

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Giz de cor: um olhar de professores negros sobre as
relações raciais nas escolas públicas**

Marcus Vinicius O. A. Batista

Santos-SP

2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Giz de cor: um olhar de professores negros sobre as
relações raciais nas escolas públicas**

Marcus Vinicius O.A. Batista

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Helena Bittencourt Granjo

Santos - SP

2008

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
SibiU

B333g BATISTA, Marcus Vinicius O.A.
 Giz de cor: um olhar de professores negros sobre as relações raciais na escola
pública / Marcus Vinicius de O.A.Batista - Santos:
 [s.n.] 2008.
 196 f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de
Santos, Programa em Educação)

I. BATISTA, Marcus Vinicius de O.A. II. Giz de cor.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____

Dedicatória:

Dedico este trabalho a todos aqueles que, por um momento qualquer, acreditaram que fosse possível descartar raça ou cor de pele como elementos de diferenciação ou de posicionamento social.

Agradecimentos:

A linha do tempo não é contínua, como muitos acreditam. É processual. Fatos e pessoas interferem, modificam e nos influenciam num ato contínuo de idas e retornos. A percepção desta caminhada nos fortalece, nos amadurece e nos faz concluir que o mérito de qualquer conquista tem que ser repartido com aqueles que entendem que a essência da atividade educacional é entender, auxiliar, enraizar relações com o outro.

Se tivesse que situar essas pessoas numa linha do tempo, talvez a concepção ideal fosse:

- a) passado – Zuleica e Ramos, pais, Norvina, avó, e Catarina, irmã, presentes desde sempre e que nunca fraquejaram na missão de formar e compartilhar comigo o conhecimento, o valor do caráter e a curiosidade – em diferentes níveis -, abrindo diversas portas e janelas para o mundo.
- b) participio passado – André Rittes – irmão mais velho, conselheiro intelectual e colega de profissão, que auxiliou no meu crescimento como jornalista e professor, alimentando-me de bom senso