele, assim como para outros europeus e norte-americanos da época, o Brasil caracterizava os perigos da miscigenação, ao produzir um povo degenerado que condenaria o novo país ao subdesenvolvimento perpétuo. Esse aspecto sobre a população brasileira, partilhado por muitos europeus altamente respeitados, deixara sua marca durante muitos anos seguintes (TELLES, 2004).

As teorias extremadas de Gobineau tiveram poucos adeptos na Europa, entretanto, o mesmo não pode ser dito de outras sociedades como o Brasil, por exemplo, que tinha em seu interior a miscigenação como uma realidade. A miscigenação, portanto, se tornara um grande divisor entre as diferentes concepções monogenistas das escolas etnológicas e as interpretações poligenistas que também se aportaram por aqui. Pois, para essa última era por meio das conseqüências decorrentes da mistura de raças e da *mulatização*¹⁹ dessas populações que se poderia provar a inconsistência do argumento monogenista (SCHWARCZ, 1993). A autora enfatiza a partir dessas colocações que a presença da diferença é antiga, ao passo que sua naturalização é mais recente. Ou seja, é apenas no século XIX, com a teoria

¹⁹ Grifo nosso.

das raças, que a apreensão das diferenças tornou-se um projeto teórico de pretensão universal globalizante. Das ciências biológicas surgiram os grandes modelos e por meio das leis é que classificou-se as diversidades. No Brasil, esses modelos deterministas raciais, foram bastante populares. No entanto, na medida em que essas teorias se tornaram uma espécie de jargão comum até os anos 30, tornou-se também, quase impossível o estudo da totalidade dos intelectuais nacionais que opinaram sobre a questão racial.

Apesar dessas teorias terem chegado com certo atraso ao Brasil, de forma quase que instantânea virava modelo a ser seguido. Nessa época o país começava uma tradição científica importando conhecimento e discussões européias e o Império investia nas ciências no intuito de fazer oposição aos grupos políticos internos e externos que exigiam o fim da monarquia. Portanto, criar uma história para a nação, e a busca pela emancipação e identidade nacional era uma questão emergencial. Diante de todos os acontecimentos do período, as faculdades de Medicina e de Direito disputavam qual delas resolveria melhor os problemas do país. De um lado tinha-se as duas maiores faculdades de Direito (Recife e São Paulo) e de Medicina do Brasil oitocentista que tinha como referência os estudos de Cesare Lombroso (1835 – 1909), médico italiano, precursor no desenvolvimento da Criminologia na Escola Positiva de Direito Penal. Para ele, o criminoso era necessariamente um ser atávico (primitivo, próximo ao macaco), com comportamento infantil e crises de agressividade, associada aos epiléticos. Lombroso media o tamanho do crânio para determinar a inteligência. Um de seus maiores seguidores foi o médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906) que desenvolveu seus estudos, tendo como público alvo, às populações de mestiços, negros e escravizados, no intuito de provar as teorias de Lombroso. Ele aplicava essa teoria para explicar a degenerescência e a tendência ao crime de negros e mestiços, ganhando destaque na imprensa e revistas científicas. Para Nina Rodrigues, todos os negros e mestiços teriam tendência a marginalidade e seria conseqüente causa de inferioridade do Brasil em relação às nações européias. Ele temia, aportado também em Gobineau que a mistura das raças levasse a degeneração (RODRIGUES, 2012). Ele previu segundo Telles (2004), que o futuro do Brasil, principalmente no norte do país, seria etnicamente negro ou mestiço e foi o primeiro cientista brasileiro a conduzir um

estudo etnográfico da origem africana da população. Ele ainda iniciou estudos que propunha leis criminais separadas por raça, o que foi o mais próximo de um pensamento de segregação racial no Brasil.

A noção de evolução social no Brasil estava diretamente ligada à questão da raça e suas implicações. Dessa forma, a pergunta que se fazia em relação ao Brasil era: qual seria o produto de uma nação misturada e marcada pelo medo do afirmado enfraquecimento e degeneração racial, por conta da miscigenação, onde o contexto era dominado pela obsessão biológica? Frente a tal questão, buscava-se um novo norte para o Brasil. Guimarães (1988) assinala que essa busca se firmava na ideia e confirmação de que o negro era tido como um fator de atraso para a nação, portanto, precisava se extirpá-lo. Logo, a solução parecia estar naquela que antes era tida como um mal para o país, a mestiçagem passava agora a ser talvez o caminho para o fortalecimento e aperfeiçoamento da raça. Foi então que a partir das críticas do intelectual brasileiro Silvio Romero²⁰ que a mestiçagem ganhou um novo sentido. Telles (2004) ressalta que apesar de concordar com o determinismo proposto por Gobineau, por outros europeus e pelo brasileiro Nina Rodrigues, de que os negros e, sobretudo os índios eram inferiores, Romero ponderava sobre a probabilidade de que a miscigenação poderia possibilitar um crescimento pujante e, conseqüentemente, os brasileiros poderiam ser beneficiados racialmente em seu desenvolvimento futuro.

1.4.1 A mestiçagem e o branqueamento do povo brasileiro

As discussões que se seguiram tinham em comum, para o entendimento de evolução e desenvolvimento, o princípio biológico da raça. Tudo atravessava a via da raça e, era a ela que se devia voltar se o que se procurava era explicar e direcionar o futuro brasileiro. Partindo da premissa de Silvio Romero, o povo brasileiro já era um povo mestiço, portanto discutir se isso era um fator positivo ou não, para ele não era relevante. O que importava então era aceitar que sobre a condição do mestiço estava a vitória do branco,

²⁰ Sílvio Romero nasceu em Lagarto, no Sergipe, em 21 de abril de 1851. Coursou a Faculdade de Direito do Recife entre 1868 e 1873, diplomado em 1873, contemporâneo de Tobias Barreto. Nos anos 1870 colaborou como crítico literário em vários periódicos pernambucanos e cariocas. Diante do contexto intelectual da época, a produção de Romero se destacou pelo radicalismo das posições e apego ao naturalismo evolucionista, em oposição ao positivismo francês (RODRIGUES, 2012).

uma vez que não havia uma identidade étnica definitiva para o Brasil, o mestiço era então o produto final de uma raça que ainda se formava. A mestiçagem era para esse intelectual o resultado da luta pela sobrevivência das espécies, como estabeleciam as teorias deterministas da época. Assim, diferente do que se aceitava nesse período, Romero via a mestiçagem como um caminho viável para o futuro nacional. Contudo, apesar de defender e aceitar a mestiçagem como um pressuposto para importantes mudanças, não se pode dizer que esse intelectual renomado era um defensor da igualdade entre os homens. Ao contrário, ele foi um devotado seguidor do determinismo racial, que em detrimento da supremacia branca, inexoravelmente desconsiderava qualquer outra raça, como parte do processo evolutivo da humanidade (SCHWARCZ, 1993).

Afim de melhor conduzir novas compreensões sobre a condição da mestiçagem, o Brasil tomou como verdade a eugenia e criou uma ideologia política social, no intuito de pensar que novas medidas conduziriam a nação. Telles (2004) evidencia que a maioria dos eugenistas brasileiros seguiu a linha eugenista neo-lamarckiana²¹, visão dominante entre os franceses, com os quais, o Brasil mantinha fortes ligações intelectuais. O neo-lamarckismo defendia que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração. Essa linha de pensamento entre os eugenistas brasileiros teve grandes implicações na interpretação sobre a ideia de raça nas próximas décadas. Esses acadêmicos aceitavam racisticamente a inferioridade do negro e do mulato, ao mesmo tempo em que acreditavam que essa inferioridade poderia ser suplantada por meio da miscigenação. Portanto, foi a partir dessa máxima que esses estudiosos brasileiros propuseram o branqueamento da população por meio da miscigenação entre brancos e não brancos. Eles acreditavam que os genes brancos eram dominantes e, com a maior taxa de fecundidade entre os brancos a mistura das raças eliminaria a população negra de maneira que a população brasileira se tornaria hegemonicamente branca.

²¹ O lamarckismo foi uma teoria proposta no século XIX criada pelo biólogo francês Jean-Baptiste Lamarck (Bazentin, 1 de Agosto de 1744 – 1829) para explicar a evolução das espécies. Lamarck acreditava que mudanças no ambiente causavam mudanças nas necessidades dos organismos que ali viviam, causando mudanças no seu comportamento. O Lamarckismo baseia-se em duas leis, descritas por Lamarck no livro *Philosophie zoologique* (SCHWARCZ, 1993).

Teles (2004) assevera que para alcançar a meta do embraquecimento, as elites e os elaboradores das políticas públicas articularam o processo de imigração européia, onde uma transição demográfica estava produzindo mão de obra excedente. Como se diz em *bom brasileiro*²²: vamos unir o útil ao agradável, ou ainda, era chegada a hora de descartar o que não mais convinha e estruturar o que no momento era mais conveniente à classe dominante. Posto isso, o branqueamento tornou-se na visão desses eugenistas o principal alicerce da política de imigração do Brasil. Assim sendo:

()...como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para melhorar a qualidade de sua força de trabalho e substituir os ex-escravos. O Estado de São Paulo em particular, em conluio com os fazendeiros de café, encorajou, recrutou e subsidiou a imigração européia, enquanto o governo federal restringia a imigração asiática até 1910. Esta nova leva de mão de obra substituiu a população de ex-escravos africanos em lugares como São Paulo, ao mesmo tempo em que agia como um agente civilizador, embranquecendo o pool genético brasileiro. Esperava-se que os imigrantes brancos acabassem se mesclando à população nativa, de modo a diluir a grande população negra (TELLES, P. 23 -2004).

Diferente do que foi posto nos livros de história do Brasil nas escolas, a imigração não serviu apenas para substituir a mão de obra escrava, mas inegavelmente para salvar a população branca brasileira do que eles mais temiam: o aumento de uma população negra e mestiça que poderia manchar o que se entendia por um Brasil brancamente europeu, não apenas em sua cor, mas em seus costumes, religião, cultura, comida, arte, arquitetura. Vê-se nessa lógica não necessariamente uma busca por um novo rumo para o futuro do Brasil, mas tão evidente e principalmente a insistência na perpetuação do branco como superior, pois é a partir da perspectiva da raça branca que a miscigenação passou a ser considerada a solução para alcançar uma raça melhor no Brasil, mais próxima do centro do mundo, do centro de civilidade, ou ainda do centro de referência de humanidade (o eurocentro).

Mesmo com o fim da imigração européia para o Brasil nos anos 20, a miscigenação voltou a ser assunto na primeira Conferência Eugênica

²² Tomamos como nota, esse grifo nosso a título de provocar o leitor a um processo de reflexão sobre o que Schwarcz (1993) aponta em sua obra "O Espetáculo das Raças", na verdade não existiu uma aceitação da mestiçagem no Brasil, mas criou-se mais uma vez um mecanismo de empoderamento do branco por meio da mestiçagem em um país que ainda buscava por sua identidade nacional.

Brasileira, em 1929 que teve como debate principal a miscigenação como um fator ou não de degeneração racial. Para o presidente da Conferência, Edgar Roquette-Pinto²³, influenciado por Franz Boas²⁴ o problema do Brasil estava na falta de autoconfiança realista, pois o país temia seguir um caminho desconhecido, radicalmente diferente das políticas de estado cada vez mais racistas que estavam sendo implementadas nos Estados Unidos e na Alemanha. Entretanto, essas políticas não obtiveram muitos adeptos no Brasil. Ou seja, ganhou-se mais adeptos a eugenia higiênica para limpar a população do negro, do que a eugênia extremista ou higiene racial aplicada pelo nazismo. O Brasil estava às voltas com uma nova teoria, entendida realmente como democracia racial, a partir das ideias apresentadas por Gilberto Freyre em sua obra *“Casa Grande e Senzala”* (TELLES, 2004). Mas de que democracia estamos falando?

1.4.2 A pseudo democracia racial

Munanga (2006) afirma que aqueles que defendiam o branqueamento progressivo da população brasileira viam na mestiçagem o primeiro nível nessa escala. O que existiu foi uma ideologia política do embraquecimento que exerceu uma pressão psicológica muito forte sobre os negros e seus descendentes, pois foram pela coação, forçados a esquecerem suas identidades, transformando-se, cultural e fisicamente, em brancos. Partindo desse pressuposto temos nesse embraquecimento da população brasileira, o que chamamos da segunda supressão de um povo, que primeiro foi retirado de suas terras africanas e ao pé de um baobá²⁵ foram obrigados a deixarem sua história e identidade para seguirem para terras estrangeiras e, após um cruel

²³ Edgard Roquette-Pinto (1884 – 1954) nasceu no Rio de Janeiro no 25 de setembro. Foi um médico legista, professor, escritor, antropólogo, etnólogo e ensaísta brasileiro (TELLES, 2004).

²⁴ Franz Uri Boas (Minden, 9 de julho de 1858 — Nova Iorque, 21 de dezembro de 1942) foi um antropólogo teuto-americano um dos pioneiros da antropologia moderna que tem sido chamado de "Pai da Antropologia Americana" (TELLES, 2004).

²⁵ Rodrigues (2013 p. 48) aponta que em 1727, no auge do comércio de africanos para as Américas, o rei Agadja (do Daomé, atual Benin) plantou na cidade de Ouidah – ou Ajudá – um pé de baobá, que foi chamado de “Árvore do Esquecimento”. Ela ficava próxima ao segundo porto negreiro mais importante do continente. Qual era o objetivo? Os homens antes de embarcarem nos tumbeiros, davam nove voltas em torno da árvore. As mulheres, sete. Este ritual era para que esquecessem origens, cidades, parentes e, principalmente, seus capturadores. Os poucos baobás (*adansônia digitata*) existentes no Brasil foram trazidos por sacerdotes africanos, para fins religiosos. São encontrados em Recife (PE), Fortaleza (CE), Rio de Janeiro, Quissamã (RJ), Natal e Nísia Floresta (RN).

sistema de escravidão passou a ser renegado mais uma vez pela lógica da miscigenação com a raça dominante, objetivamente para que se confirmasse sua não existência biológica e social de fato. Se a mistura racial se tornou um dos pontos centrais da identidade nacional brasileira no século XX, depois da obra de Gilberto Freyre - de que identidade nós estamos falando, para considerar a democracia racial proposta por ele como prerrogativa social e política?

Apesar de apontar a miscigenação como caminho para o desenvolvimento, Freyre reconheceu que essa só ocorreu por que existia a crença da população na ideologia (de supremacia do branco) do branqueamento. Por isso, os negros brasileiros acreditavam que a única chance de sair da condição de pobreza e miséria era por meio da mistura racial com os brancos. Diante de uma subsistência o negro não tinha outra escolha senão a fusão com o branco. É claro que os negros não tinham consciência, de que por trás dessa ideologia havia o único objetivo de aniquilação de sua raça. Para se confirmar o objetivo desta, a célebre frase de Freyre: “os negros estão desaparecendo rapidamente no Brasil, fundindo com o estoque branco” (TELLES, p. 27 2004).

As concepções de Gilberto Freyre sobre mistura racial e cultural, radicais e novas estavam de acordo com os movimentos modernos, em expansão na região sudeste, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, que transformou amplamente a cultura brasileira e promoveu mais ainda a unidade nacional e a chamada brasilidade. Ele acreditava que o Brasil pela mistura de raça iria na contramão da situação racial nos Estados Unidos (TELLES, 2004). Portanto, as suas considerações sobre uma democracia racial, se deram frente a uma ideologia de *“extermínio de uma raça”*²⁶. Assim, faz-se necessário compreender-se que sua teoria de democracia racial, não necessariamente falava a princípio de um Brasil de todas as raças, mas de um país que julgava seu avanço pela ideologia (de superioridade do branco), para tanto, os negros precisavam desaparecer. Ora se a democracia tem como sentido e conceito uma forma de convivência social em que todos os habitantes são livres e iguais perante a lei, e as relações sociais estabelecem-se segundo mecanismos

²⁶ Grifo nosso. Esse extermínio necessariamente se daria, na compreensão de Freyre frente ao desaparecimento do negro e a aproximação da branquitude pela miscigenação. (TELLES, 2004).

contratuais, como então aceitar a ideia de democracia racial teorizada por Freire onde apenas ao branco era dado o direito de existir?

Foucault (1992 p. 193 -195) afirma que um dos fenômenos fundamentais do século XIX era aquele mediante o qual o poder assumiu o direito sobre a vida. O poder sobre a vida do homem como uma espécie de estatização do biológico, ou, pelo menos, uma tendência que leva ao que se poderia chamar de nacionalização do biológico. Na teoria clássica, o direito de vida e morte era um dos atributos fundamentais da soberania. O autor ressalta que esse direito é a nível teórico, muito estranho, pois não compreende o que significa, nessa lógica da estatização ter o direito de vida e morte. Dizer que o soberano tem esse direito em um sentido equivalente é dizer que pode tirar a vida ou deixar viver. Ou seja, significa que a vida e a morte não são partes destes fenômenos naturais imediatos. Significa também, que nos confrontos de poder, o sujeito é um sujeito de direito que vivo ou morto, do ponto de vista da vida e da morte, é neutro e apenas graças ao soberano tem o direito de estar vivo ou morto. Desse modo, o direito de matar, na verdade, contém a própria essência do direito de vida e morte: o soberano exerce o seu direito à vida desde o momento em que pode matar.

Pode-se dizer então que: se na democracia racial de Freyre a miscigenação preconizava o desaparecimento do negro, o signo por trás dessa ideologia afirmava o direito de viver do branco e a morte do negro. No sentido do biopoder, codificou-se o corpo do negro como o corpo neutro que cabia apenas o direito de morte e ao soberano na supremacia do branco o direito de existência. Não há uma intenção em ser-se simplista nem dar respostas totalizantes a partir dos apontamentos expressos diante da complexidade que envolve as teorias raciais movimentadas nesse período no Brasil, nem tão pouco desconsiderar as contribuições de Gilberto Freyre, entretanto, seria ingenuidade não contrapormos esse processo, quando essas ideias se fizeram alicerçadas em uma ideologia política e econômica para a ascensão de um grupo social em detrimento de um povo que supostamente precisava desaparecer, e nesse caso, estamos falando de uma maioria negra que após sua abolição, não servia para compor o então chamado país da democracia racial. Telles (2004) aponta que estudos posteriores revelaram que a alforria fazia pouca diferença, pois pretos e mulatos alforriados viviam lado a lado

como escravos em condições socioeconômicas similares ou mesmo inferiores, sinalizando assim as desigualdades sociais brasileiras que futuramente se tornariam o centro das discussões no Brasil.

1.4.3 É preciso cuidar do povo

O Brasil do século XX buscava desenvolvimento e crescimento econômico em meio a uma tentativa de se recuperar da crise financeira mundial de 1929. Em 1930 Getúlio Vargas assumiu a presidência e recebeu o apoio de todos os cidadãos, buscando dessa forma modernizar a sociedade brasileira que até então se formara, como uma sociedade predominante agrária e multirracial, onde todas as raças conviviam supostamente harmonicamente e sem conflitos. A era Vargas se deu de 1930 a 1945 e foi retomada em 1951 até 1954 com sua morte. Após a era Vargas e depois de muitos presidentes eleitos o Brasil sofreu o golpe militar de 1964. Nesse ínterim da era Vargas surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB), organização mais importante da primeira metade do século XX, com tendências nacionalistas e anti-imigrantes. A FNB se tornou um partido político em 1930 e tinha como principal objetivo lutar pela cidadania dos negros por meio de movimentos sociais. Como partido apoiou a subida de Vargas ao poder, por acreditarem que ele desfizeria o partido da oligarquia rural, considerado pela FNB como sustentáculo da classe aristocrática dos antigos donos de escravo. (TELLES, 2004).

Em 1937 a FNB foi desfeita pelo próprio Vargas. Entretanto, apesar de ter desfeito a Frente Negra Brasileira, Getúlio Vargas reconhecendo o apoio dessa à sua ascensão iniciou uma série de reformas para proteger os trabalhadores locais da competição com os imigrantes, assegurando assim que um grande número de negros e mulatos ingressasse na crescente força de trabalho pela primeira vez e dando-lhes preferência para empregos governamentais. Mas foi só a partir do carnaval e do futebol que na era Vargas os negros foram incluídos simbolicamente à cultura nacional brasileira, sob o discurso anunciado por Vargas de que era preciso valorizar e cuidar do povo brasileiro para cristalizar ainda mais a democracia racial. Mas, segundo Telles (2004), não passou de uma estratégia para dissolver os protestos advindos dos movimentos negros, que não acabaram com o fim da FNB. Getúlio Vargas

consolidou a ideologia de democracia racial à sua lista de feitos que modernizaram o país.

O autor destaca que com a notável autopromoção do Brasil como o país da unicidade racial, criou-se a lei Afonso Arinos, tornando o racismo ilegal e punível. Por meio da Constituição e assinando leis internacionais, o Estado Brasileiro endossou outras leis anti-racistas, mas estas eram vistas como desnecessárias, visto que no Brasil todas as raças viviam em ponto de igualdade. Mas qual igualdade foi proposta pelas leis brasileiras? As Constituições brasileiras de 1934 e 1946 enfatizavam a igualdade perante a lei, independentemente de raça, apesar do documento de 1934 também restringir a imigração de descendentes de africanos.

Após a quadragésima reunião do Conselho de Administração do Secretariado da Organização Internacional do Trabalho em 4 de junho de 1958, ocorreu nesse mesmo ano no dia 25 junho, em Genebra, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho OIT de número 111, que trata de questões relativas à discriminação em matéria de emprego e profissão. A OIT 111 foi aprovada pelo Estado brasileiro em 24 de novembro de 1964, por meio do decreto nº 104 e ratificada em 30 de Setembro de 1965. Entretanto, só foi promulgada em 19 de janeiro de 1968 pelo Decreto 62.150. A mencionada convenção tem como objetivo proteger todas as pessoas das discriminações, em matéria de emprego e profissão, motivadas por raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, sem, contudo, impossibilitar sua proteção às discriminações ocorridas com base em outros critérios (FERRAZ E RAW, 2004).

Em 1968, foi assinada a Convenção Internacional para a eliminação de todas as formas de discriminação racial (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination – ICERD), que proibia a discriminação racial em todas as suas formas e exigia a apresentação de relatórios bianuais do Comitê para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), composto por dezoito membros eleitos, para monitorar o cumprimento da convenção pelos Estados Signatários.

Ao aceitar estas convenções, tais leis foram incorporadas ao direito brasileiro. No entanto, a ideologia de democracia racial brasileira havia se tornado tão aceita que o governo brasileiro convenceu a si mesmo, a população e a comunidade internacional de que seu povo

era culturalmente anti-racista e que, portanto, não precisaria destas leis. (TELLES, p. 30 2004)

Após a era Vargas a democracia racial chegou ao ápice como doutrina no governo militar entre 1964 e 1985 e foi colocada por esse governo como um princípio incontestável da nação brasileira, confirmado em 1977 pelo presidente do Congresso Nacional, antes de a instituição ser fechada pelo presidente-general Ernesto Geisel. A partir dessa afirmação que se enraizou tanto na sociedade brasileira quanto na visão estrangeira de outros países, suplantou qualquer possibilidade de que no Brasil existisse racismo. Ignorando a realidade sobre as desigualdades sociais, o governo militar proclamou com confiança a inexistência de discriminação racial no país, confirmado em seu relatório de 1970 ao Comitê para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – CERD. A ideologia da democracia racial se cristalizou e foi amplamente aceita e compreendida como tal. O mero sussurro sobre raça ou racismo resultava em sanções sócias, e constantemente, qualquer um que falasse sobre isso seria apontado como racista (TELLES, 2004).

Ferraz e Raw (2004) salientam que muito embora o Brasil tenha ratificado a Convenção nº 111 em 1965 e promulgado em 1968, só assumiu a existência de discriminação em 1995, ou seja, quase três décadas depois, durante a 83ª Conferência Internacional do Trabalho que ocorreu em Genebra, solicitando assim, a cooperação técnica da OIT, para auxiliar na implementação da Convenção nº 111.

Na ideologia da democracia racial percebe-se que o: “é preciso cuidar do povo” não necessariamente colocou a classe negra no processo social, apesar das leis preconizarem e definirem princípio de igualdade e da imposição *Convencional*²⁷ determinar punição para o racismo. Para Costa (2012) o mito da democracia racial, apenas se firmou como um desdobramento da ideologia do branqueamento como um rearranjo mais viável, por que dava algum lugar ao negro e certa vazão para relações de proximidades, e não apenas de desprezo àquele estigmatizado como o “mal” ao desenvolvimento brasileiro. Na verdade supondo que toda ideologia é um instrumento de poder sobre o povo e

²⁷ Grifo nosso para fazer referência às Convenções para a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação racial.

pelo povo, serviu como um mecanismo para reduzir os conflitos raciais que apareciam a partir dos movimentos sociais negros, assim como a mestiçagem ideologicamente em um primeiro momento representou um perigo para a degeneração da raça, e em um segundo momento se tornou o meio para a construção e desenvolvimento do povo brasileiro. (MUNANGA, 2004).

Partindo desse pressuposto ideológico, para Guimarães (2004) a democracia racial serviu também como mecanismo de negação à existência do racismo na sociedade brasileira. Dessa forma política e economicamente o Brasil se tornara um país que valia a pena, pois foi a partir da pseudo-democracia racial que definiu para si uma identidade validada positivamente pela mestiçagem, coesão e inclusão de todos. O que aos olhos do coletivo social interno e estrangeiro representava manter a ordem. Se não há o que questionar, não há também pelo o que se lutar. Nesse sentido, Costa (2012) defende que como enquadre²⁸, a democracia racial teve a função de definir lacunas para não se falar em racismo, assim promove-se nacional e internacionalmente a imagem de um país no qual a identidade é híbrida, dogmática e coesa, ocultando-se as diferenças e os conflitos sociais. Conseqüentemente construiu-se um dogma tão bem elaborado e persistente de democracia racial para cuidar do povo, que ao tentar se falar ou agir contra essa definição incorria-se em custos políticos e sociais elevados. Custo esse que traria um problema afirmadamente inexistente na sociedade brasileira (HASENBALG, 1996).

Desde a diáspora negra o Brasil foi costurado por múltiplas ideologias que sedimentaram no imaginário coletivo a inferioridade de um povo que coexistiu enquanto brasileiro, mas não necessariamente como um povo dotado de história e cultura e, pertencente à sociedade. Desse modo, diante do objeto de pesquisa faz-se necessário no próximo capítulo, compreender: quando e de que maneira o negro teve sua voz escutada e validada, e em que momento ganhou o direito à cidadania? E como pensar a inclusão dos negros no processo social em um Brasil remotamente construído sobre a crença da não existência do racismo?

²⁸ Para compreender-se melhor o que a autora chama de "Enquadre" ver sua tese de doutorado "Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira (COSTA, 2012).

Considerando as indagações expressas, cabe ressaltar alguns apontamentos sobre o conceito de cidadania, uma vez que não pretende-se nesse trabalho, nivelar a cidadania apenas à aquisição de direitos, pois se assim o fosse, estar-se-ia restringindo o termo a uma caracterização reducionista, e em se tratando do Brasil e do direito dos negros à cidadania, deve-se considerar sobre quais alicerces o conceito de cidadania foi construído e também, de qual cidadania está-se falando. Para tanto, precisa-se compreender as bases históricas sobre as quais esse conceito foi instituído e compreendido²⁹.

A palavra cidadão vem do latim *civitas* e remonta à Antiguidade, e na civilização grega adquiriu os significados de liberdade, igualdade e virtudes republicanas, ainda hoje a ele associados. Botelho e Schwarcz (2012 p. 9) ao se referirem ao termo cidadania e direitos, apontam a famosa citação de Aristóteles que diz: “um homem sem cidade, sem cidadania, não é propriamente um homem, mas um deus ou um animal, ou uma coisa animada, tal como é o escravo”. Nessa máxima de Aristóteles o escravo não tem polis, não pertence a nenhum lugar, ou seja, só o homem livre pode ser cidadão, e esse só é cidadão ao participar de uma comunidade. Aristóteles ao mencionar o conceito de cidadania aponta dois questionamentos: o primeiro – quem é o cidadão? E segundo – quem ou qual pessoa deve ser chamada de cidadã? Para a primeira questão Aristóteles afirma que ser cidadão significa ser titular de um poder público não limitado e participar de maneira estável do direito de decisão coletiva. E, para a segunda questão ele acentua que os critérios parecem mais restritos, limitando-se a um grupo menor de homens, e excluindo aqueles que viviam do próprio trabalho, as mulheres, os escravos e os estrangeiros.

Entretanto, Botelho e Schwartz (2012 p. 8) denotam que:

A construção e a elaboração jurídica da categoria *cidadania* têm uma origem mais propriamente romana. Há quem sustente que o termo latino *civis* — no seu significado primeiro de cidadão — não teria equivalentes fáceis em outras línguas indo-europeias e garantiria os direitos dos *indigenatos* (dos nativos) diante dos estrangeiros. E quais seriam os direitos que denotam a *civis* e, portanto distinguem o

²⁹ Para um aprofundamento sobre as bases históricas do conceito de cidadania no Brasil ver os artigos de Antonio Sérgio Guimarães (2012) e Fernanda Guimarães Correa (2010) e o trabalho de Botelho e Schwartz (2012).

cidadão? Constituir família, ter servos e libertá-los (conferindo-lhes, assim, cidadania), contrair obrigações, votar decidindo sobre a paz, sobre a guerra e sobre a criação de magistrados, ser eleito nas magistraturas.

Guimarães (2012) acentua que os Estados instituídos no século XIX, não tinham condições de formarem-se como Estados-nação inclusivos para todos os habitantes, ou mesmo para todos os nativos de seus territórios. Dessa maneira, não era possível estender o estatuto de cidadania e o sentimento de pertencimento nacional, que lhe era atrelado, para toda a sociedade. O Brasil enquanto Estado se colocava como “um buscador” de sua identidade nacional e nesse sentido os negros não estavam incluídos como parte desse processo.

A instituição da escravidão, assim como a reprodução de culturas e etnias variadas que serviam de base para a exploração de trabalho servil, impediram que se organizasse a unidade nacional e a igualdade de direitos. Mesmo o mais básico direito político – o voto –, no Brasil, foi restrito até recentemente – 1988 – por exigência legal da alfabetização (ou seja, o acesso à cultura letrada) como pré-requisito para a participação eleitoral (GUIMARÃES, p.2, 2012).

Para Guimarães quando se fez referência à cidadania dos negros no Brasil, essa foi colocada como, o que o autor define, de uma subcidadania, que na verdade, tinha como pressuposto evitar que as raízes da hierarquia social fossem visíveis, ou ainda, para garantir a pseudo democracia racial.

Nessa perspectiva, Correia (2010) afirma que o processo de construção da cidadania no Brasil em vários momentos, foi determinado pelo Estado e não conquistado pelo povo, ainda que esse não tenha se mantido passivo diante desse processo. A cidadania estabelecida pelo Estado trazia em seu centro uma ideia de conversão e disciplinarização da população à racionalidade e à ordem vigente. Para isso, agruparam-se instituições e agentes comprometidos com a homogeneização da sociedade através da expansão de uma determinada visão da cidadania.

Percebe-se que Guimarães (2012) e Correia (2010) concordam que a cidadania referida nesse período, está nas bases de uma hierarquia social em função agora, não mais dos senhores de escravos, mas dos *senhores do Estado*³⁰ que conferiram uma homogeneização social, desconsiderando a realidade na qual os negros brasileiros se encontravam historicamente e

³⁰ Grifo nosso

socialmente e, desconsiderando a diferença de classe, não apenas hierárquica no processo social, mas humano.

Hoje é consenso que o conceito de cidadania é abrangente, já que apenas a ideia de ter direitos pode significar, uma limitação na formação da pessoa com referência restrita ao cumprimento das deliberações advindas, por exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) ou de outros documentos internacionais e nacionais com finalidade adjacente. Assim, o conceito de cidadania deve, então, abarcar outros aspectos: históricos, antropológicos, culturais, políticos e filosóficos relevantes, para e no contexto de uma sociedade complexa (MACHADO, 1997).

Para Skinner (1977), o conceito de cidadania se transforma com a dinâmica da própria sociedade, com referência específica a mudanças de ordem política, econômica, social e cultural. Desse modo, dizer o que é correto e ajustado para uma sociedade vai depender do aparecimento e desenvolvimento de práticas que a caracterizam e do momento histórico vigente por ocasião da sua análise histórico-científica. O autor afirma, a partir de uma perspectiva ética, que tais práticas de transformação devem estar voltadas para o bem do indivíduo, para o bem do outro e, de forma mais ampla, para o bem da cultura. À vista disso, o conceito de cidadania não deve ser reduzido à aquisição de direitos institucionalizados, pois enquanto conceito a cidadania se modifica com as próprias transformações da sociedade, ao mesmo tempo produzindo-as e por elas sendo afetado. Avaliar os aspectos que caracterizam uma dada sociedade implica em compreender e analisar a participação dos indivíduos na sua organização e funcionamento.

CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

Os fatos que constituem o processo histórico de um povo são extremamente importantes para dimensionar sua participação no centro de uma dada sociedade. Dessa forma considera-se relevante traçar uma breve abordagem histórica sobre o movimento negro e a educação do negro no Brasil, no intuito de compreender-se em que momento o negro passou a existir socialmente, no processo de cidadania, e teve acesso à educação formal. Entretanto, vale ressaltar que são poucos os estudos relativos às trajetórias educacionais do negro no Brasil, devido à carência de pesquisa sobre o assunto e principalmente às poucas fontes históricas para serem analisadas, que ao invés de serem conservadas foram destruídas nos períodos de dominação.

2.1 Os caminhos para a educação do negro no Brasil

Cruz (2005) assegura que há poucos estudos que delineiam um mapa histórico sobre a conquista da alfabetização dos negros, dos detalhes que os excluíram das instituições escolares oficiais ou dos mecanismos criados para que os negros alcançassem a educação formal, da educação nos quilombos, da criação de escolas alternativas, da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil e das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros em seu âmbito. Portanto, inviabilizando uma análise mais criteriosa sobre o assunto. Mas, ponderando-se que o movimento negro foi o expoente na luta pelo direito à cidadania dessa população na sociedade brasileira e pela sua inclusão na escolarização formal, pode-se afirmar que mesmo à margem da sociedade os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e neles exerceram influência. Entretanto, não pode-se afirmar que esse acompanhamento de compactação da nação brasileira, a partir da “imprensa negra” e posteriormente do movimento negro se deu em nível nacional, uma vez que os movimentos negros ocorreram em

sua maioria nos grandes centros brasileiros³¹ e, os jornais produzidos não chegavam a toda a população negra do país.

Mas, ao olhar-se para o passado é possível compreender as raízes dos graves problemas que afligiram a comunidade negra brasileira. Problemas tão arraigados que o século XX, com tudo que representou em termos de avanços tecnológicos não foi suficiente para saná-los. “Ao contrário, nesse século criaram-se desigualdades imensas” (GONÇALVES E SILVA 2000 p. 135). Entretanto, os autores anunciam em suas pesquisas sobre o assunto, que havia uma preocupação em solucionar a falta de instrução das camadas populares, no século XIX, momento em que construir o Brasil como nação era essencial para as elites. Acreditava-se que seria improvável edificar uma Pátria, sem que antes fossem desenvolvidos subterfúgios que promovessem e fortalecessem a instrução pública nas diversas províncias do Império. Assim, era necessário que a população de uma maneira geral pudesse ter acesso às letras, o que não se julgara fundamental durante o período colonial. Não obstante, os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever e de cursar escolas quando essas passaram a existir, exceto quando “a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas” (GONÇALVES E SILVA 2000 p. 135). Estes, objetivando a elevação moral de seus escravos dispunham de escolas, para que os filhos escravizados recebessem lições da catequese cristã e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes negado, todavia, aspirar estudos de instrução média e superior. Nas escolas jesuítas, as crianças negras passavam por um processo de aculturação, promovido pela visão cristã de mundo e por meio de um método pedagógico de cunho repressivo e com um único objetivo: moldar a moral e o comportamento social daqueles considerados incivilizados, indisciplinados ou ainda, selvagens.

A partir das considerações de Gilroy (2007) sobre acultramento, mais uma vez ao negro era imposta a ideia de que sua cultura deveria ser renegada, pois seus “*modos*”³², tidos como inaceitáveis, precisavam ser disciplinados,

³¹ Os grandes centros apontados por Cruz (2005) correspondem às grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, dentre outras que tiveram os movimentos negros em atividade, e que na época eram bases de referência nacional como “metrópoles”.

³² Grifo nosso

agora sob a batuta da escola cristã. Entretanto, esses só poderiam ser escolarizados para compreender o princípio de bondade, que segundo a Igreja católica, pressupunha que um homem deve aceitar sua condição como vontade divina. Nessa perspectiva, civilizar os incivilizados é para Foucault (1997) sinônimo de tornar dócil um corpo que precisa ser controlado e para Gilroy (2007) solapar, minar a cultura do outro.

Como se poder ver, alguns casos de escolarização de escravos em mãos de jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos (GONÇALVES E SILVA 200 p. 135).

Os autores assinalam que na metade do século XIX, embora não precise exatamente, a quantidade de negros que freqüentavam os chamados estabelecimentos de ensino, existiam cerca de trezentos asilos, distribuídos por várias províncias, para crianças abandonadas, que certamente abrigavam um número significativo de crianças negras, dadas as condições dos negros na época. Nesse ínterim, visando o desenvolvimento do Brasil nação, as estratégias de instrução pública desse século foram: as de preparar os adultos para novas modalidades de trabalho que começavam a ser introduzidas e, em geral caracterizar essa instrução como um antídoto mais eficaz contra o crime e o vício. Dessa forma, instrução e trabalho constituíam um tipo de discurso moralista dirigido às classes populares como mecanismo de ordem e controle. Os cursos designados para jovens e adultos, no período noturno, se expandiram por todo o país e tinham como objetivos: estabelecer a civilidade, a moralidade, a liberdade, o progresso, a modernidade, a formação da nacionalidade brasileira e a positividade do trabalho. Esses cursos foram designados por meio do Decreto de Leôncio de Carvalho de 1878 que determinava cursos noturnos para livres e libertos no município da corte. Logo pode-se supor que essas escolas eram vetadas aos escravos. Mas de acordo com Beisiegel (1974) e Paiva (1987) essa proibição caiu em Abril de 1879, um ano depois da criação dos cursos de jovens e adultos, com a Reforma do Ensino Primário e secundário apresentada pelo designado Leôncio de Carvalho, possibilitando assim que em algumas províncias, escravos freqüentassem as escolas noturnas. No entanto, conforme Peres (1995 p. 101)

em algumas províncias “como a de São Pedro do Rio Grande do Sul, vetava-se completamente a presença dos escravos e dos negros libertos e livres”.

Gonçalves e Silva (2000) abalizam que o Estado não foi o único a prover escolas noturnas. Associações particulares, de característica literária e muitas vezes política, mantiveram suas próprias escolas. Ocasionalmente serviram de espaço de propaganda política que procurava aliciar negros em prol da causa abolicionista e republicana. Em síntese, as escolas noturnas representavam nessa época, um plano de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu centro intensos mecanismos de exclusão, fundamentados em dois critérios: de classe, ao excluírem-se abertamente os cativos e de raça, e os negros de uma forma geral, mesmo que esses fossem livres e libertos. Ou seja, mesmo respaldados por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham que enfrentar a incongruência de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente.

Como definição de uma política excludente, Fonseca (2007) argumenta que por um longo período a população negra ficou a margem da sociedade por ser o negro relacionado à condição de escravo. Negro e escravo se tornaram conotações intercambiáveis, pois o primeiro correspondia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo, particularmente a partir do século XVII, ao sujeito de cor. Esse binômio negro-escravo, historicamente significou um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de se tornar um sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram basicamente nulas. Desse modo, o negro era sinônimo de escravo e, a partir desse entendimento construiu-se a ideia de que o mesmo não tinha direito à educação, uma vez que não era tido como cidadão.

A *síndrome da invisibilidade*³³ da população negra na história na educação brasileira deve se também às interdições legais da escolarização dos escravos, presente na Constituição de 1824 em seu artigo 179 inciso 32 que

³³ Grifo nosso - Como um dos apontamentos da tese ora apresentada. Em todos os momentos da história dos negros e/ou afrodescendentes no Brasil houve e ainda há uma luta constante para que os(as) negro(as) passem a existir socialmente. Isso a termo, necessariamente não quer dizer que o mesmo não exista, entretanto, a síndrome da invisibilidade na visão da autora se perpetua a partir do momento que essa população luta por um direito de igualdade para todos, já constituído pelas leis, mas não respaldado no processo social, econômico, político e educacional.

estabelecera que a matrícula nas escolas de primeiras letras deveria ser gratuita para todos os cidadãos, mas não contemplava os negros e escravizados. Essa Constituição determina a gratuidade da educação a todos os cidadãos, mas Barros e Santos (2012) afirma que as pesquisas históricas mostram que os negros escravos ou livres, não eram considerados componentes da cidadania. Essa interdição legal está estritamente ligada à economia do Estado Brasileiro. A Constituição de 1824 optava por uma monarquia constitucional de base liberal, que apenas teoricamente, considerava todos os cidadãos livres e iguais, na verdade a escravidão era tida como uma instituição social e jurídica e, como base econômica primordial das regiões de produção agroexportadora, alicerce das classes senhoriais, difundidas na sociedade e presente nos serviços urbanos e na produção de mercado interno.

Segundo Barros e Santos (2012 p. 5):

A partir do Ato Adicional de 1834, o governo imperial atribuiu às Assembleias Legislativas provinciais a responsabilidade de cada província de legislar sobre a instrução primária de sua competência. Por isso nas leis provinciais como as da Paraíba, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, entre outras, podemos verificar a interdição. No Rio de Janeiro, o 9º artigo do Regulamento de 1º de setembro de 1847 dizia: *“São proibidos de freqüentar as escolas públicas os que padecem de moléstias contagiosas, os escravos e os pretos africanos, sejam libertos ou livres”*. No Rio Grande do Sul, Lei n. 14 da instrução Primária de 1837 no *“Artigo 3º. São proibidos de freqüentar as escolas publicas. 1º. todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. 2º. os escravos, e pretos ainda que sejam livres, os libertos.”*. Tais leis proibiam não só escravos como também negros livres de freqüentar as escolas de ensino das primeiras letras.

Apesar de haver interdição por lei em algumas províncias do território nacional, não se pode considerar apenas esse fator como obstáculo para o acesso da população negra à educação formal, pois quando uma lei lhe assegurava esse direito, não necessariamente se fazia cumprir. Uma lei que devia supostamente assegurar o direito à educação dos negros, foi a Lei do Ventre Livre de 28 de Setembro de 1871. Esta determinava que crianças nascidas de mulheres escravas, a partir dessa data deveriam ser livres e educadas, mas essa lei fez escritores como José de Alencar, na época deputado, se tornar um obstinado adversário contra o que a lei estabelecia. Ele se recusava a aceitar a ideia de libertar o cativo antes que este fosse educado

ou ainda salvo de sua ignorância, miséria e animalidade. E essa educação deveria conter os princípios de religiosidade e moralidade (FONSECA, 2000). Mas, apesar de gerar um antagonismo intenso entre políticos e intelectuais da época, com o advento da Lei do Ventre Livre, muitas questões foram colocadas em discussão, não só o acesso das crianças negras e que tipo de educação essas receberiam, mas também quem seria responsável pela educação dessas crianças.

O autor denota que um projeto de lei de 1870 já obrigava os senhores de escravos a criarem e tratarem as crianças nascidas de mães escravas, devendo, portanto, disponibilizar-lhes sempre que possível instrução primária. Em compensação, os libertos poderiam permanecer sob a autoridade dos proprietários de suas mães. Ainda que, esse projeto de lei garantisse o direito de propriedade dos senhores de escravos, produzia muita hostilidade, pois feria as bases de seus princípios morais uma vez que a educação provida aos escravos poderia representar uma mudança efetiva na condição dos sujeitos emancipados do cativo. A geral insatisfação dos senhores de escravos era tamanha que ameaçava a aprovação da Lei do Ventre Livre, decorrendo um complexo processo de negociação entre os parlamentares e proprietários, transpondo-se, em setembro de 1871, na lei nº 2.040, que isentava os senhores de “qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas” (FONSECA, 2000 p. 40). De tal modo, só seriam educadas as que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Consta no texto da lei que o governo poderia entregar a associações autorizadas por ele, os filhos das escravas nascidos desde a data desta lei, que fossem cedidos ou abandonados pelos senhores delas ou tirados de poder destes em virtude de maus tratos e, que na falta de estabelecimentos para tal fim, essas crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos Juizes de Órfãos, que se encarregariam de sua educação.

Talvez isso tenha sido um dos fatores que desencadeou o surgimento dos asilos, referidos por Gonçalves e Silva (2000) na metade do século XIX. Considerando os apontamentos desses autores e de Fonseca (2000), percebe-se que na contramão da construção nacional os negros foram relegados ao abandono no que concerne à educação escolar. A luta dos negros pelo direito

de inclusão ao processo de escolarização oficial no Brasil evidencia que os mecanismos do Estado Brasileiro que impediram o seu acesso à escolarização pública durante o período Imperial deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de freqüentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito. Baseado nos moldes oficiais da educação, os negros foram colocados nas bases de afirmações que alegavam sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais, sem, contudo, analisar-se a fundo a causa dessa situação vigente na população negra.

Nessa dialética, Fernandes (1978) acentua que logo após a Abolição, a “família negra” enfrentava um estado de “desorganização sóciopática” e não havia condições para uma valorização da educação. O Estado ignorava a condição do negro e os pais ignoravam a existência e a utilidade das escolas, uma vez que as pré-condições para se freqüentar a escola, como os recursos materiais e uma vida organizada já se pressupunham inexistentes na vida dessa família negra na época. No entanto, não se pode falar da família negra genericamente. Mas, diante dos apontamentos do autor, como poderia a família negra, pensar em educação se nem sua condição social básica fora suprida, ou ainda, se nem o reconhecimento enquanto cidadão lhe fora dado? E que educação a história revela?

Para Gonçalves e Silva (2000), ao adentrar-se no século XX, fica evidente que a suposta solução para a instrução das camadas populares, no século XIX não alcançou seus objetivos, pelo menos em se tratando da população negra. Porém, é importante ressaltar que na perspectiva educacional desse século os processos educacionais para os negros, em sua maioria, quando ocorriam, davam-se em espaços informais, como, por exemplo, nas instituições asilares, religiosas, nas irmandades de pretos e pardos e nas comunidades escravas. Mas, por falta de dados históricos e diante da carência de pesquisas sobre o assunto, não é possível dimensionar a presença do negro na escola e nas instituições referidas, a maneira como essa educação era posta, nem tão pouco a sua intencionalidade.

A crise do escravismo ao final do século XIX repercutira de várias maneiras na dinâmica social da época. Nesse sentido, é importante afirmar que

o processo de libertação dos escravos não se deu por uma mentalidade humanística da elite brasileira, mas pela emergência da reestruturação produtiva cujo fim do regime servil de trabalho era pré-condição. E serviu como uma bandeira que levantada pelos cidadãos brancos, incutia de maneira racional e estruturada, adequar o negro a um novo lugar – àquele que não incomodasse à ordem nacional. Conseqüentemente, no que concerne aos escravizados, vítimas de um processo histórico de exclusão e abandono e impelidos a adequar-se a uma nova ordem social, continuaram a operar mecanismos de enfrentamento e de resistência para subsistir aos apelos da nova configuração social que se instaurara. Mas que ordem social era essa? Fernandes (1978) denomina a sociedade de classes, como a nova ordem social, que instituiu-se no período pós abolição. O autor destaca que a sociedade de classes estabeleceu uma brutal situação de segregação social, que conseqüentemente por ter a população negra em situação de desvantagem, pode ser entendida como uma segregação racial que perpetuou desigualdades sociais. Essas anteriormente presentes no século XIX, mantiveram-se na sociedade de classes por terem sido reabsorvidas e redefinidas com o advento do trabalho livre e das novas condições histórico-sociais, principalmente na cidade de São Paulo, cidade que despontava-se no processo de desenvolvimento sócio econômico.

2.1.1 Educação e civilização entre o final do século XIX e início do século XX em São Paulo.

O final do século XIX no Brasil foi marcado por ferrenhas discussões sobre os rumos do país após a libertação dos negros. Nessa perspectiva, havia preocupações que segundo Barros (2005) faz-se necessário destacar para compreender o cenário da educação voltada para os negros na cidade de São Paulo. A primeira preocupação era como construir uma nação civilizada, conforme as nações consideradas como ideais de desenvolvimento, ressaltando (América do Norte e alguns países europeus), segundo - como lidar com o fim do sistema escravista e as conseqüências que isso traria e, por último de que maneira a educação escolar seria estruturada, como forma de lidar com as duas primeiras questões. Nesse cenário, a autora assinala que a

população negra viveu dois momentos aos quais ela chama de “ação branca” e “ação negra”.

Na ação branca – estão presentes os discursos das elites intelectuais e políticas a necessidade dos negros serem escolarizados para se transformarem em trabalhadores e bons cidadãos. No entanto, cabe indagar para qual cidadania, estes precisavam ser educados? Nesse cenário a educação para a população negra era apresentada no contexto do período de “entusiasmo pela educação”³⁴ que almejava uma educação para o trabalho, para a liberdade e para a construção da nação, em que o acesso dos negros à escola era visto como “metafórico” às mudanças que os discursos apresentavam como necessárias. Os discursos que se seguiram sobre os novos rumos do país, tinham em sua pauta a mão-de-obra. Havia um temor à emancipação abrupta que não preparasse os ex-escravos para a lógica do trabalho livre. Ou seja, como manter os ex-escravos trabalhando onde já se encontravam, após a abolição? Isso implica em considerar-se que esse temor se bastava, por não se saber quem faria o trabalho dos escravos. Portanto, a escolarização dessa camada da população fazia-se emergente, no intuito de disciplinar esses corpos e mentes.

Uma vez codificado como inferior e salvação da nação pelo trabalho, a preocupação maior estava em saber como conter o grande contingente de negros que não teriam mais o chicote e a corrente como forma de coerção e disciplina. Nessa lógica, há de se concordar com Foucault (1997) quando aponta a escola como um dos instrumentos de controle social do Estado. Na escola a sociedade aprende velhos e novos hábitos e reafirmam-se velhos e novos valores. A necessidade de organizar o trabalho livre e conter a massa para se manter a ordem e a civilidade, fez surgir o entusiasmo pela educação dos homens negros para o trabalho. A preocupação em educá-los para a liberdade consistia em contê-los nos modos e formas de agir como libertos na sociedade.

³⁴ O período entre o final do século XIX e início do século XX foi denominado por Jorge Nagle como período de “Entusiasmo pela Educação”, por ter sido o período em que houve um intenso debate sobre a educação no país. As décadas de 1870 e 1920 foram tomadas por um fervor ideológico e entusiasmo pela educação, muito característicos, no sentido de ter se configurado na sociedade brasileira, um clima, um ambiente social e cultural, no qual proliferavam não só debates e polêmicas que discutiam a educação, como também iniciativas e realizações no campo escolar (HILSDORF 2003 p. 61).

Na sociedade de classes que se anunciara o ponto fundamental era saber como lidar com a inserção dos negros e, principalmente com a herança escrava que representava um atraso na construção da nação que se desejava – uma nação civilizada a partir do ideal branco, ou seja, uma nação branca. Esse ideal foi um dos pontos que justificou a busca pelo embranquecimento da população brasileira. A escolarização dos negros nesse momento histórico do Brasil se tornara uma saída viável para a nova realidade do país. Um exemplo que destaca que a escola era vista como um local privilegiado para a construção de cidadãos ideais pode ser lido no testemunho do Inspetor Geral da Instrução Pública da província de São Paulo, segundo Barros 2001 p. 3:

As escolas de primeiras letras é que são chamadas a semear por todas as classes o respeito à lei e aos seus executores a inclinação ao trabalho, o amor a ordem e, em uma palavra todas as sãs doutrinas de justiça e de moral, sem as quaes a Sociedade se desmantela. Portanto nenhum menino, na phrase de Mr. Emílio Gerardin, deixe de aprender no duplo catecismo da fé religiosa e política.

Barros (2005) chama a atenção, para o fato de que a província de São Paulo se tornou um pólo representativo do processo de escolarização do período entre o final do século XIX e início do século XX, pois discutia a expansão do ensino com o estabelecimento de instituições elementares e secundárias oficiais que se disseminaram pela província. Liberais e conservadores defendiam a importância de instituições particulares, inovações pedagógicas, aulas noturnas para adultos, bibliotecas e gabinetes de leitura e discutia-se a implantação da escola normal e sua conseqüente implantação. Assim, os debates sobre a escolarização dos egressos do cativeiro se faziam presente na província de São Paulo, mas isso não se traduziu em um processo de igualdade de acesso entre alunos brancos e negros nas escolas oficiais. Em um relatório citado de 1855, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, sugere-se a discriminação racial, pela não aceitação dos pais de meninos brancos na admissão de alunos negros para estudar nas escolas públicas junto com seus filhos. “O sistema oficial proibia a presença de crianças escravas, mas não a de crianças negras” (BARROS 2005 p. 83). Mas só se interditariam as crianças que não provassem a qualidade de serem livres. No entanto, outros relatos dessa mesma inspetoria deixam subentendido que isso

não era na realidade sinônimo de que essas poderiam estudar igualmente como os alunos brancos. Outra realidade sobre a discriminação racial, em se tratando das escolas privadas, são alguns apontamentos que aparecem nesses relatórios, quando a inspetoria em questão enfatiza que esses alunos não deveriam estar ali, uma vez que a própria família retirava os filhos da escola para trabalhar, antes do tempo, ou nem chegavam a matriculá-los na escola pública. E ainda sublinhava que havia pessoas que não admitiam o contato que se dava nas escolas públicas nas escolas de classe.

Dessa forma, percebe-se os indícios da segregação racial no meio educacional. Muitos processos se deram nessa província no início da escolarização das camadas populares. Por isso, São Paulo segundo a autora pode ser entendida como uma “espécie de laboratório para as relações raciais no Brasil, em função principalmente da onda imigrante que aqui chegou no período de transição entre Império e República” (BARROS 2005 p. 85). Época marcada pela ideologia do embranquecimento, que teve em São Paulo o seu epicentro.

Na ação branca ainda que os alunos negros provassem que eram livres, de acordo com os apontamentos da autora, outros mecanismos foram acionados para dificultar a permanência desses alunos na escola. Todavia, esses mecanismos não eram os referidos pelos relatórios ou leis vigentes, mas aqueles advindos da realidade de classes que se instaurara sócio economicamente, como por exemplo, a falta de vestimenta adequada, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda. As dificuldades enfrentadas pelos alunos negros presentes no final do século XIX mantiveram-se nas primeiras décadas do século XX. Segundo Gonçalves e Silva (2000) entre homens que nasceram no início do século XX a escolarização quando ocorrera, foi em sua maioria na idade adulta. E em relação às meninas negras, estas eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam para trabalhar como empregadas domésticas e/ou costureiras. Muitas famílias abastadas adotavam-nas na adolescência como filhas de criação, mas tratavam-nas como empregadas domésticas sem remuneração, o que durante um longo período estigmatizou o lugar da mulher negra na casa dos brancos. Para exemplificar: “A Anastácia na casa de dona Benta”. O autor Monteiro Lobato retratou bem essa realidade brasileira em sua

obra: O Sítio do Pica Pau Amarelo. Mas como a realidade do Brasil se dava nas incongruências sociais, conforme Gonçalves e Silva (2000) essa colocação da mulher negra como doméstica e/ou costureira remunerada, amenizou na época um grave problema social, o desemprego no meio negro. Eram essas mulheres que assumiam as despesas da família, dada à emergência das empregadas domésticas, as mulheres negras eram consideradas ideais para o trabalho na casa das senhoras brancas, uma vez que sabiam lidar com os afazeres domésticos, e não lhes restava outra alternativa diante da necessidade de subsistência. Importante ressaltar que as menções sobre a educação para as mulheres começaram a aparecer nos anos 30, a partir de artigos que denunciavam e combatiam o lugar de inferioridade das mulheres na sociedade patriarcal. Essas são as conjecturas traçadas acerca da ação branca e o processo de escolarização.

Na ação negra – estão presentes as tentativas dos negros em si aproximarem da escola formal nesse período. O século XX fora marcado por mudanças bruscas de valores, aliadas a intensas transformações no mercado de trabalho, que exigiam dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adesão de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna. A necessidade de trabalhar entre os homens negros parece ter sido um dos fatores que os afastou da escola, mas isso foi combatido pelas entidades negras que se formaram nesse contexto. Essas entidades combatiam o analfabetismo e incentivavam os negros a se educarem. Desde os tempos coloniais, instituiu-se um projeto de educação voltado a atender aos interesses da classe que comandava o país, mas que por outro lado negava e/ou dificultava-se o acesso à educação escolar formal à população não branca, especialmente negros e seus descendentes (GONÇALVES E SILVA 2000). Foi no contexto dessas mudanças que a resistência negra surgiu, em um primeiro momento por meio da “imprensa negra”³⁵ e associações gremistas e, em um segundo momento com o movimento negro propriamente dito, em diversas regiões do país, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Esses movimentos foram extremamente importantes na luta pela educação dos negros no país.

³⁵ A imprensa negra foi assim denominada por ter sido criada por e para negros com o objetivo de denunciar o racismo e as desigualdades entre negros e brancos (COSTA, 2012).

2.2 Os movimentos sociais dos negros no Brasil

Durante o Brasil República os movimentos sociais dos negros tornaram-se os principais protagonistas da resistência contra as desigualdades advindas da pós-abolição. Entretanto, há autores como Moura (1989) que defende que a “quilombagem” foi a primeira exteriorização dos movimentos negros rebeldes que ocorreram durante a escravidão dos negros no Brasil. O autor assinala que esses movimentos lutaram contra a escravização durante os quatro séculos em que esta permaneceu no país (1549 à 1988). Ele entende por “quilombagem” o movimento de rebeldia perdurável e organizado e, liderado pelos próprios escravos que se sucedeu durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social instigado, ele foi um incitamento de desgaste significativo ao sistema escravista e abalou as suas bases em vários níveis – econômico, social e militar e influenciou poderosamente para que o trabalho escravo entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre.

Moura (1989) acentua que apesar da “quilombagem” ter como centro organizacional o quilombo, para onde iam os escravos fugidos e onde buscavam refúgio os distintos excluídos e marginalizados da sociedade da época, ela compreendia “outras formas de protestos individuais e coletivos”, como por exemplo, as insurreições, cujo símbolo é a de 1835 na cidade de Salvador e o bandoleirismo, um tipo de guerrilha na qual, grupos de escravos fugidos se organizavam para atacar povoados e viajantes nas estradas. Em sua concepção a “quilombagem” como movimento emancipatório, precede em muito, o movimento liberal abolicionista, e como proposta política, começou a propagar-se somente depois de 1880, quando o sistema escravista entrara em crise. Não obstante, pela ausência de mediadores entre os escravos rebeldes e a classe senhorial, a problemática da “quilombagem” só podia ser resolvida por meio da violência e não do diálogo. Nesse sentido, ainda que tenham existido exceções, como o Quilombo dos Palmares, o maior quilombo do período colonial que durou quase um século e, que teve como último dos líderes Zumbi dos Palmares, a maioria dos movimentos quilombolas não dispunha de meios para resistir por muito tempo à repressão do Estado.

Dessa forma pode se afirmar que os movimentos sociais de expressão que envolveram grupos negros, atravessaram toda a história do Brasil. Porém, até a abolição da escravidão em 1888, esses movimentos eram quase sempre clandestinos e de característica muito específica, visto que tinha como objetivo primordial a libertação dos negros cativos. Posto que os escravos eram tratados como propriedade privada, as fugas e insurreições, além de causarem prejuízos econômicos, ameaçavam a ordem vigente e constituíam-se objeto de violência e repressão não somente por parte da classe senhorial, mas também do próprio Estado e seus agentes.

O movimento social é caracterizado por Domingues (2007) como um grupo mais ou menos organizado; com uma liderança determinada ou não; detentora de um programa, objetivos ou plano comum; assegurando-se em um mesmo preceito, princípios valorativos ou ideologia, objetivando um fim específico ou uma mudança social. Logo, os movimentos negros como dinâmica social, representaram a luta de um povo no intuito de resolver seus problemas na sociedade vigente, especificamente os decorrentes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os colocavam a margem dos diversos âmbitos que a compunham, como por exemplo: no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Os negros lutavam contra as desigualdades vividas por eles, e buscavam estratégias de superação do racismo. Os movimentos sociais³⁶ dos negros que se formaram no decorrer do século XX no Brasil tinham características distintas, por se tratar de momentos específicos e circunstâncias sócio históricas da época.

Andrews (1991) aponta que o novo sistema político que surgiu com a proclamação da República em 1889, não garantiu proveitosos ganhos materiais ou simbólicos para os negros, ao contrário, promoveu a marginalização desses,

seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo

³⁶ Baseado nas considerações de Pereira (2010), como se trata de múltiplos movimentos que se firmaram em várias partes do país, adota-se nesse trabalho o termo movimentos negros, considerando às várias estratégias, ações e formas de organização diante do contexto sócio regional em que cada movimento se estabeleceu. Assim como também, utiliza-se o termo movimento negro no singular, por considerar-se que se buscava por uma "unidade" dentro da pluralidade que é o movimento negro. Dessa forma, constituem-se em movimentos sociais, dado sua inserção e ação no bojo da sociedade, como uma entidade plural e singular.

científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (ANDREWS, 1991 p.32).

Portanto, para modificar esse quadro de marginalização no início da República os ex-escravos e seus descendentes constituíram e instauraram os chamados movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente vários grupos e agremiações, em alguns estados brasileiros.

2.2.1 As três fases do movimento negro no Brasil

Genericamente Moura (1989) conceitualiza o movimento negro como um conjunto dos diversos movimentos sociais afro-brasileiros, particularmente aqueles surgidos a partir da redemocratização pós Segunda Guerra Mundial, no Rio de Janeiro e São Paulo. No entanto, como salienta Andrews (1991) e Costa (2012) o movimento negro aconteceu em outros estados do Brasil e historicamente deu-se em três momentos políticos: o primeiro estende-se da Primeira República ao Estado Novo (1889 – 1937); o segundo, da Segunda República à ditadura militar (1945 – 1964) e a terceira, do final do período militar (1978) aos dias atuais. Essas etapas foram separadas pelas ditaduras que ocorreram no Brasil, a do Estado Novo e a militar propriamente dita. Durante esse período os movimentos e protestos foram ostensivamente coibidos. Delimitar esses três grandes períodos do movimento negro não significa dizer que tenham sido períodos estanques, nem que ações isoladas que não ganharam destaque não tenham existido. Essa divisão é didática e, de forma geral, desvela as representações, os estudos feitos e algumas das ações realizadas em um determinado momento histórico. Por conseguinte, do ponto de vista do envolvimento político formal e da crítica contra a discriminação racial, cada uma delas teve e tem a sua contribuição.

Domingues (2007) relata que a primeira fase (1889 – 1937) tem sido nomeada de assimilacionista ou integralista. Ou seja, a transição do escravismo para a vida em liberdade era muito recente para os negros e, como se sabe, tal liberdade estava próxima de uma *subvida*³⁷, pela falta de condições de se manterem. Foi necessário estabelecer campos coletivos de anteparo e, ao mesmo tempo, de denúncia. Centenas de associações, comunidades,

³⁷ Grifo nosso

grêmios e clubes negros foram criados e espalhados por todo o território, bem como jornais escritos por e para negros como, por exemplo, o “Jornal da Raça”. Eventos recreativos, debates e a busca constante por soluções factíveis para as áreas de trabalho, habitação, saúde e educação ali já se anunciavam. Os negros se defendiam e almejavam o direito à cidadania.

2.2.2 O movimento negro em São Paulo

Como parte da primeira fase do movimento, destaca-se em um primeiro momento a cidade de São Paulo, visto que o lócus de pesquisa desse trabalho se encontra nesse município. Antes do movimento negro propriamente dito, a imprensa negra produzida no início do século XX em São Paulo, pela vanguarda do movimento negro paulista, trazia em seus primeiros exemplares artigos e editoriais que incitavam a população negra a buscar a educação formal. Em um trecho do artigo publicado no jornal *O Alfinete* de 1918 é possível constatar esse fato:

O estado lamentável em que jazem os homens de cor no Brasil, oprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorância em que vegetam este elemento da raça brasileira, impõem uma reacção salutar para que possam em dias futuros ter a consciência lúcida, de que para eles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e a justiça vilipendiada. (...) Esta antithese completa de tudo o que é orgânico tem como cousa principal, o analfabetismo que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça³⁸ (BARROS 2005 p. 86).

Em outros artigos desse mesmo jornal é possível constatar no editorial a constante preocupação com estado deplorável da população negra e uma afirmação de que o caminho para melhorar essa situação seria eliminar o analfabetismo. Na época em que a imprensa negra paulista surgiu o Brasil enfrentava dentre os vários acontecimentos, alguns com repercussão internacional, e outros manifestando-se em diferentes setores de sua estrutura. Os jornais negros surgiram por que outros jornais não aceitavam o conteúdo de denúncia e reivindicação relativos à situação de inferioridade dos negros no

³⁸ São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade. Coleção Jornais da Raça Negra. *O Alfinete*, São Paulo, 22 de Setembro de 1918, p. 1. Para saber mais, ver História da Educação do Negro e outras Histórias por Barros (2005 p. 79).

país. Para quem escrevia a imprensa negra, São Paulo era uma cidade cosmopolita de minorias raciais e nacionais, que tinha colônias *eurocentradas*³⁹ que tinha seus jornais e sociedades fortes, portanto, os negros fundaram também seus jornais como meio de fazer suas reivindicações. De um modo geral, esses jornais eram mantidos com os poucos recursos do grupo negro. Os anunciantes eram poucos e os jornais eram vendidos em bailes e festas organizadas pelo grupo (FERRARA, 1985).

A autora dividiu o surgimento da imprensa negra paulistana em dois períodos: o primeiro (1915 – 1923) caracterizado a nível nacional, por um momento de estabilidade econômica advinda da situação privilegiada do café no mercado mundial. No âmbito cultural a Semana de Arte Moderna destacava-se, mas não há referência sobre a imprensa negra. No entanto, o primeiro jornal negro que surgiu foi o Menelick em 1915, criado pelo poeta negro Deocleciano Nascimento⁴⁰ surgiu durante a primeira Guerra Mundial. A primeira publicação alcançou enorme prestígio na comunidade negra, divulgando aquilo que os seus redatores consideravam mais importante para a vida social e cultural dos negros. Apesar de ter tido apenas duas publicações O Menelick teve muita relevância dentro do movimento intitulado imprensa negra paulista, pois após o seu surgimento criou-se outros jornais voltados para a problemática negra no Estado e na cidade de São Paulo. Dentre esse em 1916 “A Rua” e “O Xauter”; depois “O Alfinete” em 1918; “O Bandeirante” e “A Liberdade” em 1919; em 1920 “A Sentinela”; “O Kosmos” em 1922 e “Getulino” em 1923. Embora esses jornais tenham sido criados no intuito de reivindicar e denunciar a condição de desigualdade vivida pelos negros, os conteúdos reivindicatórios são em número reduzidos, mas serviu como o início da formação de consciência do grupo, que mais tarde ganhara força com o surgimento de outros jornais no segundo período da imprensa negra em São Paulo.

Esse segundo período deu-se em 1924 à 1937 e foi marcado com a criação do jornal “O Clarim da Alvorada” e “Elite” em 1924; “Auriverde”, “O

³⁹ Grifo nosso que se refere aos imigrantes alemães, italianos e espanhóis concentrados em São Paulo nesse período.

⁴⁰ Para saber mais sobre o Menelick e seu fundador consultar Ferrara (1985) e o site: <http://omenelick2ato.com/o-menelick>.

Patrocínio” e “Progresso” em 1928; “Chibata” em 1932; “Evolução” (revista 1933) e “A Voz da Raça” em 1933; “Tribuna Negra” em 1935 e “A Alvorada” em 1936. Ferrara (1985) afirma que nessa época as reivindicações ganharam força e atingiram seu cume. As proposições apresentadas em 1915 foram retomadas em 1924 exigindo do negro sua participação. Aqui o problema do negro fora abordado de forma mais direta e objetiva, revelando um maior sentimento de união dos negros, para que esses reivindicassem com mais força o direito de participar da sociedade. O jornal “O Clarim da Alvorada” que abriu esse período, foi o jornal que mais se destacou em São Paulo. Criado para ser um jornal literário, posteriormente tornou-se um instrumento de luta contra o racismo e a situação do negro brasileiro. O jornal funcionava com recursos do próprio grupo que o mantinha. Seu encerramento em 1932 se deu por conta das divergências do grupo com aquele que veio a ser o grupo de movimento negro propriamente dito nesta cidade, a Frente Negra Brasileira. Mas antes que a FNB se instaurasse surgiu a Frente Única Paulista, decorrente da união do Partido Republicano Paulista com o Partido Democrático, mas diante da não participação e exclusão dos negros, surgiu então a ideia de criar Frente Negra Brasileira.

Em 1931, em São Paulo, nasce a Frente Negra Brasileira (FNB) em resposta à pseudo democracia racial, disseminada e defendida no país para fundamentar a ideia de uma “identidade nacional”. Pereira (2010) aponta que a democracia racial tinha três eixos fundamentais, para que se firmasse como uma verdade absoluta: primeiro afirmava-se que as nossas relações raciais eram harmoniosas; segundo que a miscigenação era um aporte específico para a civilização planetária (a partir do homem branco) e terceiro que o atraso social dos negros, era culpa única e exclusiva do seu passado escravista. A FNB foi considerada a mais importante entidade negra da época, por conseguir reunir um montante significativo de participantes, que variava entre 40 e até 200 mil sócios, transformando-se em movimento nacional de massa e partido político em 1936 na luta contra o racismo. A FNB combateu a discriminação racial de muitas maneiras, nas cenas cotidianas em que ao negro era negado o

acesso à educação e a sua presença na escola comum⁴¹ (DOMINGUES, 2007). A partir dessa realidade criou-se escolas voltadas especificamente para a população negra, pois para seus integrantes:

A educação era o que se designa hoje bem inviolável. Além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena (DOMINGUES p. 532 2008).

Os militantes da FNB acreditavam que a educação seria uma maneira de acabar com o racismo no Brasil e possibilitar aos negros o direito de existirem socialmente. Mas, mudar a imagem do negro no processo social não seria uma tarefa fácil, pois se nesse primeiro momento havia uma luta contra o racismo, ela se dava na contramão do discurso democrático racial, em um Brasil que se fez alicerçado na crença de que nele o racismo não existia. A FNB tinha como objetivo desenvolver na população negra propensões que a organizassem como uma “minoridade racial integrada” no processo social. E para alcançar esta finalidade ela trabalhava em três diferentes níveis: a queda da dominação racial tradicionalista, combatendo abertamente as manifestações de preconceito de cor e da desmoralização dos valores e das técnicas sociais em que ele se apoiava; na educação e reeducação do “negro”, incentivando-o a concorrer com o “branco”, em todas as esferas da vida, e estimulando-o, psicologicamente, para enfrentar a “barreira da cor” e por último na criação de estratégias que expandissem e fortalecessem a cooperação e a solidariedade no seio da “população de cor”. Dessa forma, recrutava-se o maior número de negros que aderissem à luta (PEREIRA, 2010).

Os dirigentes da FNB viam a educação como algo que devesse ser realizado pela própria iniciativa dos negros. Havia um projeto na FNB para criar o “Liceu dos Palmares” visando ministrar o ensino primário, secundário, comercial e ginasial aos alunos sócios. Mas aceitaria-se também os não sócios e brancos, brasileiros ou não. Esse colégio deveria funcionar em todo o Estado de São Paulo. De acordo com os apontamentos de Gonçalves e Silva (2000 p 144) “os idealizadores deste Liceu eram os negros que haviam estudado em

⁴¹ Grifo nosso para ressaltar que nesse período histórico o negro não tinha direito à educação quiçá estudar comumente com alunos brancos na mesma escola, na mesma classe (DOMINGUES, 2007).

escolas da elite paulistana, por exemplo, Colégio São Bento, Coração de Jesus” e, que por conta disso se intitulavam capazes de criar uma organização escolar “frentenegrina” nos mesmos moldes dessas instituições. Mas, por falta de recursos o projeto caiu por terra. A educação pensada pela FNB incluía afrodescendentes de ambos os sexos, o que denota a preocupação em relação à escolarização também das mulheres. Os líderes acreditavam que para efetuarem mudanças no comportamento da população negra brasileira, seria importante promover junto à escolarização, um curso de formação política, pois o longo período de escravidão havia desfigurado a imagem dos negros, afetando profundamente sua auto imagem, sua identidade. Para os militantes da FNB a notada apatia que destruía a massa negra, a entrega desenfreada a vícios urbanos, a ausência de dispositivos psicossociais que ajudassem a inserção dos negros na ordem competitiva, tudo isso era resultado de seu passado escravista que ainda perpetuava-se na alma do homem negro livre, mas que abandonado pelo Estado buscava certa *sorte*⁴² nas periferias das cidades brasileiras.

Domingues (2005) afirma que em um primeiro momento a liderança da FNB conduziu os negros a lutarem contra o branco, apresentando-lhes a condição de humilhação e precariedade em que viviam decorrentes da opressão e da discriminação do branco. E em um segundo momento imprimiu outra orientação, pois considerava-se que a luta devia direcionar-se não diretamente contra o branco, mas contra o negro antagonista do próprio negro. E só após, constatarem a ignorância e o sentimento de inferioridade como geradores de antagonismo entre negros, os líderes do movimento, passaram então a empenhar-se em enaltecer a raça, em promover educação e instrução. Eles acreditavam que com a elevação do nível intelectual e moral, conquistariam e desenvolveriam laços de solidariedade, impondo se ao branco, e constituiriam se como entidade política.

Para que fosse criada a Frente Negra Brasileira em 1931 foi crucial a existência de duas organizações fundadas pelos negros antes do final do século XIX: “a imprensa negra e os grêmios e, os clubes ou associações de negros” (PEREIRA 2010 p. 86). Da imprensa negra dessa época destaca-se

⁴² Grifo nosso para acentuar que essa população em sua grande maioria, foi lançada à própria sorte, ou seja, sem apoio efetivo do Estado.

jornais como: O Homem de Cor ou o Mulato, Brasileiro Pardo, O Cabrito e o Lafuente do Rio de Janeiro (RJ) em 1833; O Homem: Realidade Constitucional ou Dissolução Social de Recife (PE) em 1876; A Pátria – Órgão dos Homens de Cor de São Paulo (SP) em 1889; O Exemplo, de Porto Alegre em 1892; e O Progresso – Órgão dos Homens de Cor, também de São Paulo em 1899 (PINTO, 2010). A “imprensa negra” inspirou o movimento negro no Brasil de diferentes maneiras, em épocas distintas.

Pinto (2010) abaliza que a denominação “Imprensa Negra” foi utilizada para designar os jornais que foram feitos por negros, para os negros e veiculando assuntos de interesse das populações negras. O surgimento desses jornais foi possível devido ao fato de existir um razoável número de negros letrados capazes de, em diferentes momentos do século XIX, gerar e absorver as ideias emitidas naqueles jornais, bem como disseminá-las entre os pares iletrados. O primeiro jornal da imprensa negra no Brasil intitulado “O Homem de Cor” foi criado no Período Regencial⁴³, contexto de intensas discussões acerca da democracia moderna, no qual se vivia um período de incertezas e de reafirmação prematura da cidadania brasileira. Nesse contexto, a temática das promessas de liberdade e a questão racial foram amplamente debatidas neste jornal, cuja autoria dos textos ainda provoca dúvidas, já que era comum a manutenção do anonimato nos periódicos dos Oitocentos. Outra característica dos periódicos do século XIX foram as acusações mútuas, e nessa conjuntura não raro foram as tentativas de silenciar a imprensa negra. Para ressaltar a importância dessa imprensa para o despontar dos movimentos negros, destaca-se a “imprensa negra” que surgiu em São Paulo no início do século XX que foi fundamental para mais tarde criar-se a FNB.

A luta contra o racismo nasceu às vésperas da Revolução de trinta. Intelectuais e subproletários se juntaram em São Paulo, (a cidade que caminhava no sentido de se tornar a maior cidade do país), para se

⁴³ Período regencial é como ficou conhecido o decênio de 1831 a 1840 na História do Brasil, compreendido entre a abdicação de D. Pedro I e o chamado “Golpe da Maioridade”, quando seu filho D. Pedro II teve a maioria proclamada. Nascido a 2 de dezembro de 1825, Pedro II contava, quando da renúncia paterna, 5 anos e 4 meses, não podendo portanto assumir o governo que, por força da lei, seria dirigido por uma regência integrada por três representantes. Durante esta década sucederam-se quatro regências: A Provisória Trina, a Permanente Trina, a Una do Padre Feijó e a Una de Araújo Lima. Para saber mais, ler (BASILE, 2006).

organizarem em função de um movimento social que pudesse mudar a realidade do negro. Jornais como o *Getulino*, fundado em 1923 e *O Clarim d'Alvorada*, criado em 1924, ambos da cidade de Campinas – SP objetivavam denunciar as discriminações mais chocantes do país, que ocorriam no âmbito do emprego, da moradia, da educação e em locais de lazer. Dessa forma, pode se dizer que a imprensa negra lutou basicamente em um primeiro momento, contra o racismo brasileiro. As organizações dos grêmios, clubes e associações, que surgiram em algumas partes do país desde o final do século XIX, tinham objetivos semelhantes aos que se consolidaram com a estruturação e fundação da FNB em São Paulo e com sua expansão por outros estados brasileiros: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Dentre essas organizações apresenta-se:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1981). Em São Paulo a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007 p. 103).

Pereira (2010) enfatiza que dentre essas organizações o Centro Cívico Palmares de 1926, que teve como presidente Arlindo Veiga dos Santos⁴⁴ merece destaque, pois esse foi um marco importante na mobilização política dos negros em São Paulo, precisamente durante o período que antecedeu a Revolução de 1930, e veio a contribuir significativamente para a criação da Frente Negra Brasileira, que teve como um dos seus militantes Abdias do Nascimento⁴⁵. Com vários participantes em comum nas duas organizações,

⁴⁴ Arlindo Veiga dos Santos (Nascido em Itu – SP em fevereiro de 1902 – 1978) foi uma das maiores lideranças da população negra na primeira metade do século XX, respeitado, inclusive, pela elite intelectual branca. Presidiu o Centro Cívico Palmares e a maior entidade negra na história do país, a Frente Negra Brasileira (1931-1937). Presidiu, também, a Ação Imperial Patrianovista Brasileira, uma organização monarquista que teve inserção em vários estados do país. Para saber mais ler a dissertação de mestrado: *A Ação Imperial Patrianovista Brasileira*, de Teresa Maria Malatian Roy (PUC/SP 1978).

⁴⁵ Nascido em 1914 na cidade de Franca, interior de São Paulo, Abdias Nascimento, era bacharel em economia, e tinha como façanhas: as artes plásticas, a poesia e a dramaturgia. Foi deputado federal (1983 – 1987) senador da República de (1997 – 1999). Grande ativista na luta contra a discriminação racial no Brasil: primeiro como militante da Frente Negra Brasileira (FNB); foi também idealizador e

inclusive em sua liderança, uma vez que Arlindo Veiga dos Santos havia sido presidente do Centro Cívico Palmares (CCP) e fora também o primeiro presidente da FNB, alguns de seus militantes propunham uma ligação direta entre a criação de ambas as organizações. O CCP e a FNB tinham em comum:

O primeiro seria a busca por uma atuação política e a apresentação de demandas do movimento à sociedade e aos poderes públicos, estratégia essa que ganharia maior vulto com a FNB na década de 1930 e que permanece no seio do movimento negro organizado até os dias de hoje. Embora os militantes do Centro Cívico Palmares tenham conseguido em 1928 a suspensão do decreto que proibia negros de entrarem na Guarda Civil do estado de São Paulo, somente em 1932 foi que os militantes da Frente Negra conseguiram após reunião com o próprio presidente Getúlio Vargas, que negros fossem contratados para a Guarda Civil (PEREIRA, 2010 p. 87).

O Centro Cívico Palmares já preconizava uma educação política enquanto projeto. Este tinha por base funcionar como uma escola de formação de lideranças. E teve quase que em maioria os membros da diretoria da FNB formada em seu centro. Porém, ao reproduzirem a experiência de educação política nas escolas “frentenegrinas”, (lembrando que estas foram expandidas para outros Estados brasileiros), houve certo amadurecimento no que concerne aos objetivos de luta. Gonçalves e Silva (2000) ressaltam que essa formação era caracterizada como curso de formação social e seu currículo incluía aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais. Tinha a mesma base de um curso ginasial, ainda que sem reconhecimento oficial. Resumindo, era uma formação voltada, sobretudo para aqueles que participavam do curso de alfabetização de adultos.

Na primeira fase do movimento negro no Brasil a FNB foi um marco político em âmbito nacional. O movimento social negro brasileiro, nessa fase, teve como principais características a busca pela inclusão do negro na sociedade, com um caráter assimilacionista e a existência de um nacionalismo declarado pela FNB e por outras organizações da época. O Jornal *A Voz da Raça* nº1, de 18 de março de 1933, vislumbra esse nacionalismo então assumido pela FNB: “A Nação acima de tudo. E a Nação somos nós com todos os outros nossos patrícios que conosco, em quatrocentos anos, criaram o

fundador do Teatro do Sentenciado, embrião do futuro TEM – Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944; e em 1978 também participou da criação do então Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo (PEREIRA, 2010).

Brasil” (PEREIRA, 2010 p. 89). Essa fase findou-se logo após a implantação do Estado Novo, no governo Vargas com o conseqüente encerramento e fechamento da FNB e de todas as organizações políticas no país. No entanto, ainda que a FNB tenha saído de cena, não significou o fim das discussões acerca das desigualdades e discriminações sofridas pelos negros socialmente.

2.2.3 A segunda fase e outros movimentos

Costa (2012) e Pereira (2010) concordam que no final do Estado Novo, as discussões sobre a discriminação racial voltaram a ser institucionalizadas em grupos e associações formais, a partir da constatação de que a realidade do negro até então não havia mudado muito. Nesse período, surgiram como pioneiros da segunda fase do movimento negro (1945 – 1964): a União dos Homens de Cor (UHC), na cidade de Porto Alegre em 1943, com subdivisões em 11 estados da federação; o Teatro Experimental do Negro (TEN) no Rio de Janeiro, criado por Abdias do Nascimento no ano de 1944; a Associação dos Negros Brasileiros (ANB), fundada em São Paulo por José Correia Leite⁴⁶ e outros militantes no ano de 1945; O Teatro Popular Brasileiro idealizado por Solano Trindade⁴⁷, em 1950 na cidade de São Paulo e a Associação Cultural do Negro (ACN), idealizada e estabelecida em São Paulo em 1954, por José Correia Leite.

⁴⁶ José Benedito Correia Leite nascido em São Paulo (1900 – 1989). Se tornou um dos principais personagens do Movimento Negro Brasileiro. Aos 24 anos fundou, junto com Jayme de Aguiar, o jornal “O Clarim”, que recebeu mais tarde o nome de “O Clarim d’Alvorada”, publicado de 1924 a 1932. Como idealizador do projeto, foi o diretor responsável, redator, repórter e gráfico do periódico que na época ficou conhecido como um jornal feito por negros para a comunidade negra. O jornalista também integrou o Conselho da fundação da Frente Negra, fundou o Clube Negro de Cultura Social, do qual foi um dos secretários e orientadores. Na mesma época, colaborou na fundação da Associação dos Negros Brasileiros. Em 1956 foi inaugurada a fundação da Associação Cultural do Negro, na qual Correia Leite assume a função de presidente do Conselho Deliberativo, até 1965. Ainda em 1960 participou da fundação da revista “Niger”. Ver Ferreira (2005) e Silva (2007).

⁴⁷ Francisco Solano Trindade nascido em Recife (1908 – 1974). Foi poeta, militante, ator e diretor de teatro. Foi um dos organizadores e idealizadores do I Congresso Afro-Brasileiro, realizado em 1934 na cidade de Recife – PE e participou em 1937 do segundo Congresso Afro-Brasileiro, realizado em Salvador. Foi também criador da Frente Negra de Pernambuco, do Centro de Cultura Afro-Brasileiro, em 1936 e do Teatro Popular Brasileiro, em 1943. Em 1944, a convite de Abdias do Nascimento, participou da instituição do Teatro Experimental do Negro (TEM), no Rio de Janeiro. Ao longo de sua trajetória como poeta assumidamente negro publicou os livros: Poemas de uma Vida Simples (1944), Seis Tempos de Poesia (1958) e Cantares ao meu Povo, (1961). Ver Souza (2004) e Pereira (2008). No entanto, no que diz respeito à data de criação do Teatro Popular Brasileiro, há um contra-senso. Em Souza (2004) e no site do Museu Afro Brasileiro do Brasil surgiu em 1950, mas para Pereira (2008), surgiu em 1943. Baseada na data apresentada em Souza (2004) e no site do Museu Afro Brasileiro mantém-se nesse trabalho a data de 1950, por encontrar a referida data em outras referências bibliográficas.

A União dos Homens de Cor (UHC)⁴⁸ segundo Silva (2003) se ramificou, cinco anos após sua fundação, por pelo menos onze estados do país, dentre eles: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Tinha como principal objetivo, tal como o da FNB, elevar o nível econômico e intelectual dos negros para que dessa forma, pudessem ingressar na vida social e administrativa do país e conseqüentemente o de concorrer a cargos eleitorais. O Teatro Experimental do Negro (TEN) em consonância com os movimentos negros da época investia em ações de denúncia sobre a situação do negro no país (COSTA, 2012). No entanto, Pereira (2010) denota que o TEN foi fundado em um primeiro momento, com o objetivo de ser uma companhia de produção teatral, mas que assumiu outras funções e políticas logo depois que foi criado. Dessa forma também passou a servir como instrumento de denúncia para combater o racismo no Brasil. O autor também enfatiza que diferente do TEN, a União dos Homens de Cor, tinha outra expectativa. Apesar de oferecer cursos de alfabetização para os seus membros, atuava no âmbito do protesto político e cultural. Nesse sentido, Pereira (2010) e Costa (2012) concordam que a UHC tinha uma proposta de atuação mais próxima da FNB, no sentido de buscar a integração do negro na sociedade brasileira por meio de sua educação e de sua conseqüente inserção no mercado de trabalho.

O movimento social da negritude iniciou-se primariamente em Paris, na década de 1930 e foi idealizado por intelectuais negros que passaram a afirmar a estética negra, a história e a herança sócio cultural africana, como uma forma de reagir às situações de depreciação e a percepção de que o embranquecimento levava-os ao mesmo lugar de sempre, ou seja, de exclusão do negro no processo social. A negritude como conceito e, por conseguinte como movimento social é também um reconhecimento de si como sujeito negro que se estruturou em três bases afirmativas, o da identidade cultural negra africana; a do poder negro, como aquele que dizia respeito à luta pela liberdade dos povos africanos colonizados e a do diálogo interétnico, com o estabelecimento de contatos entre os diversos povos, em uma civilização do

⁴⁸ A União dos Homens de Cor foi fundada por João Cabral Alves, que segundo o estatuto da UHC, criado por ele, era Farmacêutico e articulista. Tem se poucas fontes referenciais de informação sobre ele disponíveis. E todas apontam a mesma informação aqui apresentada. Ver Silva (2003).

universal. De um jeito ou de outro, lutava-se internacionalmente contra o colonialismo, o imperialismo e o racismo.

No Brasil, essa articulação entre o poder e o respeito pela dignidade humana também estava posta quando, por exemplo, o movimento negro surgiu com o objetivo de ganhar o direito de o negro existir socialmente e quando o “TEN defendeu os direitos civis dos negros como direitos humanos, propagando a criação de uma legislação antidiscriminatória nacional” (COSTA 2012 p. 59). A partir dessa lógica, o que estava em pauta era a existência social do negro, que só podia ser validade via cidadania. O TEN como pressuposto cultural e artístico se movimentou a posteriori nesse sentido. Nascimento (2004 p. 201) relata que o TEN lutou no intuito de:

Resgatar, no Brasil os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil através da educação, da cultura e da arte.

Para alcançar os objetivos propostos o TEN trabalhou em dois sentidos: primeiro denunciando os equívocos e a alienação dos chamados estudos afro-brasileiros e segundo, promovendo uma conscientização do negro sobre a situação em que se encontrava inserido. Para Nascimento (2004) essa era uma tarefa difícil e de esforço sobre humano considerando a escravidão espiritual, cultural, sócio econômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se libertara da escravidão. O TEN propiciou a alfabetização de seus primeiros participantes recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos. A esses era oferecida uma nova perspectiva, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional.

Como grupo de Teatro Experimental do Negro o TEN buscou também, usar a arte como um instrumento de denúncia contra o racismo e de luta pela inclusão do negro no processo social. De acordo com Nascimento (2004) a mínima menção do vocábulo “negro” provocava um balbuciar constante de indignação. Mas era de se esperar tal reação, dado o contexto social que há séculos tentava esconder a verdadeira prática do racismo e da discriminação

racial, alicerçada na pseudo democracia racial. Nem mesmo os movimentos culturais aparentemente mais abertos e progressistas como a Semana de Arte Moderna de São Paulo em 1922, ousavam falar sobre o “tabu das relações raciais entre negros e brancos e o fenômeno de uma cultura afro-brasileira à margem da cultura convencional do país” (NASCIMENTO, 2004 p. 201).

O primeiro espetáculo do TEN denominado “O Imperador Jones”, do escritor americano Eugene Gladstone O’Neill (1888 – 1953), se deu em 8 de maio de 1945, com o estreador ator Agnaldo Camargo, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, onde nunca antes, na história do teatro brasileiro, entrara um negro nem como intérprete, nem como público. Mas como enfatiza o próprio criador do TEM, Abdias do Nascimento (2004 p. 214), infelizmente o espaço do Teatro Municipal ao TEN, foi cedido apenas por uma noite, por uma intervenção direta do Presidente Getúlio Vargas, numa atitude no mínimo incomum para os meios culturais da sociedade carioca. Mas esse momento foi para os precursores do TEM uma grande vitória que abria para o negro uma porta para futuras possibilidades. Ainda que em meio a conflitos sociais de luta contra um racismo evidente, mas não reconhecido, pode-se dizer que o TEN assim como outros movimentos artísticos dos negros no Brasil, utilizou a arte como instrumento de denúncia e luta pela inclusão do negro no processo social.

Nessa perspectiva, Nascimento (2004) afirma que o TEN objetivava fundamentar o teatro como um espelho da aventura existencial humana, como um fórum de idéias, debates, propostas e ação, visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares e vida social. Um teatro que possibilitasse a construção de um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades. Para tanto organizou o Comitê Afro-Brasileiro para atuar a nível político, aspirando à construção de uma nova democracia que se articula após a queda do Estado Novo, que considerasse as necessidades e especificidades da coletividade afro-brasileira.

Em 1945 em São Paulo e em 1946 no Rio de Janeiro em 1946 organizou a Convenção Nacional do Negro e encaminhou à Constituinte de 1946 uma “Declaração Final”, por meio do senador Hamilton Nogueira, que propunha a inserção da discriminação racial como crime lesa-pátria, e uma série de medidas práticas em prol de sua eliminação. Declaração essa, que ficou conhecida posteriormente como Lei Afonso Arinos. Dentre outras ações do movimento negro, o TEN realizou o I Congresso do Negro Brasileiro no Rio de Janeiro, em 1950, cujo documentário está publicado no livro: O negro revoltado - 1982 (NASCIMENTO, 2004).

O autor ressalta que apesar de não ter atingido a importância social em seu tempo, o TEN significou um movimento pioneiro na luta pela inclusão do negro por meio da arte, pois instaurou o início de um processo de revisão de conceitos e atitudes no intuito de promover a libertação psicossocial da população afro-brasileira, invocando o esforço coletivo da atual e da futura geração.

2.2.4 A terceira fase do movimento negro

A terceira fase do movimento negro teve como elemento crucial para sua constituição, a denúncia da “pseudo democracia racial”. No período da ditadura militar, houve perseguição aos militantes, que só voltaram a atuar publicamente no final da década de 1970, momento em que passou a fazer parte do universo acadêmico os discursos sobre os tipos de discriminação racial no Brasil, por haver um consenso sobre a ideologia racista como mecanismo de estruturação do país. Nessa fase política, novas organizações partidárias de esquerda também começaram a emergir: em 1978 surgiu em São Paulo, o Movimento Negro Unificado (MNU), que admitiu um discurso rigoroso contra o racismo, o que também significava condenar o imperialismo capitalista. O MNU fundamentou-se na ideologia esquerdista da época e os atos públicos passaram a fazer parte da ordem do dia (COSTA, 2012). Em 1979, em São Luís do Maranhão Maria Raimunda Araújo, jornalista, ativista e pesquisadora maranhense, mais conhecida como Mundinha Araújo, fundou o Centro de Cultura Negra (CCN). Este teve como referência de luta o médico negro maranhense Cesário Coimbra, militante da União dos Homens de Cor, no Rio Grande do Sul. Em 1983, em Vitória, no Espírito Santo, foi criado Centro de

Estudos da Cultura Negra (Cecun), que tinha como líder e fundador Carlos Oliveira. Ele atuava no movimento negro do estado desde o início dos anos de 1980. A elaboração do estatuto do Cecun foi baseado nos estatutos da UHC e do Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCNP) criado no Rio de Janeiro em 1975 (PEREIRA, 2010).

Esses são alguns exemplos, das principais organizações do movimento negro contemporâneo no Brasil, que em sua maioria surgiram nas décadas de 1970 e 1980. Nota-se que os movimentos negros, em diferentes épocas tinham como exemplo os movimentos anteriores, mas tinha em comum uma causa única – possibilitar a existência do negro no princípio de cidadania brasileira, como detentor de direitos e deveres e agentes transformadores da realidade social.

Pereira (2010) ressalva que é complexo determinar uma cronologia fechada que ajuste a constituição do movimento negro brasileiro no decorrer do século XX em estágios muito específicos, na medida em que esses constituíram-se em diferentes momentos e contextos históricos. Mas é possível destacar a presença de muitos pontos em comum, muitas continuidades em relação às formas de atuação e estratégias adotadas por ativistas e organizações. Como também, é possível perceber a troca de ideias e informações ocorridas por meio de militantes mais velhos e jovens, que contribuíram para a construção de organizações negras em diversos períodos e regiões do Brasil. O autor adverte que esse fator torna ainda mais difícil a constituição exata do movimento negro brasileiro ao longo das diferentes épocas e contextos históricos.

O MNU teve o apoio de lideranças e militantes de organizações de vários estados. Em uma Carta Aberta à População, divulgada no ato público de lançamento no MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de Julho de 1978, pode-se encontrar em todos os documentos frases como: “por uma verdadeira democracia racial” ou ainda “por uma autêntica democracia racial” (PEREIRA, 2010 p. 98). Como ação do MNU, essa Carta Aberta foi distribuída à população negra para incitá-los a formarem Centros de Luta nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé e umbanda, nos locais de trabalho e nas escolas, no intuito único de organizar a luta contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o

subemprego e a marginalização (COSTA, 2010). A autora aponta que na primeira Assembléia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi incorporada a palavra negro ao nome do movimento, que passara a ser chamado de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCD). Assim no Programa de Ação de 1982, o MNU passou a defender as seguintes reivindicações mínimas: desvelar a real concepção da democracia racial brasileira; sistematização e organização política da população negra; a conversão do movimento negro em um movimento de massas; elaboração de um extensivo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; a criação e organização dos sindicatos e partidos políticos e a introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo país (DOMINGUES, 2007).

Esse movimento apresenta-se com uma pauta mais combativa e como um marco do movimento negro contemporâneo, na busca por reivindicações contra o racismo e a favor de uma melhor qualidade de vida para a população negra, pretendendo assegurar uma identidade étnico-racial própria do negro, “afrocentrada”, “candomblenizada”, ou seja, uma identidade não miscigenada, seja no que diz respeito aos aspectos culturais, seja em relação aos laços de casamento, filiação e amizade. Nesse sentido os termos – negro e raça, passaram a ter um sentido positivo denominando todos os descendentes de africanos escravizados no país, pretos e pardos (COSTA, 2012). Importante enfatizar que o MNUCD foi o primeiro a lutar pela inserção da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, validada em 29 de outubro de 2003 pela Lei 10.639/03.

A conotação positiva do negro e da raça no Brasil teve como referencia as certezas de que em outros países da Europa e dos Estados Unidos o conceito de raça pela perspectiva biológica já não existia para definir e caracterizar os diversos povos do globo terrestre. Destarte, raça passou a assumir no movimento social, especificamente entre as populações negras, um sentido contrário àquele que predominou nas abordagens eugenistas do início do século passado, ou seja, ao invés de um conceito opressor se tornara uma concepção de emancipação para a afirmação positiva de resistência à

perversidade (AYRES, 2007). No entanto, cabe destacar que mesmo quando o conceito de raça deixou de existir pelas bases biológicas e eugênicas que determinavam a inferiorização do negro e superioridade do branco, não anulou as desigualdades sociais existentes entre negros e brancos. Guimarães (2009) afirma que o conceito de raça no sentido social, se tornou a ferramenta de negociação dos negros e possibilitou a essa população reconhecer-se como grupo e lutar por mudanças, mas não necessariamente garantiu um processo de igualdade social.

Nessa perspectiva Ayres (2007) denota que o que sustenta essa nova ideia sobre raça é, por um lado, a crescente produção de evidências de que entre os embasamentos da distribuição desigual de poder, riqueza, bem estar e desenvolvimento humano em nossas sociedades, a distinção racial vem ocupando historicamente um lugar destacado. Por outro lado, esse novo entendimento sobre raça expressa, aposta na organização de respostas sociais em torno da identidade racial, que poderá levar à superação da “inclusão excludente” dos negros nas sociedades tardo modernas, por razões que vão – dos efeitos fortalecedores dessa ação afirmativa sobre a auto-estima dos indivíduos, até a produção de aparatos e mecanismos formais que viabilizem constituir na contratualidade jurídica, garantias de uma integração não lograda (ainda que também procurada) nas regulações informais das interações sociais – pelas vias da interação cultural, do debate político e principalmente da educação.

CAPÍTULO III – A PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo básico foi o de desvelar a inserção, concepções identitárias e formação de alunos afrodescendentes do Curso de Pedagogia, da Faculdade Zumbi dos Palmares. Buscou-se investigar a compreensão dos alunos da relação entre o movimentar-se do ser humano e a história da cultura segundo suas experiências e saberes escolares, visando uma análise acerca: 1) da construção formativa docente e identitária desses alunos que se assumem como afrodescendentes; 2) das relações que fazem entre suas experiências vivenciadas no âmbito educacional com o dinamizar-se em suas vidas cotidianas atuais.

Em um primeiro momento da pesquisa tinha-se a intenção de aplicar um questionário fechado a cinquenta alunos que compunham as turmas de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares e, em um segundo momento aprofundar o que se fizesse necessário, por meio de uma entrevista com questões abertas, com dez alunos (do grupo de cinquenta) que quisessem participar da segunda etapa. Não foi possível manter esse número, entretanto, pois houve considerável redução no número de alunos que se mantiveram no curso. A pesquisa de campo, por esse motivo, teve na primeira etapa a participação de trinta alunos e, na segunda, sete alunos, que se dispuseram a participar.

3.1 Pergunta diretriz da Pesquisa

A Faculdade Zumbi dos Palmares, pode favorecer o processo de formação/inclusão e a construção identitária de alunos afrobrasileiros?

3.2 Natureza da investigação

Diante da problemática dimensionada procurou-se uma modalidade de investigação de cunho qualitativo que possibilitasse à pesquisadora desvelar significados estreitamente relacionados ao sentido dado às concepções dos sujeitos investigados. Optou-se, para isso, pelo estudo de caso e, reiterando o já exposto, tendo como sujeitos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares – SP.

A bússola que move o investigador é o caminho no qual se constrói o conhecimento. Nesse sentido, para desvendar o processo de formação/inclusão e a construção identitária de alunos afrobrasileiros, frente ao referencial da Faculdade Zumbi dos Palmares, optou-se pelo método de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) e Franco (2003) como bússola; na realização deste trabalho, que permitiu à pesquisadora trilhar um caminho de descobertas frente aos objetivos propostos.

Para Bardin (2011) e Franco (2003) o ponto inicial da pesquisa qualitativa é a mensagem, seja verbal ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa, ou diretamente provocada, que inevitavelmente, exprime um significado, um sentido. Estes não podem ser considerados atos isolados, pois, as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos se inscrevem no texto correspondem a múltiplas representações que têm de si mesmo e do controle que têm dos processos discursivos textuais com que estão lidando quando falam ou escrevem. Neste estudo sobre as concepções identitárias de alunos afrodescendentes, fez-se necessária uma investigação que evidenciasse a percepção das pessoas investigadas sobre as práticas e fundamentos educacionais do Curso de Pedagogia, em uma Faculdade de cunho étnico racial.

A análise de conteúdo, caracterizada como um conjunto de técnicas e instrumentos de comunicação visou obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, (indicadores quantitativos ou não): inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. A construção da pesquisa pela via qualitativa considerou, dessa forma, o que cada instrumento teve para oferecer – respeitando cada sujeito investigado: o questionário registrou dados de caracterização dos sujeitos e a entrevista aprofundou dados, permitindo compreender o contexto que envolveu a pesquisa como um todo, valorizando as peculiaridades, especificidades e limitações do caminho percorrido para a estruturação deste trabalho.

Nesta modalidade de pesquisa, os registros coletados incluem transcrição de entrevistas e respostas a questionários, complementados por dados observados da realidade, considerados importantes. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O pesquisador, ao

estudar um determinado problema, verifica como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (FRANCO, 2003).

Ao realizar este estudo, buscou-se capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como o informante vê as questões que estão sendo focalizadas, pois, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, este estudo permitiu clarear o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. A Observação das ações de cada sujeito, não se reduziu a tomar nota dos movimentos físicos visíveis deste, mas a interpretar o sentido que essa pessoa conferia ao seu depoimento. A pesquisadora, assim, só pode interpretar tendo, por referência, os motivos do entrevistado, as suas intenções ou propósitos no contexto da sua exposição. A pesquisadora buscou a palavra do entrevistado, para poder descobrir como ele construiu suas experiências e como organizou sua aprendizagem e processo de escolarização frente aos fenômenos socioculturais em que se situa.

A atitude da pesquisadora teve como diretriz Bardin (2011) e Franco (2003) – quando estas assinalam que a pesquisa qualitativa tem sua origem nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos – ao registrar dados dos sujeitos inseridos no campo da pesquisa sobre a vida em comunidade.

3.3 O Campo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Faculdade Zumbi dos Palmares – FAZP, localizada à Rua Santos Dumont, 843 – Ponte Pequena no município de São Paulo – SP.

3.3.1 A Faculdade Zumbi dos Palmares

De acordo com Vicente (2012) o histórico da Faculdade Zumbi dos Palmares, instituição de ensino privado, está estreitamente ligado ao da Sociedade Afro-Brasileira de Desenvolvimento Sócio Cultural – Afrobras – Organização Não Governamental. Sem fins lucrativos a Afrobrás foi fundada em 1998, por um grupo de alunos negros, no interior da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, a partir das reuniões de discussão e elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Sociologia, que naquele caso e à época, exigia uma proposta de intervenção que pudesse trazer mudança à sociedade.

Envolvidos em profunda discussão acerca da invisibilidade do negro no ensino superior e tendo que tentar indicar os motivadores e a possível solução para a difícil questão, o grupo afinal chegava a uma conclusão de que, sob sua ótica tratava-se de um caminho de grande importância para superar aquele que era um verdadeiro drama. Logo, despontou as primeiras discussões da Afrobras, propondo criar condições para o acesso de afrodescendentes ao ensino superior, com vistas à qualificação acadêmica de um grande número de pessoas excluídas do processo de produção do conhecimento científico, em função de condições econômicas precárias e das dificuldades acumuladas ao longo da educação básica.

Vários objetivos da Afrobras foram definidos, dentre os quais quinze principais foram enfatizados, conforme (Anexo 1).

Vicente (2012) aponta que as atividades da Afrobras tiveram início em 1998, através do Curso Pré Vestibular de Inclusão Social – CAIS - parte de um projeto mais amplo, que desenvolveria ações com o objetivo de formação, informação, inserção, visibilidade, integração e valorização dos afrodescendentes. O objetivo era preparar jovens negros para as Universidades Públicas. Durante um ano, a Afrobras conduziu o Cais, com cerca de 120 alunos e, em parceria, o Cursinho Objetivo cedia as apostilas. Em seguida, a organização iniciou o programa “2000 para 2000”, a fim de conseguir duas mil bolsas de estudo nas universidades privadas até o ano 2000, que logo se tornou o “Mais Negros nas Universidades”, que durou três anos e alcançou o total de mil bolsistas. Em março de 2002, após intenso trabalho de esclarecimento e convencimento de pessoas e empresas sobre a amplitude atribuída aos conceitos de cidadania plena, responsabilidade social e inclusão, foi criado o Instituto Afrobrasileiro de Ensino Superior - IABES, com um plano sistematizado de ações e metas para possibilitar a incorporação de ações afirmativas em sua gestão. Ser o órgão mantenedor da Faculdade Zumbi dos Palmares constitui-se na principal finalidade do Instituto Afrobrasileiro de Ensino Superior.

A Faculdade Zumbi dos Palmares – FAZP foi criada em 21 de março de 2002, pela Afrobras como uma Instituição privada sem fins lucrativos com objetivos educacionais e filantrópicos. Atualmente os cursos oferecidos na modalidade de Graduação Tradicional são: Administração, Direito, Pedagogia,

Publicidade e Propaganda. Na modalidade Técnica: Tecnologia de Gestão e RH, e Tecnologia em Transporte Terrestre. E, na modalidade Pós-Graduação: Gestão de Segurança Urbana e Direito Público. Para manter-se em funcionamento e alcançar os objetivos traçados, enquanto Instituição Educacional firmou convênios, contratos, termos de parceria, termos de cooperação, com órgãos e entidades públicas e privadas nacionais e estrangeiras, tais como poder público, comissões e conselhos municipais estaduais e federais, bem como organizações da sociedade civil de interesse público. Atualmente, entre os principais parceiros estão: Bradesco, Citibank, Ford, HSBC, Itaú, Mercedes Benz, Nestlé, Santander, entre outros (VICENTE, 2012).

Desenvolvida ao longo de quatro anos, em parceria com o Núcleo de Políticas e Estratégias da Universidade de São Paulo e da Universidade Metodista de Piracicaba, a Faculdade Zumbi dos Palmares emergiu como um dos vários projetos da Afrobras com a finalidade de valorizar, qualificar, capacitar, formar, informar e dar visibilidade ao negro paulista brasileiro. Dessa forma, é a primeira Faculdade privada do Brasil e da América Latina que tem como principal objetivo incluir e manter o negro no ensino superior. Além de ter uma margem de mais ou menos 85% de alunos que se assumem negros e/ou afrodescendentes, a Faculdade prima por compor seu corpo docente com um total de pelo menos 40% de professores negros e/ou afrodescendentes.

O público-alvo da faculdade é o jovem de baixa renda e de exíguo usufruto dos benefícios sociais, com enfoque preferencial no segmento dos negros, sem apoiar uma nova forma de intolerância às diferenças. O projeto pedagógico constitui-se em sólida contribuição à formação dos jovens brasileiros, tornando-os capazes de ocupar postos de carreira em corporações nacionais e, dependendo de suas vocações, tornarem-se empresários bem sucedidos. O projeto pedagógico não considera apenas a capacitação teórico-científica e técnica oferecida aos alunos, mas também a formação humanística, ética e cidadã. A formação de profissionais capacitados ao exercício das demandas do mercado de trabalho é garantida por um corpo docente qualificado, programas formativos adequados, aprendizagem teórica e prática concomitante de forma a habilitar os egressos como agentes multiplicadores dos ideais de equidade entre os homens (VICENTE, p.123 2012).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPI (2010-2014 p. 4):

A discriminação no Brasil tem uma longa história de debates nas ciências e na política. Há, também, uma longa trajetória dos grupos sociais na construção de sua ação política. É inegável a imensa desigualdade social no Brasil, que se expressa nos indicadores sociais de renda, educação, saúde, mortalidade infantil, expectativa de vida e muitos outros indicadores. Neste sentido, para se trabalhar a educação é de vital importância resgatar a auto-estima, para que as potencialidades do indivíduo possam ser desenvolvidas em todos os seus aspectos, tanto afetivos quanto sociais e educacionais. A formação de nível superior para o jovem afrodescendente possibilitará o progresso, o desenvolvimento social, cultural e educacional da comunidade e, conseqüentemente, fortalecerá a auto-estima de um povo.

O PPI denota que a Faculdade Zumbi dos Palmares, despontou como uma ação afirmativa no intuito de promover e executar o que os regimentos de Leis e Direitos Humanos estabelecem, mas que nem sempre se constituem socialmente, em se tratando de igualdade. Visando uma valorização da cultura afrodescendente e fundamentada pela Lei 10639/03, em seu currículo está estabelecido a importância de se trabalhar a transversalidade, focada na história, cultura e situação econômica do negro no Brasil, considerando suas raízes africanas. Dessa forma a transversalidade é dimensionada em todas as disciplinas do núcleo básico, comum a todos os cursos. Segundo Vicente (2012), a Instituição surgiu com a missão de concretizar as ações afirmativas propostas pela Presidência da República que visam por fim às desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade brasileira e assim possibilitar a maior inserção e interação da população negra com o meio em que vive⁴⁹.

3.4 Sujeitos da Pesquisa

Trinta alunos de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares.

3.4.1 Critério de inclusão dos sujeitos investigados

- alunos de ambos os sexos matriculados no curso de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares que se reconheçam como afrodescendentes.
- dispor - se a participar da pesquisa.

⁴⁹ Para saber mais a respeito das especificidades da Instituição Zumbi dos Palmares, indica-se a tese de doutorado de Vicente (2012).

3.4.2 Critério de exclusão:

- alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia que ainda não haviam definido a continuidade no curso em questão.

3.5 Coleta de Dados

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas etapas. Em um primeiro momento, no dia 5 de agosto de 2015 a pesquisadora entregou, aos trinta alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares um questionário estruturado com 4 questões fechadas (Apêndice 1), no intuito de realizar uma sondagem sobre a temática proposta e delinear as possibilidades de aprofundar o assunto em uma entrevista com 7 alunos que participaram dessa primeira etapa. Junto com esse questionário seguiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), para firmar-se o compromisso com esses alunos.

O uso de questionários nesta pesquisa justifica-se para garantir homogeneidade no levantamento de alguns dados relevantes e assegurar respostas às diretrizes do tema investigado.

Depois da primeira etapa e após a análise dos questionários, partiu-se para o segundo momento da pesquisa. Nos dias 12/13/14/18/19/20 e 21 de agosto de 2015 às 17hs, foram realizadas as entrevistas com os 7 alunos que quiseram dar seguimento ao desenvolvimento do trabalho. A entrevista seguiu um roteiro de 7 questões abertas (Apêndice 2), para melhor direcionar e nortear a investigação proposta. No intuito de aprofundar o que se fez necessário, buscou-se identificar os conflitos e os desafios vividos e experimentados pelos alunos no contexto de sua formação. Após a gravação das entrevistas estas foram transcritas e analisadas.

Dadas as etapas do trabalho, coube à pesquisadora, a partir dos conceitos e apontamentos de Bardin (2011) e Franco (2003), analisar os conteúdos presentes nas respostas dos alunos. De acordo com Franco (2003) é indispensável considerar a relação X da emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) vinculadas às condições contextuais de seus produtores. Condições essas que circundam a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e

socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, a aproximação aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) cheias de componentes afetivos, cognitivos, valorativos e historicamente inconstante, mutável.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a análise de conteúdo, escolhida pela pesquisadora como instrumento de análise dos dados coletados, fundamenta-se nas conjecturas de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Esta é entendida por Franco (2003), como uma construção real de toda a sociedade e como expressão de existência humana que, em distintos momentos históricos, compõe e desenvolve representações no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

3.6 Os Dados Coletados

Nesse item apresenta-se os dados coletados durante a primeira etapa da pesquisa, por meio de Quadros que demonstram o perfil dos 30 alunos que responderam ao questionário, seguidos de alguns comentários sobre o teor dos mesmos. E, em um segundo momento a análise das entrevistas, realizadas com sete alunos. A análise das entrevistas deu-se a partir das descrições das respostas dadas pelos alunos, na transcrição das gravações, visando identificar Unidades de Registro, ou seja, elementos significativos ao olhar da pesquisadora. Essas Unidades foram agrupadas conforme o contexto que sugeriram, em Unidades de Contexto, que numa segunda redução foram agrupadas em categorias.

Os pontos convergentes e divergentes percebidos entre os questionários e entrevistas foram pontuados, no intuito de facilitar a identificação e organização das categorias nos quadros de análises. Assim, considerando a relevância da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo como instrumento desta, estabeleceu-se acerca dos dados analisados, uma dialética com os autores que fundamentaram a temática apresentada nesse trabalho, no intuito de compreender as possíveis relações estruturadas dos conceitos investigados com as concepções dos sujeitos. Para tanto, a fundamentação teórica é um elemento fundamental nesse processo de análise.

Bardin (2011) afirma que o analista é como um arqueólogo, pois trabalha com os vestígios, os documentos que pode descobrir e suscitar. Mas os

vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. A autora afirma que assim como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o pesquisador tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir e deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. “Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (BARDIN, 2011 p. 38).

()...Quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados. De maneira bastante metafórica, falar-se-á de um plano sincrônico ou plano horizontal para designar o texto e a sua análise descritiva, e de um plano diacrônico ou plano vertical, que remete para as variáveis inferidas. Na realidade, este processo dedutivo ou inferencial a partir de índices ou indicadores não é raro na prática científica (BARDIN, 2011 p. 47).

A análise dos resultados implica em considerar a exploração teórica e de todas as variáveis que surgem no decorrer de uma pesquisa, para que seja possível identificar todas as nuances dos dados coletados.

3.6.1 Primeira etapa da pesquisa

3.6.1.1 Quadros referentes ao perfil dos alunos

Quadro 1 – Gênero, Idade, Estado Civil, Filhos, Formação e Situação funcional de trabalho

CARACTERÍSTICAS	ESPECIFICIDADE	QUANTIDADE
GÊNERO	Feminino	28
	Masculino	29
IDADE	21	2
	22	3
	23	4
	24	2
	27	3
	30	4
	32	3
	35	5
	44	1
	47	1
	50	1
64	1	
ESTADO CIVIL	Solteiro(a)	11
	Casado(a)	16
	Divorciado (a)	2
	Viúvo(a)	1
FILHOS	1	13
	2	5
	3	1
	Sem filhos(as)	11
FORMAÇÃO	Interrompida	19
	Não Interrompida	11
SITUAÇÃO FUNCIONAL DE TRABALHO	Estagiando	5
	Trabalhando	22
	Desempregado(a)	2
	Aposentado(a)	1

Quadro 2 – Bolsa Estudantil

CARACTERÍSTICAS	ESPECIFICIDADES	QUANTIDADE
ALUNOS	Bolsistas	10
	Não Bolsistas	20

3.6.1.2 Comentários sobre os quadros 1 e 2

O quadro 1 mostra que do total dos 30 alunos, 28 são do sexo feminino e apenas 2 do sexo masculino, e as idades variam entre os 21 e os 64 anos. A maioria dos alunos é casada e tem filhos. Evidencia-se, quanto à formação que praticamente dois terços dos alunos tiveram sua formação regular interrompida⁵⁰, já que os mais velhos só agora estão no ensino superior.

No quadro percebe-se que um terço dos alunos tem Bolsa Estudantil.

Quadro 3 – Reconhecimento e afrodescendência

CARACTERÍSTICAS	ESPECIFICIDADES	QUANTIDADE
ALUNOS	Que se reconhecem como afrodescendentes	25
	Que não se reconhecem como afrodescendentes	5

3.6.1.3 Comentários sobre o quadro 3

O quadro 3 mostra que dos 30 alunos 25 se identificam e se reconhecem como afrodescendentes, enquanto cinco alunos não se reconhecem.

⁵⁰ Destaque apenas para considerar a questão da interrupção da formação regular, dada a realidade brasileira. Comumente, o ensino superior deveria iniciar-se em idade média dos 18 e 21 anos no Brasil, se houvesse uma sequência sem interrupção do ensino.

Quadro 4 – Discriminação e preconceito

CARACTERÍSTICAS	ESPECIFICIDADES	QUANTIDADE
ALUNOS	Que sofreram algum tipo de preconceito por ser afrodescendente	25
	Que não sofreram nenhum tipo de preconceito por ser afrodescendente	5

3.6.1.4 Comentários sobre o quadro 4

O quadro 4 mostra que a maioria dos alunos sofreu algum tipo de preconceito por ser afrodescendente e 5 alunos não sofreram nenhum tipo de preconceito.

Quadro 5 – Proposta de Formação Pedagógica da Faculdade Zumbi dos Palmares

CARACTERÍSTICAS	ESPECIFICIDADES	QUANTIDADE
ALUNOS	Que se identificam com a proposta pedagógica	27
	Que não se identificam com a proposta pedagógica	3

3.6.1.5 Comentários sobre o quadro 5

O quadro 5 evidencia que 27 alunos se identificam com a proposta pedagógica da Faculdade Zumbi dos Palmares e apenas 3 não se identificam.

3.6.2 A Segunda etapa da pesquisa

Esse item objetiva apresentar a análise das entrevistas (a transcrição completa das mesmas encontra-se nos Apêndices 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f e 3g) feitas com a amostra de 7 alunos dentre os 30 que responderam o questionário. Para que haja maior entendimento sobre as colocações desses alunos diante das questões da entrevista, manteve-se a ordem do aluno 1 até o aluno 7 devido à sequência seguida durante a realização das entrevistas. Dentre os sete entrevistados cinco eram alunas e dois alunos. Para manter em

sigilo a identidade dos alunos, adotou-se a apresentação dos mesmos de forma numérica, por uma questão ética. A análise ora apresentada buscou compreender as nuances das falas propriamente ditas e aquelas subliminarmente ressaltadas em pausas e silêncios.

Para Franco (2003) a fala humana é muito rica e, por isso permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Para a autora é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar por meio dela, para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas em exercício equivocado e que pode redundar de uma mera projeção subjetiva. Os resultados da análise de conteúdo devem necessariamente refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio os indícios manifestos e capturáveis no meio das comunicações emitidas. “A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica” (FRANCO, 2003 p. 16). Uma informação meramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Portanto, os dados inseridos em uma mensagem dita ou silenciada devem estar relacionados a outros dados e serem respaldados por alguma teoria. Dessa maneira toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais. As formas de comparações podem ser multivariadas, mas devem, obrigatoriamente, ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e competência teórica do pesquisador.

São expostos, a seguir quatro Quadros das Categorias de Análises das respostas dos entrevistados às perguntas dinamizadoras das entrevistas: Quadro 6 Concepções Identitárias e Identidade Afrodescendente; Quadro 7 Questões étnico raciais na educação; Quadro 8 Formação docente e inclusão social e Quadro 9 Proposta Pedagógica. A apresentação de cada Quadro é seguida de comentários sobre seu conteúdo e posteriormente no item 3.7 a pesquisadora apresenta algumas reflexões sobre os dados analisados à luz dos autores que embasaram a tese ora apresentada, no intuito de validar os apontamentos e indagações que surgiram no decorrer da pesquisa teórica e de campo.

Quadro 6 – Concepções Identitárias e Identidade Afrodescendente

PERGUNTAS	ALUNOS	RESPOSTAS
1) Como você se reconhece enquanto identidade racial?	Aluna 1	Uma descendente de um povo que foi escravizado e que sofreu muito preconceito e... de alguma forma ainda sofre...Hoje posso dizer que me reconheço como afrodescendente pela minha ancestralidade, sou negra e assumo isso, como uma forma de me sentir parte de algum lugar...Hummm ...de uma raça, de um povo.
	Aluna 2	Nossa! Difícil responder isso hein...Minha identidade...Bom...Só me assumi negra quando parei de ter vergonha, então minha identidade racial é negra, não foi um processo fácil, pois tenho a pele morena, mas meu cabelo, meu nariz...Quando eu cheguei na Zumbi e vi rapazes e moças da minha idade se assumindo como negros eu vi que aqui eu podia ser quem eu era... eu....Então, hoje eu aceito que sou negra e não tenho mais medo de assumir isso.
	Aluna 3	Ah acho que sou negra né, olha a minha cor, olha o meu cabelo sou negra (risos) e hoje tenho orgulho de falar isso, sou da raça negra, minha identidade é negra, afrodescendente como quiserem, mas não nego mais minha origem e minha ancestralidade, não nego meu cabelo, minha religião, nem meu jeito negro.
	Aluna 4	A única coisa que vem a cabeça para pensar quem eu sou ou como me reconheço é que sou uma mulher negra, que já passou por duplo preconceito, primeiro por ser mulher e ainda por cima negra... Então minha identidade racial sempre foi de mulher negra, hoje o termo mudou para afrodescendente, mas quanto a mim, sou a afrodescendente que continua sendo negra.
	Aluna 5	Ah sou afrodescendente, sou negra com muito orgulho e hoje assumo isso, sou da raça negra. Minha identidade é afronegra.
	Aluno 6	Bom...olha esse cabelo, olha a minha cor (risos) não resta dúvida...Minha identidade racial é negra ou ainda afrodescendente...Hoje me aceito negro, me vejo negro, me coloco como um afrodescendente que é o que sou.
	Aluno 7	Minha identidade racial é negra, afro, zumbi....Me reconheço assim, como um negro brasileiro que está buscando a inclusão profissional e social. Então sou afrobrasileiro.
2) Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?	Aluna 1Para mim ser afrodescendente é ser história, é ser gente com direito a fazer parte da sociedade...Nossa cultura é rica e precisa ser valorizada e respeitada. Hoje posso dizer que minha identidade é afro e é Brasil, pois nosso país é afrodescendente e ninguém pode negar e esconder esse fato, como se só existissem brancos....nós somos muito misturados né.
	Aluna 2	...Eu acho que ser afrodescendente no Brasil é ser brasileiro e eu digo isso, por que ser brasileiro é ser afro, e também índio, português, italiano...somos a mistura de tudo isso...Mas só o negro sofreu e ainda sofre por ser descendente de africanos...Somos uma mistura sim, mas só a gente sofre preconceito. Eu não vejo o descendente de italiano sofrer preconceito, mas vejo o negro...Eu não vejo tanto branco na periferia, mas vejo muito negro...Então acho que ser afrodescendente no Brasil é ser uma parte da sociedade que ainda é excluída e discriminada.
	Aluna 3	Até antes de eu entender a importância de me assumir negra, ser afrodescendente era andar de cabeça baixa e sem valor, minha vivência e realidade sempre me colocou a margem de tudo, pois vi minha mãe sofrer preconceito, vi meus irmãos sofrerem preconceito e sofri preconceito...Ser afrodescendente no Brasil infelizmente ainda é ser motivo de discriminação e...isso tem que mudar.

	Aluna 4	...Ser afrodescendente, negra no Brasil para mim sempre foi motivo de preconceito, pois sofri na pele, hoje talvez tenha mudado um pouco, mas ficou marcado no meu corpo o peso do preconceito de ser uma mulher negra e pobre que sempre teve que lutar para ter o mínimo e o direito de existir e fazer parte da sociedade.
	Aluna 5	Difícil falar sobre isso, pois já sofri preconceito por ser mulher e por ser negra isso já diz muito né. Em minha vivência eu vejo que ser afrodescendente é estar sempre lutando por um lugar ao sol e isso cansa...Eu tenho direito de existir socialmente igual a todo mundo...Ser afrodescendente também é ser diferente e por isso, tenho que buscar sempre me afirmar em tudo... isso também cansa.
	Aluno 6	Em minha vivência sempre percebi que ser afrodescendente é motivo de orgulho, pois meus pais nunca permitiram que eu me sentisse menor, mesmo sofrendo alguns preconceitos na escola e na vida eu sempre me posicionei, nunca admitir que ninguém me pomenorizasse. Mas de uma forma geral eu sei que a realidade não é bem assim, ser afrodescendente muitas vezes é motivo para sofrer preconceito, para ser discriminado... Mudou-se o termo de negro para afrodescendente, mas não mudou-se a condição de ser negro num país que acha que é branco.
	Aluno 7	...Acho que ser afrodescendente no Brasil é ser persistente, pois a gente tem que lidar com preconceito, discriminação, desigualdade e isso cansa bastante. Poderia ser igual para todos né, mas a gente sabe que não é assim.

Quadro 6 – Concepções Identitárias e Identidade Afrodescendente

3.6.2.1 Comentários do Quadro 6

Referente à primeira pergunta diretriz: "Como você se reconhece enquanto identidade racial?", as respostas possibilitam evidenciar o que segue. As alunas 1 e 3 se reconhecem como afrodescendentes ao enfatizarem suas ancestralidades, por se assumirem negras (afrodescendentes) e por se sentirem parte de um povo, de um lugar. O aluno 6 vê-se como negro e afrodescendente, diverge ligeiramente 1): da aluna 4 quando esta enfatiza que é da raça negra e especifica - "uma mulher negra que passou por duplo preconceito, primeiro por ser mulher e depois por ser negra"; 2) da aluna 5 quando esta afirma primariamente, "uma identidade de mulher negra, afronegra", posteriormente aceita como afrodescendente. Duas respostas assinalam formas singulares de explicitar a própria identidade: 1) da aluna 2 ao declarar: "só me assumi negra quando parei de ter vergonha, então minha identidade racial é negra"; 2) do aluno 7 que evidenciou sua identidade racial como negro brasileiro ou ainda "afrobrasileiro". A aluna 2 e o aluno 6 convergem quando afirmam "hoje eu aceito que sou negra"; "hoje me aceito negro, me vejo negro".

Em relação à segunda questão: Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade? As

respostas demonstram o que segue. Convergência nas respostas dos(as) alunos(as) 2, 3, 4, 5, 6 e 7, pois estes afirmam que a condição de ser negro e/ou afrodescendente no Brasil está necessariamente ligada a situações de discriminação, preconceito e exclusão social. A aluna 1 diverge dos demais colegas ao denotar que ser afrodescendente é “ser história, é ser gente com direito de fazer parte da sociedade” e com direito de ter sua cultura valorizada e respeitada.

Quadro 7 – Questões étnico raciais na educação

PERGUNTAS	ALUNOS	RESPOSTAS
3) Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?	Aluna 1	Com certeza é muito importante...Por que as pessoas precisam respeitar que somos diferentes sim, mas isso não significa que elas têm direito de nos tratar pior por sermos diferentes...Acho que se as pessoas se conscientizarem disso a partir da escola, da educação...é....Talvez a gente mude o quadro de preconceito e discriminação que ainda existe contra o negro e pra isso é preciso uma educação consciente e transformadora... A gente precisa formar crianças que sejam adultos sem preconceitos e sem discriminação e, que sejam justos com todos.
	Aluna 2	Sim. Por que a educação é a base para a mudança. Se as crianças forem preparadas para lidarem com a diferença talvez conquistemos a tão sonhada igualdade. E Isso é possível a partir da educação que é dada em todos os meios da sociedade.
	Aluna 3	Sim. É extremamente importante, pois foi aqui no ambiente educacional que comecei a ter consciência de quem eu sou...Sou cidadã, sou humana igual a todo mundo, mas sou diferente por ser quem eu sou, mulher, negra e etc...Isso me faz o que sou...Por que a educação tem papel fundamental para discutir as questões étnico raciais, pois é necessário fazer com as crianças quebrem o preconceito que está enraizado nos adultos, na sociedade. Elas podem mudar se fizermos a mudança na educação.
	Aluna 4	Eu não só acho importante, como deve ser uma obrigação do governo, da escola, das políticas públicas discutir sobre isso. Por que precisamos mudar a condição de tanta gente que não tem oportunidade nesse nosso Brasil e, isso não é só para o negro, mas pra tanta gente que não tem as mesmas oportunidades. Para nós negros tudo sempre foi mais difícil, é claro que

		isso mudou um pouco, mas ainda falta muito.
	Aluna 5	Sim. Por que se não discutirmos o preconceito racial não podemos promover ações afirmativas para a mudança. É muito importante a partir da educação, promover debates sobre as questões étnico raciais, principalmente por que não é só o negro que sofre preconceito né...A gente sabe que o índio, as mulheres de uma forma geral sofrem com discriminação...E tem outros tipos de preconceitos...
	Aluno 6	Com certeza. Por que como dizia Paulo Freire, a educação deve ser libertadora para transformar. Sendo assim, é extremamente importante discutir essas questões na educação para se promover mudança social.
	Aluno 7	Sim. Por que enquanto não mudarmos a educação desse país não é possível mudar a sociedade. As questões étnico raciais, de gênero e identidade devem ser discutidas e por que eu falo isso, por que vejo as mulheres, os homossexuais, os índios e outros sofrerem preconceito e isso precisa mudar. A educação é um dos caminhos para se mudar isso.
4) De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?	Aluna 1	Eu acho que o primeiro passo deveria vir da família, pois se uma criança chega na escola com preconceito ela trouxe isso de algum lugar sabe...Mas muitas vezes os pais são tão preconceituosos que reproduzem isso para seus filhos. Acho que a escola, os professores, diretores... deveriam promover uma formação para os pais e os filhos e se formarem também....Uma formação em que todos participassem...A educação pode colaborar e muito com essas discussões, promovendo debates, promovendo movimentos que mostrem as diferentes culturas no Brasil e no mundo, os diferentes povos...Mas mostrar isso de forma positiva e construtiva.
	Aluna 2	Eu acredito que a partir do currículo, pois a cultura negra por exemplo, não é apresentada na escola, nem na formação de muitos professores. Talvez depois da lei 10639 a gente consiga começar a mudar isso. A nossa cultura precisa ser conhecida e respeitada e só a partir da educação eu vejo que isso é possível...Mas as políticas públicas também precisam mudar.

	Aluna 3	<p>Eu acho que a educação pode colaborar a partir do momento que o negro passar a existir nos livros e nos currículos, o negro existe no debate do preconceito e discriminação, mas não existe socialmente promovendo cultura, nos livros de literatura. Cadê a arte negra, os artistas negros, a literatura negra, a boneca negra? A escola tem que promover as várias culturas que fazem nosso Brasil, mostrar que nós também temos uma história que não é só de escravidão...Nossos ancestrais também foram reis, princesas, rainhas...cadê a outra história dos negros? Nossa identidade não é só de um povo escravo, mas de um povo que tem cultura e que por ser diferente deve ser conhecida e respeitada.</p>
	Aluna 4	<p>Eu acredito que a partir de uma formação que valorize e evidencie a cultura negra e promova o respeito as diferenças. Talvez assim a gente alcance um resultado positivo e significativo. Essa formação deve começar na educação básica. Mas também....humm.... eu acho que o professor também precisa ser preparado para saber lidar com isso na escola, quando por exemplo, percebe que uma criança tem preconceito em relação a uma criança negra, isso é muito comum de acontecer sabe.... aconteceu comigo e a professora não fez nada, ou não soube o que fazer, talvez por falta de formação e conhecimento sobre o assunto.</p>
	Aluna 5	<p>Promover uma educação básica da criança para lidar e respeitar a diferença, mostrar que a diferença deve ser respeitada, assim a criança começa a entender que para sermos todos iguais precisamos respeitar aqueles que são diferentes. Acredito também que a Educação deve promover debate para novas políticas públicas na formação do professor para lidar com essas questões na escola.</p>
	Aluno 6	<p>Acredito que o primeiro passo deveria ser pensar um currículo em que o negro passasse a existir ...Por exemplo, quando eu estava na escola eu só aprendi que o negro foi escravo...Então, hoje a gente precisa pensar um currículo que mostre a cultura do negro sobre outro ângulo...Eu sei que agora com a lei 10639 é obrigatório ensinar a história e cultura africana na escola, mas isso também deve ser dada na formação do professor, como a gente aprende aqui na Zumbi...Acho que a Zumbi é a única faculdade que tem um currículo assim, bom não posso afirmar mas acho que é.</p>

	Aluno 7	Eu acho que primeiro mudando o currículo...precisamos falar das diferentes culturas, dos vários povos que existem no mundo, e em se tratando do Brasil, das diferentes culturas e regiões que temos aqui e promovendo a existência do negro socialmente, do índio..... A educação pode colaborar possibilitando reflexão, formação do aluno, do professor, da comunidade sobre as questões étnico raciais. Todas as faculdades deveriam em todos os cursos colocar no currículo essas questões para serem debatidas, discutidas...
--	----------------	--

Quadro 7 – Questões étnico raciais na educação

3.6.2.2 Comentários do Quadro 7

No que concerne à questão 3: “Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?”, as respostas revelam o que segue. Todos concordam que é de suma importância lidar com essas questões no âmbito educacional, por que a educação é o meio pelo qual as mudanças e transformações, em prol de uma sociedade justa e igualitária podem acontecer.

No que se refere à pergunta 4: “De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?”, as respostas expressam o seguinte. Os (as) alunos (as) 1, 4, 5 e 7 expressam que a educação pode colaborar com essas discussões a partir de uma formação direcionada aos pais, professores e alunos, por meio de movimentos culturais e debates, que possibilitem um entendimento da cultura negra e/ou das múltiplas culturas, para que assim possa haver respeito às diferenças de forma construtiva. Nesse sentido, evidenciam a importância de formação para que as questões étnico/raciais sejam compreendidas e dimensionadas na escola e conseqüentemente na sociedade. Divergem das respostas dos (as) alunos (as) 2, 3, 6 e 7, quando estes apontam que essas discussões devem estar postas no currículo e no material didático escolar – a cultura negra deve estar posta no contexto escolar por meio do currículo e dos livros didáticos. Para ressaltar a questão do currículo apontada pelos (as) alunos (as) aponta-se a resposta do aluno 7 para ilustrar a questão – “Eu acho que primeiro mudando o currículo...precisamos falar das diferentes culturas, dos vários povos que existem no mundo, e em se tratando do Brasil, das

diferentes culturas e regiões que temos aqui e promovendo a existência do negro socialmente, do índio...”

Quadro 8 – Formação docente e inclusão social

PERGUNTAS	ALUNOS	RESPOSTAS
<p>5) Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?</p>	<p>Aluna 1</p>	<p>De verdade eu não acredito não...Nenhuma faculdade pode garantir a inclusão do negro na sociedade...Eu sei que a Faculdade tenta fazer uma formação diferenciada valorizando a nossa cultura afro, mas daí garantir a inclusão do negro é outra coisa...Acho que a sociedade precisa mudar o pensamento sobre o que é ser negro, ou melhor...acho que na verdade a sociedade precisa aprender a ser humano, a ser gente primeiro e a respeitar que somos diferentes e ao mesmo tempo iguais...Diferente por que ninguém é igual a ninguém, mas iguais por sermos humanos, somos todos cidadãos, ou pelo menos deveria ser assim...mas....</p>
	<p>Aluna 2</p>	<p>Sim, mas não por que é a Zumbi dos Palmares, mas por que agora pelo menos eu vou ter um curso de nível superior e vou conseguir algo melhor para a minha vida....e...Mas quanto a inclusão social, acho que isso só será possível a partir da mudança de pensamento da sociedade...As pessoas tem que acabar com o preconceito e aceitar que somos todos iguais, mesmo sendo diferentes e...A inclusão social vai muito além de ter uma formação aqui na Zumbi dos Palmares. Eu sei que tem uma boa proposta pedagógica, mas não é o suficiente para garantir a inclusão social do negro ou de qualquer outra pessoa..Até por que... aqui também tem gente branca e até de outros países estudando com a gente, não na pedagogia, mas em outros cursos e elas também buscam uma inclusão no mercado de trabalho, por exemplo...É claro que talvez por serem brancas elas tenham mais chance do que um aluno negro, por que ainda se tem muito preconceito racial né.</p>
	<p>Aluna 3</p>	<p>Olha...na verdade eu acredito que a Zumbi dos Palmares está contribuindo muito na minha formação com o curso de pedagogia e até com um novo entendimento sobre quem eu sou, mas daí garantir que haja uma inclusão social eu não posso afirmar...Acho que não...Talvez eu consiga me incluir socialmente a partir do mercado de trabalho que é a educação como professora, mas a inclusão social de uma forma mais ampla é difícil afirmar, por que isso não depende da Zumbi...A sociedade precisa mudar o</p>

		pensamento, precisa acabar com o preconceito e precisa aceitar a diferença aí quem sabe, consigamos igualdade no "somos todos iguais".
	Aluna 4	Olha talvez uma inclusão relativa a trabalho pela formação, mas não para o processo social...Até mesmo por que, quando eu penso em inclusão social do negro nós estamos falando do negro brasileiro. Por que estou falando isso, por que nossa referência precisa ser a do Brasil e não de outro país...Aqui eu vejo muita coisa sobre o negro americano, quero ver mais coisa do negro brasileiro, minha identidade é brasileira, sou negra no Brasil e não nos Estados Unidos...Eu não sou nenhuma ignorante né...sei que a gente precisa conhecer e trocar conhecimento com outras regiões, mas não posso me basear no que vem de fora, nossa realidade é diferente...Então...ah...A minha inclusão social não depende só dessa formação acadêmica, mas de tantas outras coisas...É preciso principalmente que a sociedade mude e acabe com o preconceito, aceite a diferença de forma positiva e não preconceituosa como pude ver em toda a minha vida até aqui.
	Aluna 5	Não! Eu não acredito...Eu não entendo inclusão social só para o mercado de trabalho...A Zumbi está contribuindo com minha formação profissional, e também a resgatar a minha identidade afrodescendente, mas não acredito que ela possa me incluir socialmente...até por que eu vejo a inclusão social como algo muito maior, mais ampla e para isso é preciso mudar a sociedade, acabar com o preconceito.
	Aluno 6	Sim e Não. Sim, pois a partir do momento que eu começo a ter consciência e conhecimento eu posso dizer que já estou sendo incluído socialmente, pois agora com um curso superior eu posso mudar minha vida. E, Não, pois a inclusão social não é só a partir de um processo de formação acadêmica minha, mas a partir de uma transformação social que precisa acontecer, para que as pessoas percebam a diferença como algo positivo e não como algo ruim, que exclui o outro. O outro é parte de nós...
	Aluno 7	Não. A Zumbi pode me incluir no mercado por que estou me formando aqui, agora me incluir socialmente como afrodescendente não, pois vejo todos os dias que a diferença ainda incomoda. Eu vejo uma maioria negra na Faculdade Zumbi dos Palmares, mas vejo poucos negros médicos, advogados, engenheiros...E ainda vejo, muitos negros nas periferias, pobres...Eu

		vejo poucos negros nas Universidades Públicas....Por que isso acontece? Por que não se tem igualdade quando falamos de direitos, mas há todo um discurso sobre a diferença que segrega socialmente o direito do branco em relação ao direito do negro.
6) Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?	Aluna 1	Por que era a única Faculdade que eu podia pagar e aqui eu ainda tenho bolsa de 50%. Isso me ajuda bastante a conseguir cursar Pedagogia.
	Aluna 2	Por que de todas que eu pesquisei é a mais barata para cursar pedagogia.
	Aluna 3	Primeiro por que aqui é mais barato o curso de pedagogia e segundo por que eu sabia que podia conseguir bolsa...Eu faço parte do coral e tenho bolsa, isso me ajuda a pagar a faculdade.
	Aluna 4	Por que era a única que eu podia pagar.
	Aluna 5	Por que o curso de pedagogia aqui é mais barato, mas depois que vim estudar aqui eu gosto de estar aqui, mesmo com todos os problemas que nós enfrentamos aqui.
	Aluno 6	Por que é a única que eu consigo pagar, por ser mais barato o curso de pedagogia. Mas gosto do ambiente da Zumbi e hoje gosto de estar aqui, apesar dos problemas institucionais.
	Aluno 7	Por que só aqui conseguiria pagar o curso de pedagogia e aqui consegui a bolsa também para terminar meu curso. Mas gosto daqui.

Quadro 8 – Formação docente e inclusão social

3.6.2.3 Comentários do Quadro 8

No que diz respeito à pergunta 5: “Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de inclusão social? De que maneira?”, as respostas revelam o que segue. Os (as) alunos (as) 1, 2, 3, 4, 5 e 7 afirmam que a Faculdade Zumbi dos Palmares não pode garantir sua inclusão social. Estes divergem da resposta do aluno 6, quando esse acentua que a Faculdade contribui de certa maneira com sua inclusão social, a partir do momento em que ele tem acesso a novos conhecimentos em seu processo formativo. Nesse sentido, todos (as) os (as) alunos (as) ressaltam que a Faculdade pode sim contribuir com sua inclusão no mercado de trabalho, uma vez que estão se formando num curso superior

que pode possibilitar essa inclusão, mas quanto à inclusão social, isso independe de uma formação acadêmica. Para tanto, é necessário uma mudança na sociedade sobre a visão que se tem do negro/afrodescendente no Brasil.

Em referência à pergunta 6: “Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?”, as respostas indicam o que segue. Todos os alunos afirmam que escolheram a Faculdade Zumbi dos Palmares por uma questão sócio econômica. Para tanto, acentua-se a resposta da aluna 4: *“Por que era a única que eu podia pagar”*.

Quadro 9 – Proposta Pedagógica

PERGUNTA	ALUNOS	RESPOSTAS
7) Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?	Aluna 1	Eu me identifico sim, pois aqui de alguma forma me sinto reconhecida pelo o que realmente sou, negra...Mas acho que a Faculdade precisa melhorar muito a estrutura e funcionamento, pois ainda somos carentes de muitas coisas...Mas pelo menos, já é um início né...É bacana ver tanto aluno negro conseguindo cursar o ensino superior. E aqui querendo ou não eu não me sinto excluída, somos a maioria.
	Aluna 2	Me identifico sim, por que aqui pelo menos o negro tem espaço. Mas a Faculdade precisa melhorar em muitas coisas, por exemplo com mais livros na biblioteca, com mais computadores é...Mas eu acho bem interessante a valorização da cultura negra, eu só não entendo ainda por que tem tanta referência da cultura dos Estados Unidos...Se estamos no Brasil, somos afrodescendentes brasileiros e não afrodescendentes americanos...Tudo bem eu até entendo que é bacana os que os negros conseguem lá, mas a nossa realidade é outra...sinto falta disso, de evidenciar não só a capoeira...ser negro no Brasil é mais que isso, nós temos história, nossa religião, nossa comida, nossa dança, nosso canto. Minha identidade é negra, mas sou uma negra no Brasil e não nos Estados Unidos...Eu sei que é importante trocarmos conhecimentos, mas evidenciar mais a cultura deles aí não...senão fica parecendo que eles são melhores que nós, aí o preconceito é outro né...é pensar que o negro americano é melhor que o negro brasileiro por que tem mais oportunidades que nós, então acho que a Zumbi tem que evidenciar mais o que é nosso e não de fora sabe...

	<p>Aluna 3</p>	<p>Eu me identifico sim, por que vejo o quanto sou respeitada no ambiente da Zumbi, mas também por que aqui eu aprendo sobre a nossa cultura afrodescendente. Aqui eu me sinto a vontade para me expressar. Mas tem uma coisa que não concordo e acho que precisa mudar....Acho que a gente precisa evidenciar mais a cultura do negro brasileiro, aqui eu vejo muita coisa dos Estados Unidos, tudo tem que se referir ao Estados Unidos, poxa a capoeira é brasileira, mas não é só isso que tem na cultura afrodescendente...Eu entendo que nos Estados Unidos a coisa é melhor e que lá o negro teve mais chance do que nós para entrar no ensino superior, mas isso não significa que a gente tenha que o tempo todo se referir a cultura deles como se a nossa não fosse nada. Não quero ficar batendo palma para tudo que vem de fora e....Agora que reconheço minha identidade negra, quero compreender melhor minha identidade como afrobrasileira, isso é importante, até para mim como futura pedagoga.</p>
	<p>Aluna 4</p>	<p>Me identifico e me reconheço aqui. Por que aqui eu não sou a aluna negra, aqui eu sou uma aluna como qualquer um, eu pertencço a um lugar, a uma raça, a um povo. É claro, que ver tanto aluno da mesma raça em um só lugar me dá força para acreditar na mudança social. Afinal de contas os negros também têm direito a educação e a tantas outras coisas né. Nós existimos, apesar de não sermos respeitados como tal.</p>
	<p>Aluna 5</p>	<p>Sim. Por que a Zumbi aborda no currículo a cultura afrodescendente, e também por ser uma faculdade de maioria negra. Gosto de ver que nós negros agora também estamos no ensino superior, reavendo algo que já era nosso por direito constitucional....o direito à educação...Só falta agora o direito de existir, de pertencer à mesma sociedade, de sermos cidadãos.</p>
	<p>Aluno 6</p>	<p>Sim. Por que vejo que minha história e minha cultura é abordada e vivenciada e aqui me sinto gente, me sinto respeitado e valorizado sendo negro, não sou olhado como um E.T. Mas não gosto da referência Afroamericana predominando nas discussões e projetos e cursos...Afinal de contas sou negro no Brasil e não nos Estados Unidos...Eu sei que existe uma importância em ter novos conhecimentos, fazer intercâmbio cultural....o mundo global e tecnológico nos pede isso, mas isso não significa que eu tenha que me curvar e achar que a cultura deles é melhor que a nossa. Gosto também da proposta do curso de pedagogia.</p>

		Somos poucos meninos no curso, a maioria é mulher.
	Aluno 7	Sim. Por que é uma proposta de formação que valoriza a cultura afrodescendente no sentido de ser a única Faculdade a ter em seu currículo a história e cultura africana, eu acho....

Quadro 9 – Proposta Pedagógica

3.6.2.4 Comentários e análise do quadro 9

No tocante à pergunta 7: “Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?”, as respostas demonstram que todos (as) os (as) alunos (as) se identificam com a proposta de formação da Faculdade, por que esta possibilita por meio do currículo uma abordagem e conhecimento sobre a história e cultura africana e necessariamente afrobrasileira. Os (as) alunos (as) expressam que a proposta de formação da Zumbi dos Palmares valoriza a cultura afrodescendente e isso é importante para que eles (as) se sintam parte desse processo enquanto negros/afrodescendentes e “parte de algum lugar, de uma raça, de um povo”. Entretanto, as alunas 2 e 3 e o aluno 6 questionam sobre a evidência que se dá à cultura afrodescendente da América do Norte EUA. Para ressaltar essa questão aponta-se a resposta do aluno 6: “...Não gosto da referência Afroamericana predominando nas discussões e projetos e cursos... Afinal de contas sou negro no Brasil e não nos Estados Unidos...”

3.7 Reflexão sobre os dados analisados a partir do referencial teórico

São retomados neste item, trechos das respostas dos sujeitos da pesquisa e realizada reflexão à luz das ideias de autores que fundamentam teoricamente este trabalho.

3.7.1 Identidade racial e afrodescendência

A resposta da aluna 1 *“Hoje posso dizer que me reconheço como afrodescendente pela minha ancestralidade, sou negra e assumo isso, como uma forma de me sentir parte de algum lugar...Humm...de uma raça, de um povo”* ; e da aluna 3 *“...Minha identidade é negra, afrodescendente como quiserem, mas não nego mais minha origem, minha ancestralidade”* reiteram as

considerações de Munanga (2012) quando este afirma que o fator histórico parece ser o mais importante na construção identitária de um povo, um indivíduo.

As respostas – do aluno 2 *“Minha identidade racial é negra, afro, zumbi”*; da aluna 4 *“... Sou a afrodescendente que continua sendo negra”*; da aluna 5 *“...Minha identidade é afro-negra”*; do aluno 7 *“Minha identidade racial é negra, afro, zumbi - ampliam as considerações de Munanga (2004, p 52) quando este assegura “Não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não”* principalmente em um país que se estruturou com a mistura de raças e com o desejo de branqueamento da população para evitar a ascensão da população negra. Essas respostas também reiteram Silva (2007) quando a autora afirma que é de extrema relevância ter conhecimento sobre a complexidade do processo de construção da identidade negra em nosso país, pois este, é marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos afrodescendentes. Nesse, movimento complexo, é possível, no Brasil – que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe serem negros(as), se designarem negros e que outros com traços físicos africanos, se digam brancos.

Os depoimentos dos alunos apontaram a relevância de buscar compreender o conceito de identidade não a partir de uma definição única, pois sua construção está ligada ao meio em que o indivíduo está inserido podendo estar-se em fatores culturais, econômicos, étnicos, políticos e geográficos. Entretanto, quando alguém diz que: *“hoje posso dizer que me reconheço como afrodescendente”* no caso da aluna 1, quais são as nuances que estão por traz dessa mensagem? O que a impossibilitava de se reconhecer como afrodescendente ontem?

Reconhecer-se como negro/negra e/ou afrodescendente não é se olhar no espelho e ver traços físicos, que biologicamente foram postos para definir quem é negro no Brasil, é se perceber no mundo em sua singularidade como indivíduo e ao mesmo tempo se sentir parte de um povo e/ou grupo social com o qual se identifica. A história dos negros no Brasil demonstra claramente que durante muitos séculos os negros foram excluídos socialmente, vítimas de

preconceitos e subjugação, isso pode ter acentuado a dificuldade e/ou receio desses em se reconhecerem hoje como afrodescendentes.

Para falar-se de identidade não se deve deixar de considerar a complexidade que envolve a palavra em si, nem tão pouco deixar de analisar o sentido de identidade e diferença, posto socialmente na atualidade, pois a identidade se encontra imbricada em um emaranhado de conceitos e significações de cada indivíduo, de cada povo e de cada cultura que forma a diversidade humana e, não necessariamente a diferença entre os povos. Talvez por isso que Gilroy (2007) afirma que não devemos confundir identidade com “ser diferente”, pois a diferença posta nos jogos de poder corrompe a identidade. Em se tratando de Brasil, depois que os negros foram libertos criou-se o discurso político de que era preciso criar uma identidade nacional, dessa forma “os diferentes”, no caso, os negros, não podiam fazer parte desse processo identitário nacional. E hoje, o que é ser diferente?

Quando se apontou nessa pesquisa, que existe hoje um “discurso da diferença” buscou-se compreender as facetas políticas que envolvem esses discursos, pois segundo Gilroy (2007) a diferença pode ser usada para corromper a identidade de um povo e/ou indivíduo e não necessariamente para evidenciar o que o caracteriza como um ser diverso culturalmente. Dessa forma, há de se ponderar que a identidade deve ser colocada e discutida para respaldar a diversidade humana, longe dos discursos da diferença que perpetuam a negatização e/ou inferiorização dos negros e/ou afrodescendentes no processo social.

Munanga (1994, os. 177 – 178) ao se referir à identidade acentua:

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Sobre isso, Hall (2003) destaca que substancialmente a identidade cultural é fixada no nascimento, seja como parte da natureza, marcada pelo parentesco e pela linhagem dos genes, seja essa composta de nosso eu mais interior. O que define primariamente a construção identitária de um povo,

raça/etnia e/ou indivíduo, perpassa pelo processo original da cultura impressa em cada um. Entretanto, ao referi-se a identidade própria do indivíduo ressaltamos que independente da cultura as percepções que a constroem ao longo da vida transitam sempre pela mutabilidade independente da cultura a qual pertence, posto que esta é estabelecida no momento presente do seu nascimento, definido por um lugar e/ou um tempo, mas isso não significa que a identidade cultural não sofra mudanças, o que as difere é que em se tratando da identidade própria de cada indivíduo, existe uma escolha em permanecer parte ou não de uma dada cultura, aceitar-se ou não como parte de um dado grupo étnico racial.

A resposta da maioria dos alunos referente à questão sobre o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade, de que ser negro/afrodescendente é motivo de discriminação, exclusão e preconceito, vai ao encontro das colocações de Foucault (1992) em seus discursos sobre a genealogia do racismo. Racismo é entendido pelo autor como uma prática que determina a inferioridade de um grupo e tem suas bases fixadas nas relações de poder que são legitimadas pela cultura hegemônica.

As respostas – da aluna 4 *“Ser afrodescendente, negra no Brasil para mim sempre foi motivo de preconceito, pois sofri na pele, hoje talvez tenha mudado um pouco, mas ficou marcado no meu corpo o peso do preconceito de ser uma mulher negra e pobre que sempre teve que lutar para ter o mínimo e o direito de existir e fazer parte da sociedade”*; da aluna 5 *“Difícil falar sobre isso, pois já sofri preconceito por ser mulher e por ser negra isso já diz muito né”* – ilustram as discussões de Louro (2010a) quando esta afirma que as questões de gênero sempre estiveram intrincadas na necessidade de se lutar pelo o direito de existência e visibilidade das mulheres e, que após compreender que essa luta abarcava todas as mulheres, passou-se a considerar as discussões sobre gênero e raça, uma vez que toda mulher tinha o direito de se fazer e ser socialmente, independente de sua cor e/ou de sua biologia. Em se tratando da mulher negra há que se considerar a dupla exclusão sofrida por elas, uma vez que estas foram marginalizadas e oprimidas em duas esferas, a de gênero e a de raça, e essa exclusão muitas vezes ocorre na esfera da classe social.

Ao enfatizar que seu corpo ficou marcado pelo peso do preconceito de ser uma mulher negra e pobre a aluna 4 ressalta as considerações de Baroni

(2006) quando esta afirma que há uma diferença no tipo de preconceito que uma mulher branca sofre em relação a uma mulher negra e pobre e, acentua as colocações de Louro (2010a p. 32) quando esta aponta que há um duplo preconceito sofrido pelas mulheres negras e que portanto, há que se refletir sobre o caráter plural do feminismo, uma vez que não existem pólos fixos, mas plurais, afinal não existe a mulher, mas “várias e diversas mulheres que não são idênticas entre si”.

As respostas das alunas também ilustram bem as discussões sobre gênero e a “codificação dos corpos” uma vez que o corpo da mulher e do negro foram codificados historicamente como inferiores, segundo Corbin (et. al 2008) e Gilroy (2007). É o corpo que está em voga, pois sobre o corpo da mulher e dos negros foi inscrito “inferioridade e submissão”. Portanto escreveu-se historicamente, politicamente, socialmente e culturalmente que sobre esses corpos podia-se estabelecer um processo de dominação e subjugação. Nesse sentido, é possível afirmar que as questões de gênero, identidade e raça estão imbricadas nas concepções sobre como o corpo da mulher e do negro foram construídos e entendidos na cultura do homem branco e/ou na sociedade patriarcal.

Ao defender-se nessa pesquisa a existência de uma “síndrome de invisibilidade” dos negros, buscou-se apontar e compreender algumas das nuances que a envolve. Se ainda hoje se discute as desigualdades sofridas por mulheres e negros, significa considerar a invisibilidade desses na sociedade, ou seja, se mulheres e negros ainda lutam por um processo de igualdade, essa luta se dá pelo princípio do direito de existirem socialmente como os homens brancos, pois é nesse patriarcado que a invisibilidade e a diferença que negativa negros e mulheres se sustenta.

3.7.2 Questões étnico raciais na educação

Ao concordarem que deve haver debates e reflexões sobre as questões étnico raciais no âmbito educacional, todos (as) os (as) alunos (as) evidenciaram a importância da temática para o processo de transformação social.

As respostas – da aluna 1 “*Com certeza é muito importante...Por que as pessoas precisam respeitar que somos diferentes sim, mas isso não significa*

que elas têm direito de nos tratar pior por sermos diferentes...”; da aluna 2 “...A educação é a base para a mudança. Se as crianças forem preparadas para lidarem com a diferença talvez conquistemos a tão sonhada igualdade”; da aluna 3 “...É necessário fazer com que as crianças quebrem o preconceito que está enraizado nos adultos, na sociedade. Elas podem mudar se fizermos a mudança na educação”; da aluna 4 “...Precisamos mudar a condição de tanta gente que não tem oportunidade nesse nosso Brasil e, isso não é só para o negro, mas pra tanta gente que não tem as mesmas oportunidades”; da aluna 5 “...se não discutirmos o preconceito racial não podemos promover ações afirmativas para a mudança... A gente sabe que o índio, as mulheres de uma forma geral sofrem com discriminação...E tem outros tipos de preconceitos...” – vão ao encontro dos apontamentos de Rodrigues (2012) quando esta evidencia que a diferença deve ser infundida de respeito e não de estigmas e estereótipos que pormenorizam o ser do outro e/ou que evidenciem situações de preconceito; ao se falar da diferença deve se cuidar do sentido que se dá às peculiaridades identitárias humanas e culturais de cada povo, de cada indivíduo. Esta linha de pensamento remete-se mais uma vez aos apontamentos feitos nesta pesquisa, sobre “o discurso da diferença” como pressuposto de estranhamento e não aceitação do outro; convida a refletir sobre os alicerces que fundamentam esse discurso, para que a diferença não perpetue a “negativação do ser do outro” ou ainda a “síndrome de invisibilidade”, onde a diferença é posta como uma bandeira que evidencia a superioridade de alguns em detrimento da negação e invisibilidade de outros no processo social. A reflexão sobre os fundamentos do “discurso da diferença” reitera Munanga (2009) quando sublinha que o preconceito, muitas vezes permanece quando a diferença está em discussão, ou seja, quando a diferença parte de uma ideia central, nesse caso, uma ideia eurocêntrica de padrão social, que ainda ronda o consciente coletivo social. O que deve-se buscar é uma referência da diversidade que enaltece o ser do outro em sua individualidade e especificidade.

As respostas – do aluno 6 “Com certeza. Por que como dizia Paulo Freire, a educação deve ser libertadora para transformar” e do aluno 7 “...Enquanto não mudarmos a educação desse país não é possível mudar a sociedade” – reitera o pensamento de Freire (2001) sobre a educação como

prática libertadora quando a mudança transforma a vida dos seres humanos como seres inacabados e possibilita a conscientização desses sobre sua situação de exploração, dominação e subjugação nos diversos seguimentos mais altos da sociedade.

As respostas dos alunos à pergunta como a educação pode colaborar com as questões étnico raciais permearam diferentes aspectos como a formação do professor e do aluno, currículo, livros didáticos e a mudança das políticas públicas.

A resposta – da aluna 2 ilustra a abordagem desses diferentes aspectos ao destacar a questão da lei 10.639/03.

Eu acredito que a partir do currículo, pois a cultura negra por exemplo, não é apresentada na escola, nem na formação de muitos professores. Talvez depois da lei 10639 a gente consiga começar a mudar isso. A nossa cultura precisa ser conhecida e respeitada e só a partir da educação eu vejo que isso é possível...Mas as políticas públicas também precisam mudar

A aluna reiterou as colocações de Silva (2007 p. 490) sobre a lei 10.639/03 como um instrumento para as discussões sobre as relações étnico raciais:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais.

Silva (2007) afirma que o processo educacional para as relações entre pessoas de diversos grupos étnico raciais têm início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que se rompam sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos e deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. Fica assim, assinalado que a educação referente às relações étnico raciais tem como objetivo central a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em dinamizar condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de

ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais.

As respostas das alunas e alunos 1, 3, 4, 5, 6 e 7 sobre formação, currículo e políticas públicas, reiteraram o que Silva (2007) acentua como necessária, uma educação que se estabelece com a finalidade de desencadear um processo de ensino aprendizagem em que se efetive participação no espaço público, que: formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral; capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, aptos a negociar prioridade, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. Isso é possível quando esses mesmos homens e mulheres reconhecerem-se como parte do processo sócio educacional, ou seja, quando as histórias desses homens e mulheres dos diversos grupos étnicos raciais passarem a ser evidenciadas no currículo e material didático escolar durante a formação de professores e alunos.

3.7.3 Formação docente e inclusão social

As respostas de todos (as) os (as) alunos (as) sobre a formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares e o processo de inclusão social evidenciam que não acreditam que é possível à Instituição em questão garantir sua inclusão no contexto social. Para ponderar-se sobre isso, destacam-se trechos das respostas – da aluna 1 “ *Nenhuma faculdade pode garantir a inclusão do negro na sociedade...Eu sei que a Faculdade tenta fazer uma formação diferenciada valorizando a nossa cultura afro, mas daí garantir a inclusão do negro é outra coisa*”; da aluna 5 “*A Zumbi está contribuindo com minha formação profissional, e também a resgatar a minha identidade afrodescendente, mas não acredito que ela possa me incluir socialmente...até por que eu vejo a inclusão social como algo muito maior, mais ampla e para isso é preciso mudar a sociedade, acabar com o preconceito*”; do aluno 6 “*A inclusão social não é só a partir de um processo de formação acadêmica minha, mas a partir de uma transformação social que precisa acontecer, para que as pessoas percebam a diferença como algo positivo e não como algo ruim, que exclui o outro. O outro é parte de nós*”.

As afirmações dos alunos reiteram Guimarães (2003) quando o autor afirma que para incluir socialmente o indivíduo não basta apenas formar, é preciso promover ações afirmativas tanto no âmbito educacional quanto no social que articule mudanças na sociedade. Segundo o autor, a inserção dos negros no ensino superior só foi possível a partir dos movimentos negros unificados, que denunciaram o fechamento das Universidades Públicas aos jovens de famílias pobres e negras no Brasil e, das políticas de ações afirmativas que exigiam o direito dos negros ao ensino superior. Entretanto, isso não pode garantir a inclusão do negro na sociedade.

3.7.4 Por que a Zumbi dos Palmares?

Ao serem interrogados sobre o porquê escolheram a Faculdade Zumbi dos Palmares para cursarem Pedagogia, todos (as) os (as) alunos (as) foram enfáticos ao afirmaram que só escolheram essa Instituição por uma questão sócio econômica. Para realçar a discussão que se segue, salienta-se as respostas – da aluna 1 *“Por que era a única Faculdade que eu podia pagar e aqui eu ainda tenho bolsa de 50%. Isso me ajuda bastante a conseguir cursar Pedagogia”*; da aluna 2 *“Por que de todas que eu pesquisei é a mais barata para cursar pedagogia”*; da aluna 4 *“Por que era a única que eu podia pagar”*. As respostas dos alunos vão ao encontro dos apontamentos de Munanga (2005) quando este assinala que aos referir-se à educação no Brasil, sob a perspectiva étnico racial, necessariamente trata-se da desigualdade sócio econômica e exclusão, no que tange ao acesso dos negros aos bancos escolares. Historicamente, por mais de duzentos anos, os africanos escravizados não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudo formal e, quando se deu inicialmente o processo de alfabetização dos negros, ocorreu por meio da filantropia.

Em referência à proposta de formação pedagógica da Faculdade Zumbi dos Palmares as respostas de todos (as) alunas (as) confirmam a importância da Proposta. As respostas - da aluna 2 *“Me identifico sim....eu só não entendo ainda por que tem tanta referência da cultura dos Estados Unidos...Se estamos no Brasil somos afrodescendentes brasileiros e não afrodescendentes americanos”*; 3 *“Me identifico sim....Mas tem uma coisa que não concordo e acho que precisa mudar....Acho que a gente precisa evidenciar mais a cultura*

do negro brasileiro, aqui eu vejo muita coisa dos Estados Unidos, tudo tem que se referir ao Estados Unidos, poxa a capoeira é brasileira, mas não é só isso que tem na cultura afrodescendente...”; e, do aluno – 6 “Sim...Mas não gosto da referência Afroamericana predominando nas discussões e projetos e cursos...Afim de contas sou negro no Brasil e não nos Estados Unidos...Eu sei que existe uma importância em ter novos conhecimentos, fazer intercâmbio cultural...o mundo global e tecnológico nos pede isso, mas isso não significa que eu tenha que me curvar e achar que a cultura deles é melhor que a nossa”_ 1) reiteram as discussões de Silva (. 2007) sobre o importante papel que a educação exerce na sociedade, sobretudo em relação à sociedade que se deseja alcançar ou manter - uma das responsáveis (sem dúvida, a mais significativa entre os diversos segmentos sociais), por construir conhecimentos, informações, valores e condutas, tendo um potencial de transformação e conscientização social e isso depende decisivamente da sua intencionalidade, ou seja, de seus objetivos em relação à comunidade escolar.); 2) divergem de Vicente (2012) quando o autor afirma que a Faculdade Zumbi dos Palmares surgiu da necessidade de se construir um espaço educacional de interação e diálogo inter-racial, que assumisse o desafio de enfatizar e respaldar a identidade dos negros brasileiros e/ou afrobrasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa intitulada “Formação Docente e Relações Étnico Raciais na Educação: reflexões sobre identidade afrodescendente dos alunos da Faculdade Zumbi dos Palmares”, concretizou uma trajetória lavrada no estudo sobre formação/inclusão e identidade afrodescendente sob as perspectivas etnográficas e sócia cultural. Considerou-se as discussões postas sobre as questões apontadas no decorrer da pesquisa, e sobre as respostas dos sujeitos investigados. Para tanto, concebeu-se como exigências – a fundamentação teórica com autores de distintas áreas do conhecimento que abordam os conceitos investigados e, uma pesquisa de campo com alunos afrodescendentes da Faculdade Zumbi dos Palmares – SP.

O objetivo geral desta Tese foi o de verificar a inserção, concepções identitárias e formação de alunos afrodescendentes no curso de Pedagogia, da Faculdade Zumbi dos Palmares. Buscou-se a voz desses alunos, por meio de perguntas e de entrevistas para saber de seus sentimentos e concepções sobre suas experiências relativas à como se reconhecem enquanto identidade racial e como entendem a proposta de formação educacional de uma Faculdade de cunho étnico racial como pressuposto de inclusão social.

Com esta perspectiva, nos fundamentamos em Kabengele Munanga, para compreender os processos antropológicos e históricos que estabeleceram os conceitos de raça, etnia, racismo e identidade no decorrer da história da humanidade e os aspectos que determinam o que é ser negro hoje no Brasil; em Michel Foucault para dimensionar as questões que efetivaram o racismo e o poder do Estado sobre o direito de vida e de morte do indivíduo; em Paul Gilroy para entender os mecanismos sociais que perpetuam os discursos sobre raça com ênfase naquilo que o autor chama de “racismo social”; em Abdias Nascimento e Petronilha Beatriz Gonçalves para conceber quais os aspectos sócio políticos que negaram aos negros o direito à educação e em Antonio Sérgio Guimarães para entender os gatilhos sociais que perpetuam a desigualdade entre negros e brancos.

Ao propormos uma pesquisa sobre formação docente e relações étnico raciais na educação e identidade, teve-se a intenção de contribuir com as discussões e debates acadêmicos institucionais, sobre como é possível

possibilitar a partir da formação educacional o processo de inclusão social dos afrodescendentes. Traçar uma perspectiva histórica sobre corpo, gênero, raça, etnia e identidade teve como pressuposto o fato de considera-se que tudo que rege um dado momento em uma dada sociedade se faz pelo processo histórico e cultural de um povo. Somos seres constituintes da história e constituídos por ela. Nesse sentido, a história enquanto ponto de partida da pesquisa serviu de instrumento de leitura para compreendermos como esses conceitos foram constituídos e entendidos socialmente.

Ao buscarmos uma compreensão histórica sobre os conceitos de corpo, gênero, raça e racismo foi possível perceber a influência da ciência na constituição da hierarquização das raças, pois a partir do discurso científico que preconizou a biologia racial estabeleceu-se socialmente – primeiramente a existências das raças: branca, negra e amarela, em que a branca foi posta como superior em relação as outras e, segundo o racismo, pela escravização e subjugação dos negros. A partir da ideia de existência das raças os negros foram segregados e eliminados da existência humana e social e o corpo do negro foi codificado como um corpo inferior em relação ao corpo do branco. Mas paradoxalmente esse mesmo corpo era tido como um corpo forte que servia apenas para o trabalho escravo. Nessa lógica consideramos que as questões de gênero, raça e racismo estão imbricadas nas codificações corporais que foram inscritas tanto no corpo da mulher, como no corpo do negro e, tem em comum o fator biologizante como o primeiro discurso que justificou socialmente, politicamente e economicamente a inferiorização e a negatividade de negros e mulheres. A negatividade é um ato de negar ao outro e desconsiderar o direito do outro de ser em si mesmo. É uma forma de eliminá-lo enquanto indivíduo ou ainda tirar o direito de vida deste e pressupolo morto socialmente.

Ao encararmos as discussões sobre raça, etnia e identidade nos deparamos com um emaranhado de sentidos e com a sensação de que a diferença está posta contrariamente ao que deveria estar no âmbito sócio cultural. Nessa via contrária, percebemos que a história dos negros antes e após a diáspora foi fundamentada em mitos e “jogos de poder”, sob o julgo daqueles que estabeleceram o direito à humanidade e à existência, (agora não mais sob o discurso biológico, mas sob o discurso cultural e de “civilidade”),

desconsiderando todo e qualquer outro, que não se enquadrasse nos moldes da cultura hegemônica em um dado momento histórico. Afirmou-se socialmente, alicerçados em uma ideia eurocentrada, que o negro por não se encaixar nesses moldes culturais, não tinha o direito de existir socialmente e quando passou a ser considerada sua humanidade, ele continuou na escala hierárquica como um ser menor e inferior. O estigma de estranho, exótico e “diferente” faz do negro alvo de preconceito e racismo até os dias atuais. A partir dessas concepções o racismo surgiu como um instrumento determinante para o biopoder no intuito de regular o controle político e econômico das sociedades que esse organiza. A biopolítica determinou a centralidade do corpo como objeto de poder. Nossa história é marcada pela eliminação simbólica e/ou física do “outro”. Hoje essa eliminação pode se dá pelo discurso da diferença, quando a diferença negativa e pormenoriza o “ser do outro”.

Quando se sinalizou o discurso da diferença como perpetuação do racismo em nenhum momento pretendeu-se dar uma resposta totalizante e absoluta sobre ele, pois se assim o fosse estar-se-ia desconsiderando a complexidade que o envolve. Enquanto pesquisadora defendo a ideia de se pensar as singularidades pelo prisma da diversidade humana e cultural e não pelo ótica da diferença, pois ainda há um processo político que marginaliza os negros negando-os enquanto cidadãos direitos iguais. Isso a termo está presente nas desigualdades sociais entre os brancos e negros, homens e mulheres, e entre os diversos grupos que são considerados “diferentes”. O racismo social evidencia que os direitos constituídos legalmente não são efetivados para todos e nessa perspectiva ressaltou-se o racismo não só relativo aos negros, mas a todos os grupos considerados minorias. Entretanto, em se tratando de Brasil cabe ressaltar que os afrodescendentes são maioria no país e que eles não têm seus direitos constituídos efetivados. Se os afrodescendentes são maioria no Brasil, o que a caracteriza como minoria? Poucas são as pesquisas que investigam por que isso ocorre em nosso país. Em minha pesquisa teórica não encontrei nenhuma pesquisa que abordasse o assunto.

Em relação aos direitos constituídos afirmamos que os negros a partir de múltiplos movimentos sociais lutaram e ainda lutam pela igualdade social, como exemplo – o direito a educação. Quando se acentuou a “síndrome da

invisibilidade” do negro partiu-se do princípio de que se ainda há a necessidade dessa população garantir seus direitos perante uma dada sociedade, significa que esses ainda lutam pelo direito de existirem socialmente e de serem respeitados e reconhecidos como cidadãos agentes e transformadores da sociedade. Se existe o direito de igualdade constituído nas leis brasileiras, por que ainda há que se lutar por direitos iguais? Por que ainda há que se lutar pelo direito à educação e/ou o processo de inclusão social dos afrodescendentes?

Os dados coletados mostraram que os pontos relativos a reconhecimento e identidade envolvem uma questão de pertencimento e ancestralidade, diversidade e cultura, e processos sócio políticos, entretanto esse reconhecimento ainda perpassa por situações de preconceito e desigualdade racial, denotando que ainda têm-se muitos desafios a serem transpostos quando o assunto é identidade e afrodescendência. O processo de formação/inclusão e construção identitária desses alunos está implicado historicamente em mecanismos que determinaram o lugar dos negros no espaço social, de maneira que não cabe afirmar que a construção identitária se dê apenas por meio de uma referência étnica e/ou racial, uma vez que a Identidade se constrói no movimentar das transformações do coletivo social/cultural e do indivíduo. Assim como não é possível garantir a inclusão social do afrodescendente a partir da formação acadêmica educacional, uma vez que incluir requer principalmente – respeito e aceitação “do ser do outro, como outro que faz parte da humanidade/sociedade, diverso em sua unicidade e singularidade. Isso envolve pensar o processo político, social, cultural e econômico que rege o país.

As respostas das alunas e alunos, relativas às questões étnico raciais na educação evidenciaram que é importante considerar a formação docente em amplas direções considerando as discussões sobre a história e cultura dos afrodescendentes no currículo escolar e no material didático, como uma maneira de se evidenciar a existência da diversidade cultural brasileira e, as discussões sobre os gatilhos do racismo social, no intuito de dinamizar processos de transformação e mudança no imaginário coletivo da sociedade.

Pesquisar os alunos da Faculdade Zumbi dos Palmares foi uma opção que atendeu à preocupação de encontrar uma forma para desvelar as relações

étnico raciais e identidade afrodescendente na educação a partir de suas experiências sobre o que é ser afrobrasileiro e de suas concepções enquanto sujeitos que se assumem como tal. Foi possível construir conhecimento sobre a formação desses como indivíduos e enquanto futuros profissionais da educação.

A análise propiciou verificar: 1) que alguns alunos mostraram-se favoráveis à proposta de formação pedagógica da Faculdade em questão, por esta evidenciar no currículo a história e cultura dos afrodescendentes em todos os cursos, enquanto outros sujeitos da pesquisa manifestaram crítica negativa, quanto ao indicativo afroamericano (EUA) como referencial do processo educacional da Instituição; 2) que os objetivos propostos foram alcançados; 3) que a formação educacional e a construção identitária de afrodescendentes em uma instituição educacional de cunho étnico racial não necessariamente pode garantir sua inclusão nos âmbitos social e profissional.

Ao final da pesquisa constatou-se que o amplo universo de estudo, do referencial teórico e metodológico, sobre relações étnico raciais e identidade afrodescendente foi extremamente importante: por um lado os conceitos sobre raça, etnia e racismo mostraram-se essenciais para compreender-se a condição do afrodescendente no processo social atual e como arcabouço para análise ampla e profunda dos dados da pesquisa com alunos de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares; por outro a pesquisa, que deu voz aos alunos ofereceu o principal elemento, acerca das concepções identitárias dos alunos investigados, amparada por autores que valorizam as múltiplas referências e abordagens nas práticas de pesquisa na temática multidisciplinar.

Os registros e análise de dados trouxeram novas perguntas dentre as quais as que seguem: 1) O que faz do negro de ontem o afrodescendente de hoje?; 2) Quais mecanismos ainda perpetuam o racismo na sociedade nos dias atuais?; 3) Quais as especificidades dos discursos da diferença e da diversidade cultural?; 4) A formação docente sob a perspectiva da lei 10.639 poderá garantir a formação de uma geração sem preconceito e consciente dos princípios de igualdade humana?

Desencadear pesquisas em busca de respostas a essas perguntas dando continuidade a este trabalho é uma proposta para que se amplie a possibilidade de maior eficácia sobre o verdadeiro sentido de se fazer

pesquisador (a). Espera-se que este estudo - ancorado na pergunta que o desencadeou e o justificou e no pensamento dos autores que sustentaram esta tese, venha a contribuir para outras investigações, que aprofundem este tema e o desafio de a ele dar continuidade.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George Reid. Artigo: "O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)". Revista - Estudos Afro-Asiáticos, n. 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 32.

AYRES, José Ricardo de C. M. Artigo: Raça como Conceito Emancipador e Vulnerabilidade como Norte para Políticas de Eqüidade em Saúde. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 23 (3): 497-523, mar, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n3/09.pdf>. Acesso em: 25/08/2014.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdos. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARGHOUTI, Mourid. Eu Vi Ramallah. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1997.

BARONI, Vera. Oficina: Convenções sobre a Eliminação de Todas as Formas de discriminação Racial (CERD) e contra a mulher (CEDAW) – articulando conceitos para seu cumprimento conjugado no Brasil. In: Mulher negra: sujeito de direitos: e a convenção para a eliminação da discriminação. Brasília: AGENDE 2006, p. 07-111.

BASILE, Marcello. Artigo: Revolta e Cidadania na Corte Regencial 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n22/v11n22a03>. Acesso em: 12/10/2014.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo entre o Final do Século XIX e início do XX. Capítulo do Livro – História da Educação do Negro e Outras Histórias. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2005 p. 79.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Artigo: Alunos Negros em São Paulo no Final do Século XIX. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/Eixo6/401.pdf>. Acesso em: 13/10/2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOSI, Alfredo. A Dialética da Colonização: sob o signo de Cam. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1992.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade; Trad. Renato Aguiar. – 2º ed. – Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2008.

CAMPOS, Elane Silva. Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação: entendendo conceitos e refletindo ideias.

Dissertação de mestrado disponível em: <http://ibict.metodista.br/tede>. acesso em 12/09/2015.

CARDIM, Leandro Neves. Corpo: filosofia frente e verso. Primeira edição. São Paulo, SP editora Globo 2009.

CHARLES, Arlindo José e SÁ, Lucilene Antunes C. Marques de. Artigo: Cartografia Histórica da África: mapa cor de rosa. Apresentado no Primeiro Simpósio de Cartografia Histórica em Paraty – RJ – 2011. Disponível em: https://www.ufmg.br/.../charles_arlindo_e_sa_lucilene_an. Acesso em: 12/09/2014.

CHIMAMANDA, Adichie. Hibisco Roxo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CORBIN, Alain; **COUTRINE**, Jean Jacques; **VIGARELLO**, Georges. História do Corpo 1: da renascença às luzes. 2ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008.

COSTA, Eliana Silvia. Racismo, Política e Modos de Subjetivação em um Quilombo do Vale do Ribeira. São Paulo - SP, 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: http://www.defensoria.sp.gov.br/Documentos/costa_do.pdf. Acesso em: 15/01/2014.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem Sobre a Educação dos Negros. Capítulo do Livro – História da Educação do Negro e Outras Histórias. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2005 p. 21.

CUNHA J. Henrique. Identidades negras e educação. In: 300 anos de Zumbi dos Palmares. Número Especial. Revista do CCHLA –UFP, nº 3. João Pessoa: 1995.

DOMINGUES, Petrônio. 2005. Artigo: Movimento da Negritude; uma breve reconstrução histórica. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php. Acesso em: 15/10/2014.

DOMINGUES, Petrônio. Artigo: Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Disponível em: www.scielo.br/pdf. Acesso em: 20/08/2014.

DOMINGUES, Petrônio 2008. Artigo: Movimento Negro Brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. Disponível em: www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/2485/198. Acesso em: 15/10/2014.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 1978.

FERRARA, Mirian Nicolau. Artigo: A Imprensa Negra Paulista 1915-1963. 1985. Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3609. Acesso em: 15/08/2014.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. Representações e práticas políticas do movimento negro paulistano: as trajetórias de Correia Leite e Veiga dos Santos (1928 – 1937). 2005 - Dissertação de mestrado. Disponível em: http://www.academia.edu/4199065/Dissertacao_Maria_Claudia_Cardoso_Movimento_Negro_anos_1930. Acesso em 13/09/2014.

FERRAZ, Fabiana Kelly e RAW, Flávia Pimenta. Igualdade de oportunidades e discriminação racial no trabalho: uma leitura dos instrumentos legais - (2004). Disponível em: http://www.oit.org.br/igualdade_racial_04_234.pdf. Acesso em: 07/10/2015.

FONSECA, Marcus Vinícius. Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889). Dissertação de Mestrado. Disponível em: www.ufg.br/mvf/pdf. Acesso em: 24/05/2014. Belo Horizonte, 2000.

FONSECA, Marcus Vinícius 2007. Artigo: A Arte de Construir o Invisível: o negro na historiografia brasileira. Disponível em: www.rbhe.sbhe.org.br/index.php. Acesso em: 17/05/2014..

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel Genealogia Del Racismo. La Plata – Argentina: Editorial Altamira, 1992.

FOUCAULT, Michel Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel A Ordem do Discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002. (1ª ed.1996, Série Leituras Filosóficas).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. 3 ed. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo (1980a) Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1980b) Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GILROY, Paul. Entre Campos: nações, culturas e o fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007.

GILMAN, Sander. "Black Bodies, White Bodies: Toward an Iconography of Female Sexuality in Late Nineteenth Century Art, Medicine, and Literature". In: GATES Jr., Henry Louis (ed.). Race, Writing, and Difference. Chicago: The University of Chicago Press, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e **SILVA**, Petronilha Beatriz Gonçalves. 2000. Artigo: Movimento Negro e Educação. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/movimento-negro-e-educacao-petronilha. Acesso em: 18/05/2014

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Artigo: Classes Sociais. 1988. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php>. Acesso em: 12/10/2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Artigo: Raça e os Estudos de Relações Raciais no Brasil - 1999. Disponível em: <http://novosestudos.org.br>. Acesso em: 13/02/2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Classes, Raças e Democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Artigo: Acesso de negros às Universidades Públicas – 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>. Acesso em: 12/09/2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Artigo: Como trabalhar com raça em sociologia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun., 2003b, p. 93-107. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf. Acesso em 15/08/2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Artigo: Preconceito de Cor e Racismo no Brasil. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em: 12/10/2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito Racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto. O Ensino Secundário no Brasil Império. Edusp – Editora da Universidade de São Paulo – SP. 2008.

H All, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

H Amann, Edgar Merchán e **T Auil**, Pedro Luiz. Manual de doenças mais importantes por razões étnicas, na população brasileira afrodescendente – 2001. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd06_09.pdf. Acesso em: 13/09/2015.

H araway, Donna. Artigo: “Gênero” Para um Dicionário Marxista: a política sexual de uma palavra. Cadernos Pagu. Unicampi, nº 22, pág 201-246. Campinas – SP. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 15/03/2014.

H asenbalg, Carlos A. Discriminação e desigualdades no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

H enriques, Ricardo. O Canto da desigualdade racial (in racismos contemporâneos). Rio de Janeiro: Takano, 2003.

H ilsdorf, Maria Lucia Spedo. História da Educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

I mbernón, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 7ª Ed. São Paulo, SP. Editora Cortez, 2002.

L ouro, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 11ª Ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010a.

L ouro, Guacira Lopes. Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo. 3ª Ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010b.

L uz, Natália. Circuncisão Feminina: “se a cultura fere o corpo, por que preservá-la. Entrevista disponível em: www.pordentrodaafrica.com. Acesso em 10/09/2015.

M achado, Nilson José. Cidadania e educação. São Paulo: Ed. Escrituras, 1997).

M alatian, Teresa Maria. A Ação Imperial Patrianovista Brasileira. São Paulo: PUC/SP, 1978. Dissertação de Mestrado. Disponível em: www.pucsp.br/malatian. Acesso em: 15/09/2014.

MEDEIROS, Ana Lúcia. Discutindo a História das Mulheres na Sociedade 2009. Revista História. Unifesp vol. 25, nº 2, pág. 54-67. São Paulo – SP 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 12/03/2014.

MOURA, Clóvis. História do Negro Brasileiro. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Palestra: Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESBE-RJ em 05/11/2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 24/02/2014.

MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele Artigo: A Dificil Tarefa de Definir Quem é Negro no Brasil. Revista Estudos Avançados - Abr 2004, vol.18, no.50, p.51-66.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade negra versus identidade nacional. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, ABDIAS. Artigo: Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos Avançados 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 15/09/2014.

NÓVOA, Antônio. Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. 6ª Ed. São Paulo, SP. Editora Cortez, 2006.

PAIVA, VANILDA PEREIRA. Educação Popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O Mundo Negro: a constituição do movimento negro no Brasil 1970-1995. Niterói – RJ, 2010. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>. Acesso em: 17/01/2014.

PEREIRA, Amauri Mendes. Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PERES, E. T. “Tempo da Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). Dissertação de Mestrado disponível em: www.ufrgs.br/peres/pdf. Acesso em: 26/09/2014. Porto Alegre, 1995.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Imprensa Negra no Brasil do Século XIX* – 2010. Editora Selo Negro. São Paulo.

POLETTO, Lizandro. *Pastoreiro de Almas em Terras Brazilis: a Igreja Católica no Paraná até a criação da Diocese de Curitiba (XVII-XIX)*. Dissertação de mestrado. Curitiba, 2010. Disponível em: www.dspace.c3sl.ufpr.br/dspace. Acesso em: 25/10/2014.

ROCHA, José Geraldo da. Artigo: De preto a Afrodescendente. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf. Acesso em: 14/09/2015.

RODRIGUES, Rosiane. *“Nós” dos Brasil: estudo das relações étnico raciais*. São Paulo: Moderna, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Artigo: Racismo e Anti-Racismo: a categoria raça em questão. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf>. Acesso em: 03/03/2014.

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

SANTOS, Gislene A. dos. *A Invenção do Ser Negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Lays Regina de Macena Martins e **BARROS**, Surya Aaronovich Pombo de. Artigo: Estado da Arte da Produção sobre História da Educação: o negro como sujeito na história da educação brasileira. 2012. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../PDFs/5.04.pdf. Acesso em: 25/06/2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Artigo: Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. *Revista Educação* – Ano XXX, n 3 (63) os. 489 – 506, set/dez. Porto Alegre – RS. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Artigo. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, DF: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Joselina. Artigo: A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. 2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 02/10/2014

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Artigo: E disse o velho militante José Correia Leite. 2ª. ed. São Paulo: Noovha América, 2007. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846146.pdf. Acesso em: 21/09/2014.

SKINNER, Burrhus. Frederic. O mito da liberdade. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1977.

SKINNER, Burrhus. Frederic. Burrhus Frederic. Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Originalmente publicado em 1953).

SOUSA, Ricardo Alexandre dos Santos de. Artigo: O Conde Gobineau e o Horror à Ambivalência. 2006. Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/2006>. Acesso em: 18/10/2014.

SOUZA, FLORENTINA. Artigo: Solano Trindade e a Produção Literária Afro-Brasileira. 2004. Disponível em: www.afroasia.ufba.br/pdf/31_14_solano.pdf. acesso em: 10/09/2014.

TELLES, Edward E. The Significance of Skin Color in Brazil. EUA – Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2004.

VICENTE, José. Tese de Doutorado: Universidade da cidadania zumbi dos palmares: uma proposta alternativa de inclusão do negro no ensino superior

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 30 ALUNOS QUE FIZERAM PARTE DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

1 – Apresentação:

Nome:

Idade Sexo: Estado Civil:

Tem filhos? () Sim () Não – Moram com você? () Sim () Não

Endereço:

.....

2 – Trabalho atual:

3 – Questões Fechadas:

1) Você se reconhece e/ou se identifica como afrodescendente?

Sim ____ Não ____

2) Já sofreu algum tipo de preconceito por ser afrodescendente?

Sim ____ Não ____

3) Você se identifica com a proposta de formação pedagógica da Faculdade Zumbi dos Palmares?

Sim ____ Não ____

4) Você recebe algum auxílio/bolsa para estudar na Faculdade Zumbi dos Palmares?

Sim ____ Não ____

APÊNDICE 2

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI**

**PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA, REALIZADA COM OS ALUNOS
QUE FIZERAM PARTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA**

Essa segunda etapa da pesquisa foi realizada com uma pequena amostra de (7 alunos) do total geral do grupo de 30 alunos, que se dispuserem espontaneamente a participar da segunda etapa.

Questões Abertas

- 1) Como você se reconhece enquanto identidade racial?
- 2) Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?
- 3) Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?
- 4) De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?
- 5) Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?
- 6) Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?
- 7) Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?

APÊNDICE 3 (A)

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA 1
Pesquisa Realizada em 12/08/2015 às 17hs

Pesquisadora: Como você se reconhece enquanto identidade racial?

Aluna 1: Eu nunca tinha parado pra pensar sobre isso (risos)...Mas antes de entrar aqui na Zumbi dos Palmares eu me via como negra e apenas isso, uma pessoa de cor negra, cabelos e olhos de negra e ainda por cima pobre... Mas depois, fui entendendo que eu não era só uma pessoa negra, mas uma pessoa com dignidade e...Uma descendente de um povo que foi escravizado e que sofreu muito preconceito e... de alguma forma ainda sofre...Hoje posso dizer que me reconheço como afrodescendente pelas minha ancestralidade, sou negra e assumo isso, como uma forma de me sentir parte de algum lugar...Humm ...de uma raça, de um povo.

Pesquisadora: Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?

Aluna 1: Sabe o que vejo e percebo é que ser afrodescendente na cabeça das pessoas é apenas ser preto e pobre e, que por isso não faz parte da sociedade com direitos iguais...Sabe...humm...Eu não entendo por que simplesmente as pessoas não respeitam umas as outras como seres humanos...afinal de contas não é isso o que somos? Mas para mim ser afrodescendente é ser história, é ser gente com direito a fazer parte da sociedade...Nossa cultura é rica e precisa ser valorizada e respeitada. Hoje posso dizer que minha identidade é afro e é Brasil, pois nosso país é afrodescendente e ninguém pode negar e esconder esse fato, como se só existissem brancos....nós somos muito misturados né (risos)

Pesquisadora: Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?

Aluna 1: Com certeza é muito importante...Por que as pessoas precisam respeitar que somos diferentes sim, mas isso não significa que elas têm direito de nos tratar pior por sermos diferentes...Acho que se as pessoas se conscientizarem disso a partir da

escola, da educação...é....Talvez a gente mude o quadro de preconceito e discriminação que ainda existe contra o negro e pra isso é preciso uma educação consciente e transformadora... A gente precisa formar crianças que sejam adultos sem preconceitos e sem discriminação e, que sejam justos com todos.

Pesquisadora: De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?

Aluna 1: Eu acho que o primeiro passo deveria vir da família, pois se uma criança chega na escola com preconceito ela trouxe isso de algum lugar sabe...Mas muitas vezes os pais são tão preconceituosos que reproduzem isso para seus filhos. Acho que a escola, os professores, diretores... deveriam promover uma formação para os pais e os filhos e se formarem também....Uma formação em que todos participassem...A educação pode colaborar e muito com essas discussões, promovendo debates, promovendo movimentos que mostrem as diferentes culturas no Brasil e no mundo, os diferentes povos...Mas mostrar isso de forma positiva e construtiva.

Pesquisadora: Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?

Aluna 1: De verdade eu não acredito não...Nenhuma faculdade pode garantir a inclusão do negro na sociedade...Eu sei que a Faculdade tenta fazer uma formação diferenciada valorizando a nossa cultura afro, mas daí garantir a inclusão do negro é outra coisa...Acho que a sociedade precisa mudar o pensamento sobre o que é ser negro, ou melhor...acho que na verdade a sociedade precisa aprender a ser humano, a ser gente primeiro e a respeitar que somos diferentes e ao mesmo tempo iguais...Diferente por que ninguém é igual a ninguém, mas iguais por sermos humanos, somos todos cidadãos, ou pelo menos deveria ser assim...mas....

Pesquisadora: Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?

Aluna 1: Por que era a única Faculdade que eu podia pagar e aqui eu ainda tenho bolsa de 50%. Isso me ajuda bastante a conseguir cursar Pedagogia.

Pesquisadora: Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?

Aluna 1: Eu me identifico sim, pois aqui de alguma forma me sinto reconhecida pelo o que realmente sou, negra...Mas acho que a Faculdade precisa melhorar muito a estrutura e funcionamento, pois ainda somos carentes de muitas coisas....Mas pelo menos, já é um início né...É bacana ver tanto aluno negro conseguindo cursar o ensino superior. E aqui querendo ou não eu não me sinto excluída, somos a maioria.

APÊNDICE 3 (B)

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI**

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA 2
Pesquisa Realizada em 13/08/2015 às 17hs**

Pesquisadora: Como você se reconhece enquanto identidade racial?

Aluna 2: Nossa! Difícil responder isso hein...Minha identidade...Bom...Só me assumi negra quando parei de ter vergonha, então minha identidade racial é negra, não foi um processo fácil, pois tenho a pele morena, mas meu cabelo, meu nariz...Quando eu cheguei na Zumbi e vi rapazes e moças da minha idade se assumindo como negros eu vi que aqui eu podia ser quem eu era eu....Então, hoje eu aceito que sou negra e não tenho mais medo de assumir isso.

Pesquisadora: Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?

Aluna 2: Um processo de cada vez (risos) primeira me assumi negra e só depois fui entender esse termo afrodescendente. A gente muitas vezes não busca suas referências né. Então eu acho que ser afrodescendente no Brasil é ser brasileiro e eu digo isso, por que ser brasileiro é ser afro, e também índio, português, italiano...somos a mistura de tudo isso...Mas só o negro sofreu e ainda sofre por ser descendente de africanos...Somos uma mistura sim, mas só a gente sofre preconceito. Eu não vejo o descendente de italiano sofrer preconceito, mas vejo o negro...Eu não vejo tanto branco na periferia, mas vejo muito negro...Então acho que ser afrodescendente no Brasil é ser uma parte da sociedade que ainda é excluída e discriminada.

Pesquisadora: Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?

Aluna 2: Sim. Por que a educação é a base para a mudança. Se as crianças forem preparadas para lidarem com a diferença talvez conquistemos a tão sonhada igualdade. E Isso é possível a partir da educação que é dada em todos os meios da sociedade.

Pesquisadora: De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?

Aluna 2: Eu acredito que a partir do currículo, pois a cultura negra por exemplo, não é apresentada na escola, nem na formação de muitos professores. Talvez depois da lei 10639 a gente consiga começar a mudar isso. A nossa cultura precisa ser conhecida e respeitada e só a partir da educação eu vejo que isso é possível...Mas as políticas públicas também precisam mudar

Pesquisadora: Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?

Aluna 2: Sim, mas não por que é a Zumbi dos Palmares, mas por que agora pelo menos eu vou ter um curso de nível superior e vou conseguir algo melhor para a minha vida....e...Mas quanto a inclusão social, acho que isso só será possível a partir da mudança de pensamento da sociedade...As pessoas tem que acabar com o preconceito e aceitar que somos todos iguais, mesmo sendo diferentes e...A inclusão social vai muito além de ter uma formação aqui na Zumbi dos Palmares. Eu sei que tem uma boa proposta pedagógica, mas não é o suficiente para garantir a inclusão social do negro ou de qualquer outra pessoa...Até por que... aqui também tem gente branca e até de outros países estudando com a gente, não na pedagogia, mas em outros cursos e elas também buscam uma inclusão no mercado de trabalho, por exemplo...É claro que talvez por serem brancas elas tenham mais chance do que um aluno negro, por que ainda se tem muito preconceito racial né.

Pesquisadora: Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?

Aluna 2: Por que de todas que eu pesquisei é a mais barata para cursar pedagogia.

Pesquisadora: Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?

Aluna 2: Me identifico sim, por que aqui pelo menos o negro tem espaço. Mas a Faculdade precisa melhorar em muitas coisas, por exemplo com mais livros na biblioteca, com mais computadores é...Mas eu acho bem interessante a valorização da cultura negra, eu só não entendo ainda por que tem tanta referência da cultura dos Estados Unidos...Se estamos no Brasil, somos afrodescendentes brasileiros e não afrodescendentes americanos...Tudo bem eu até entendo que é bacana os que os negros conseguem lá, mas a nossa realidade é outra...sinto falta disso, de evidenciar não só a capoeira...ser negro no Brasil é mais que isso, nós temos história, nossa religião, nossa comida, nossa dança, nosso canto. Minha identidade é negra, mas sou uma negra no Brasil e não nos Estados Unidos...Eu sei que é importante trocarmos

conhecimentos, mas evidenciar mais a cultura deles aí não...senão fica parecendo que eles são melhores que nós, aí o preconceito é outro né...é pensar que o negro americano é melhor que o negro brasileiro por que tem mais oportunidades que nós, então acho que a Zumbi tem que evidenciar mais o que é nosso e não de fora sabe...(risos).

APÊNDICE 3 (C)

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI**

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA 3
Pesquisa Realizada em 14/08/2015 às 17hs**

Pesquisadora: Como você se reconhece enquanto identidade racial?

Aluna 3: Ah acho que sou negra né, olha a minha cor, olha o meu cabelo sou negra (risos) e hoje tenho orgulho de falar isso, sou da raça negra, minha identidade é negra, afrodescendente como quiserem, mas não nego mais minha origem e minha ancestralidade, não nego meu cabelo, minha religião, nem meu jeito negro

Pesquisadora: Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?

Aluna 3: Até antes de eu entender a importância de me assumir negra, ser afrodescendente era andar de cabeça baixa e sem valor, minha vivência e realidade sempre me colocou a margem de tudo, pois vi minha mãe sofrer preconceito, vi meus irmãos sofrerem preconceito e sofri preconceito. Quando eu comecei a cursar Pedagogia na Zumbi e...Sabia que sou a primeira da minha família a entrar em um curso superior...isso me deixa orgulhosa e triste, pois vejo a dura realidade não só de sermos negros, mas de sermos pobres e não termos as mesmas oportunidades que outros têm...Enfim, quando eu comecei a estudar aqui eu não tinha ideia de muitas coisas e só depois discutindo e debatendo com as professoras e professores que passei a entender que eu tinha que me assumir, que eu tenho direitos...Que não é por que eu sou diferente que vou permitir ser desrespeitada...Sou diferente sim, somos diferentes, mas isso precisa ser respeitado...Mas tem uma coisa...Ser afrodescendente no Brasil infelizmente ainda é ser motivo de discriminação e...isso tem que mudar.

Pesquisadora: Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?

Aluna 3: Sim. É extremamente importante, pois foi aqui no ambiente educacional que comecei a ter consciência de quem eu sou...Sou cidadã, sou humana igual a todo mundo, mas sou diferente por ser quem eu sou, mulher, negra e etc...Isso me faz o

que sou...Por que a educação tem papel fundamental para discutir as questões étnico raciais, pois é necessário fazer com as crianças quebrem o preconceito que está enraizado nos adultos, na sociedade. Elas podem mudar se fizermos a mudança na educação.

Pesquisadora: De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?

Aluna 3: Eu acho que a educação pode colaborar a partir do momento que o negro passar a existir nos livros e nos currículos, o negro existe no debate do preconceito e discriminação, mas não existe socialmente promovendo cultura, nos livros de literatura. Cadê a arte negra, os artistas negros, a literatura negra, a boneca negra? A escola tem que promover as várias culturas que fazem nosso Brasil, mostrar que nós também temos uma história que não é só de escravidão...Nossos ancestrais também foram reis, princesas, rainhas...cadê a outra história dos negros? Nossa identidade não é só de um povo escravo, mas de um povo que tem cultura e que por ser diferente deve ser conhecida e respeitada.

Pesquisadora: Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?

Aluna 3: Olha...na verdade eu acredito que a Zumbi dos Palmares está contribuindo muito na minha formação com o curso de pedagogia e até com um novo entendimento sobre quem eu sou, mas daí garantir que haja uma inclusão social eu não posso afirmar...Acho que não...Talvez eu consiga me incluir socialmente a partir do mercado de trabalho que é a educação como professora, mas a inclusão social de uma forma mais ampla é difícil afirmar, por que isso não depende da Zumbi...A sociedade precisa mudar o pensamento, precisa acabar com o preconceito e precisa aceitar a diferença aí quem sabe, consigamos igualdade no "somos todos iguais".

Pesquisadora: Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?

Aluna 3: Primeiro por que aqui é mais barato o curso de pedagogia e segundo por que eu sabia que podia conseguir bolsa...Eu faço parte do coral e tenho bolsa, isso me ajuda a pagar a faculdade.

Pesquisadora: Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?

Aluna 3: Eu me identifico sim, por que vejo o quanto sou respeitada no ambiente da Zumbi, mas também por que aqui eu aprendo sobre a nossa cultura afrodescendente. Aqui eu me sinto a vontade para me expressar. Mas tem uma coisa que não concordo e acho que precisa mudar....Acho que a gente precisa evidenciar mais a cultura do

negro brasileiro, aqui eu vejo muita coisa dos Estados Unidos, tudo tem que se referir ao Estados Unidos, poxa a capoeira é brasileira, mas não é só isso que tem na cultura afrodescendente...Eu entendo que nos Estados Unidos a coisa é melhor e que lá o negro teve mais chance do que nós para entrar no ensino superior, mas isso não significa que a gente tenha que o tempo todo se referir a cultura deles como se a nossa não fosse nada. Não quero ficar batendo palma para tudo que vem de fora e...Agora que reconheço minha identidade negra, quero compreender melhor minha identidade como afrobrasileira, isso é importante, até para mim como futura pedagoga.

APÊNDICE 3 (D)

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA 4
Pesquisa Realizada em 18/08/2015 às 17hs

Pesquisadora: Como você se reconhece enquanto identidade racial?

Aluna 4: A única coisa que vem a cabeça para pensar quem eu sou ou como me reconheço é que sou uma mulher negra, que já passou por duplo preconceito, primeiro por ser mulher e ainda por cima negra. Sou uma senhora de 64 anos e passei por muitas coisas nessa vida, por ser mulher negra e pobre. Não tive a chance de estudar normalmente como todo mundo, tanto é que só agora conseguir cursar uma faculdade e estou feliz por isso. Então minha identidade racial sempre foi de mulher negra, hoje o termo mudou para afrodescendente, mas quanto a mim, sou a afrodescendente que continua sendo negra, mas agora mulher, avó e daqui alguns meses pedagoga... Quero validar isso em minha vida.

Pesquisadora: Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?

Aluna 4: Eu não sei o que é ser afrodescendente até por que esse termo me fala das minhas referências africanas, mas isso não diz quem eu sou...Então ser afrodescendente, negra no Brasil para mim sempre foi motivo de preconceito, pois sofri na pele, hoje talvez tenha mudado um pouco, mas ficou marcado no meu corpo o peso do preconceito de ser uma mulher negra e pobre que sempre teve que lutar para ter o mínimo e o direito de existir e fazer parte da sociedade.

Pesquisadora: Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?

Aluna 4: Eu não só acho importante, como deve ser uma obrigação do governo, da escola, das políticas públicas discutir sobre isso. Por que precisamos mudar a condição de tanta gente que não tem oportunidade nesse nosso Brasil e, isso não é só para o negro, mas pra tanta gente que não tem as mesmas oportunidades. Para nós

negros tudo sempre foi mais difícil, é claro que isso mudou um pouco, mas ainda falta muito.

Pesquisadora: De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?

Aluna 4: Eu acredito que a partir de uma formação que valorize e evidencie a cultura negra e promova o respeito as diferenças. Talvez assim a gente alcance um resultado positivo e significativo. Essa formação deve começar na educação básica. Mas também....hummm.... eu acho que o professor também precisa ser preparado para saber lidar com isso na escola, quando por exemplo, percebe que uma criança tem preconceito em relação a uma criança negra, isso é muito comum de acontecer sabe.... aconteceu comigo e a professora não fez nada, ou não soube o que fazer, talvez por falta de formação e conhecimento sobre o assunto.

Pesquisadora: Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?

Aluna 4: Olha talvez uma inclusão relativa a trabalho pela formação, mas não para o processo social....Até mesmo por que, quando eu penso em inclusão social do negro nós estamos falando do negro brasileiro. Por que estou falando isso, por que nossa referência precisa ser a do Brasil e não de outro país...Aqui eu vejo muita coisa sobre o negro americano, quero ver mais coisa do negro brasileiro, minha identidade é brasileira, sou negra no Brasil e não nos Estados Unidos...Eu não sou nenhuma ignorante né....sei que a gente precisa conhecer e trocar conhecimento com outras regiões, mas não posso me basear no que vem de fora, nossa realidade é diferente....Então....ah...A minha inclusão social não depende só dessa formação acadêmica, mas de tantas outras coisas...É preciso principalmente que a sociedade mude e acabe com o preconceito, aceite a diferença de forma positiva e não preconceituosa como pude ver em toda a minha vida até aqui.

Pesquisadora: Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?

Aluna 4: Por que era a única que eu podia pagar

Pesquisadora: Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?

Aluna 4: Me identifico e me reconheço aqui. Por que aqui eu não sou a aluna negra, aqui eu sou uma aluna como qualquer um, eu pertencço a um lugar, a uma raça, a um povo. É claro, que ver tanto aluno da mesma raça em um só lugar me dá força para acreditar na mudança social. Afinal de contas os negros também têm direito a

educação e a tantas outras coisas né. Nós existimos, apesar de não sermos respeitados como tal.

APÊNDICE 3 (E)

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI**

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA 5
Pesquisa Realizada em 19/08/2015 às 17hs**

Pesquisadora: Como você se reconhece enquanto identidade racial?

Aluna 5: Ah sou afrodescendente, sou negra com muito orgulho e hoje assumo isso, sou da raça negra. Minha identidade é afronegra (risos).

Pesquisadora: Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?

Aluna 5: Difícil falar sobre isso, pois já sofri preconceito por ser mulher e por ser negra isso já diz muito né. Em minha vivência eu vejo que ser afrodescendente é estar sempre lutando por um lugar ao sol e isso cansa...Eu tenho direito de existir socialmente igual a todo mundo...Ser afrodescendente também é ser diferente e por isso, tenho que buscar sempre me afirmar em tudo... isso também cansa.

Pesquisadora: Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?

Aluna 5: Sim. Por que se não discutirmos o preconceito racial não podemos promover ações afirmativas para a mudança. É muito importante a partir da educação, promover debates sobre as questões étnico raciais, principalmente por que não é só o negro que sofre preconceito né...A gente sabe que o índio, as mulheres de uma forma geral sofrem com discriminação...E tem outros tipos de preconceitos...

Pesquisadora: De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?

Aluna 5: Promover uma educação básica da criança para lidar e respeitar a diferença, mostrar que a diferença deve ser respeitada, assim a criança começa a entender que para sermos todos iguais precisamos respeitar aqueles que são diferentes. Acredito também que a Educação deve promover debate para novas políticas públicas na formação do professor para lidar com essas questões na escola.

Pesquisadora: Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?

Aluna 5: Não! Eu não acredito...Eu não entendo inclusão social só para o mercado de trabalho...A Zumbi está contribuindo com minha formação profissional, e também a resgatar a minha identidade afrodescendente, mas não acredito que ela possa me incluir socialmente...até por que eu vejo a inclusão social como algo muito maior, mais ampla e para isso é preciso mudar a sociedade, acabar com o preconceito.

Pesquisadora: Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?

Aluna 5: Por que o curso de pedagogia aqui é mais barato, mas depois que vim estudar aqui eu gosto de estar aqui, mesmo com todos os problemas que nós enfrentamos aqui.

Pesquisadora: Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?

Aluna 5: Sim. Por que a Zumbi aborda no currículo a cultura afrodescendente, e também por ser uma faculdade de maioria negra. Gosto de ver que nós negros agora também estamos no ensino superior, reavendo algo que já era nosso por direito constitucional....o direito à educação...Só falta agora o direito de existir, de pertencer à mesma sociedade, de sermos cidadãos.

APÊNDICE 3 (F)

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O ALUNO 6
Pesquisa Realizada em 20/08/2015 às 17hs

Pesquisadora: Como você se reconhece enquanto identidade racial?

Aluno 6: Bom...olha esse cabelo, olha a minha cor (risos) não resta dúvida...Minha identidade racial é negra ou ainda afrodescendente...Hoje me aceito negro, me vejo negro, me coloco como um afrodescendente que é o que sou.

Pesquisadora: Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?

Aluno 6: Em minha vivência sempre percebi que ser afrodescendente é motivo de orgulho, pois meus pais nunca permitiram que eu me sentisse menor, mesmo sofrendo alguns preconceitos na escola e na vida eu sempre me posicionei, nunca admitir que ninguém me pormenorizasse. Mas de uma forma geral eu sei que a realidade não é bem assim, ser afrodescendente muitas vezes é motivo para sofrer preconceito, para ser discriminado...Mudou-se o termo de negro para afrodescendente, mas não mudou-se a condição de ser negro num país que acha que é branco.

Pesquisadora: Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?

Aluno 6: Com certeza. Por que como dizia Paulo Freire, a educação deve ser libertadora para transformar. Sendo assim, é extremamente importante discutir essas questões na educação para se promover mudança social.

Pesquisadora: De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?

Aluno 6: Acredito que o primeiro passo deveria ser pensar um currículo em que o negro passasse a existir né...Por exemplo, quando eu estava na escola eu só aprendi que o negro foi escravo...Então, hoje a gente precisa pensar um currículo que mostre a cultura do negro sobre outro ângulo...Eu sei que agora com a lei 10639 é obrigatório ensinar a história e cultura africana na escola, mas isso também deve ser dada na

formação do professor, como a gente aprende aqui na Zumbi...Acho que a Zumbi é a única faculdade que tem um currículo assim, bom não posso afirmar mas acho que é.

Pesquisadora: Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?

Aluno 6: Sim e Não. Sim, pois a partir do momento que eu começo a ter consciência e conhecimento eu posso dizer que já estou sendo incluído socialmente, pois agora com um curso superior eu posso mudar minha vida. E, Não, pois a inclusão social não é só a partir de um processo de formação acadêmica minha, mas a partir de uma transformação social que precisa acontecer, para que as pessoas percebam a diferença como algo positivo e não como algo ruim, que exclui o outro. O outro é parte de nós...

Pesquisadora: Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?

Aluno 6: Por que é a única que eu consigo pagar, por ser mais barato o curso de pedagogia. Mas gosto do ambiente da Zumbi e hoje gosto de estar aqui, apesar dos problemas institucionais.

Pesquisadora: Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?

Aluno 6: Sim. Por que vejo que minha história e minha cultura é abordada e vivenciada e aqui me sinto gente, me sinto respeitado e valorizado sendo negro, não sou olhado como um E.T. Mas não gosto da referência Afroamericana predominando nas discussões e projetos e cursos...Afim de contas sou negro no Brasil e não nos Estados Unidos...Eu sei que existe uma importância em ter novos conhecimentos, fazer intercâmbio cultural...o mundo global e tecnológico nos pede isso, mas isso não significa que eu tenha que me curvar e achar que a cultura deles é melhor que a nossa. Gosto também da proposta do curso de pedagogia. Somos poucos meninos no curso, a maioria é mulher (risos).

APÊNDICE 3 (G)

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O ALUNO 7
Pesquisa Realizada em 21/08/2015 às 17hs

Pesquisadora: Como você se reconhece enquanto identidade racial?

Aluno 7: Opa (risos) sou negão. Minha identidade racial é negra, afro, zumbi...Me reconheço assim, como um negro brasileiro que está buscando a inclusão profissional e social. Então sou afrobrasileiro.

Pesquisadora: Em sua opinião o que é ser afrodescendente no Brasil de acordo com sua vivência e realidade?

Aluno 7: Eita, aí você me pegou...isso envolve pensar tantas coisas. Sempre tive uma realidade difícil e só agora consegui entrar no ensino superior. Então acho que ser afrodescendente no Brasil é ser persistente, pois a gente tem que lidar com preconceito, discriminação, desigualdade e isso cansa bastante. Poderia ser igual para todos né, mas a gente sabe que não é assim.

Pesquisadora: Você acha importante lidar com as questões étnico/raciais na educação? Por quê?

Aluno 7: Sim. Por que enquanto não mudarmos a educação desse país não é possível mudar a sociedade. As questões étnico raciais, de gênero e identidade devem ser discutidas e por que eu falo isso, por que vejo as mulheres, os homossexuais, os índios e outros sofrerem preconceito e isso precisa mudar. A educação é um dos caminhos para se mudar isso.

Pesquisadora: De que maneira você acha que a Educação pode colaborar com as discussões sobre as questões étnico/raciais?

Aluno 7: Eu acho que primeiro mudando o currículo...precisamos falar das diferentes culturas, dos vários povos que existem no mundo, e em se tratando do Brasil, das diferentes culturas e regiões que temos aqui e promovendo a existência do negro socialmente, do índio..... A educação pode colaborar possibilitando reflexão, formação do aluno, do professor, da comunidade sobre as questões étnico raciais. Todas as

faculdades deveriam em todos os cursos colocar no currículo essas questões para serem debatidas, discutidas...

Pesquisadora: Você acredita que o processo de formação vivenciada na Faculdade Zumbi dos Palmares, contribui para o seu processo de Inclusão Social? De que maneira?

Aluno 7: Não. A Zumbi pode me incluir no mercado por que estou me formando aqui, agora me incluir socialmente como afrodescendente não, pois vejo todos os dias que a diferença ainda incomoda. Eu vejo uma maioria negra na Faculdade Zumbi dos Palmares, mas vejo poucos negros médicos, advogados, engenheiros...E ainda vejo, muitos negros nas periferias, pobres...Eu vejo poucos negros nas Universidades Públicas....Por que isso acontece? Por que não se tem igualdade quando falamos de direitos, mas há todo um discurso sobre a diferença que segrega socialmente o direito do branco em relação ao direito do negro.

Pesquisadora: Por que você escolheu cursar Pedagogia na Faculdade Zumbi dos Palmares?

Aluno 7: Por que só aqui conseguiria pagar o curso de pedagogia e aqui consegui a bolsa também para terminar meu curso. Mas gosto daqui.

Pesquisadora: Você se identifica com a proposta de formação da Faculdade Zumbi dos Palmares? Por quê?

Aluno 7: Sim. Por que é uma proposta de formação que valoriza a cultura afrodescendente no sentido de ser a única Faculdade a ter em seu currículo a história e cultura africana, eu acho....

APÊNDICE 4

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI**

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A)

Eu, **Elane Silva Campos** pesquisadora responsável pela pesquisa denominada "Formação Docente e Relações Étnico Raciais na Educação: reflexões sobre Identidade Afrodescendente dos Alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares – SP", proponho um estudo a partir de indagações feitas pelos alunos do curso de pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares, e declaro que:

- assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade do Centro de Educação, Filosofia e Teologia – CEFT da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP.
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;

São Paulo, 10 de Agosto de 2015.

Elane Silva Campos

035.988.307-93

ANEXO I

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI

Os Quinze Principais Objetivos da Afrobras:

- a) Prestar assistência social e jurídica gratuita aos necessitados, promover inclusão, capacitação, qualificação, desenvolvimento e o progresso sócio, econômico, cultural e educacional dos necessitados em geral e, em especial, da comunidade afrodescendente brasileira, de seus membros, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social e o Programa Nacional de Assistência Social, de forma a promover a ética, a cidadania e os direitos humanos;
- b) Agir em defesa da conservação do patrimônio histórico-cultural, artístico e religioso afrodescendente, na promoção dos direitos humanos e na assessoria jurídica gratuita aos necessitados, podendo para esta finalidade desenvolver todas as ações e medidas judiciais pertinentes em todas as instâncias administrativas ou judiciais;
- c) Criar, desenvolver e gerir projetos e serviços de assistência social e jurídica aos necessitados, na forma da lei, podendo para esta finalidade implementar ações em parcerias, convênios e outras formas de associação com pessoas físicas e jurídicas nacionais ou internacionais;
- d) Envidar todos os esforços na promoção e elevação do saber moral, intelectual, técnico, científico e acadêmico, em todas as áreas do conhecimento humano, criando, instalando e administrando Agência Educacional em todos os graus e de Ensino Superior que se denominará Universidade da Cidadania Zumbidos Palmares;
- e) Integrar as atividades das demais entidades de apoio e valorização, cujas atividades e princípios estejam em consonância com os seus;

- f) Estudar, cultivar, difundir e irradiar, dentro da ótica humanista do respeito e valorização das diferenças raciais e culturais, da confraternização dos povos e do conglamamento entre todos os seres humanos, os valores históricos, espirituais, culturais e sociais da comunidade afrodescendente brasileira;
- g) Buscar e constituir parcerias e integração com o setor governamental e privado nacional e internacional, com o objetivo de fomentar as atividades de desenvolvimento econômico e social e combate à desigualdade social dos afrodescendentes;
- h) Cultuar a memória e obras de seus cultos passados e presentes e instituir monumentos, bustos e estátuas; criar e manter um Centro de Referência, biblioteca especializada na história e na religiosidade do negro no mundo e uma Academia de Belas Artes;
- i) Elaborar, instituir e promover seminários, congressos, eventos e projetos culturais, e certames voltados para integração, divulgação, socialização e visibilidade dos membros da comunidade afrodescendente brasileira;
- j) Instituir e manter órgãos, veículos e programas de comunicação: imprensa, radiofônica, televisiva, cinematográfica, literária, de dados, bem como de produção e publicação; de periódicos, produção teatral, fotografia, cultural, esportivo e lazer;
- k) Idealizar, conceber, instituir, organizar e incrementar, sob sua égide, ordens honoríficas, medalhas, troféus, comendas, colares e láureas de base territorial nacional ou internacional, oficializando-as perante os poderes e órgãos constituídos e outorgando aos agraciados em solenidades cívicas;
- l) Organizar e promover eventos, mostras, feiras culturais ou comerciais, permanentes ou não, que estimulem e incentivem a empreendedurismo, a geração de renda e a realização de negócios e comércio de produtos e serviços, em especial de produtores afro-brasileiros, podendo para tanto criar, desenvolver, produzir, comercializar, patentear, registrar e explorar, ou autorizar a exploração de produtos e marcas e patentes, em qualquer dos ramos de indústria, comércio, serviços, entretenimento, culturais, esportes e de lazer;
- m) Promover serviços voluntariados;
- n) Promover o desenvolvimento de empreendimentos voltados à divulgação da história, da arte e da cultura afrodescendente, inclusive utilizando-se

da legislação federal, estadual, distrital e municipal para financiamento dessas atividades;

o) Promover, através do esporte, a inclusão social dos mais necessitados, coordenando, administrando, realizando e mantendo constantemente ações esportivo-educativas voltadas aos mais necessitados, como forma de aprendizado e inserção social.

ANEXO II

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
DOUTORANDA: ELANE SILVA CAMPOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELCIE F. SALZANO MASINI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e em participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) Formação Docente e Relações Étnico Raciais na Educação: reflexões sobre identidade afrodescendente dos alunos do curso de pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares, por Elane Silva Campos, RG: 39989090-7, Telefone: (11) 96015360 e sob orientação da Prof^a Dr^a Elcie Fontes Salzano Masini da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo (11) 2114 8000

Declaro estar ciente dos esclarecimentos a serem pontuados:

- a) A pesquisa desenvolvida tem a finalidade de promover um estudo sobre as questões que envolvem a formação docente e as questões étnico/raciais e identidade;
- b) O objetivo da pesquisa é entender a inserção, concepções identitárias e formação de alunos afrodescendentes no curso de pedagogia, da Faculdade Zumbi dos Palmares – SP, e, possibilitar uma reflexão sobre a formação docente e questões étnico raciais e identidade na educação;
- c) O procedimento utilizado pela PESQUISADORA terá como apoio um roteiro base de indicadores a serem extraídos do questionário e das entrevistas concedidas, onde as respostas dos sujeitos de pesquisa serão livres e elas serão analisadas com base nas referências estudadas pela PESQUISADORA. A Coleta de dados será em um primeiro momento realizada por meio de um questionário com 30 alunos do curso de pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares do município de São Paulo e num segundo momento por meio de uma entrevista com 7 alunos, como amostra retirada do grupo dos 3 alunos participantes que responderam ao questionário e de livre escolha e participação;
- d) O benefício esperado pela PESQUISADORA será promover uma reflexão sobre a formação docente e as questões que envolvem essa formação no que tange a proposta formativa de Faculdade Zumbi dos Palmares e a construção identitária de seus alunos;

- e) Não haverá, em hipótese alguma, riscos ou desconfortos para os sujeitos da pesquisa, de modo que a PESQUISADORA apenas agendará com os sujeitos da pesquisa a data e o local previamente estabelecido, para conversar sobre a pesquisa. O agendamento será de comum acordo das partes envolvidas, não necessitando de ressarcimento de despesas, uma vez que a PESQUISADORA se disponibiliza a se locomover até o local estabelecido.
- f) Os sujeitos de pesquisa são maiores de idade e não possuem representantes legais que impediriam sua atuação nessa Pesquisa;
- g) Há a garantia de esclarecimentos, antes e durante o desenvolvimento da pesquisa e durante a entrevista concedida, sobre a metodologia aplicada, constantes nos pontos: (a, b, c e d)
- h) Há a liberdade do sujeito da pesquisa de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da Pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- i) A PESQUISADORA garantirá sigilo e a privacidade total do sujeito de pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos na Pesquisa;
- j) A PESQUISADORA poderá publicar as transcrições da entrevista, parcial ou integralmente, mantendo o sigilo quanto aos dados confidenciais, sem qualquer solicitação prévia ao sujeito de pesquisa;
- k) Não haverá devolutiva da pesquisa para a Faculdade Zumbi dos Palmares, nem para os sujeitos da pesquisa;

Este Termo será assinado em duas vias, de igual teor, sendo que uma ficará sob os cuidados do PESQUISADOR e outra sob os cuidados do sujeito de pesquisa.

Doutoranda: Elane Silva Campos

Consentimento do(a) Participante

Nome completo _____.

Assinatura _____.

Local, dia, mês e ano _____/_____/_____.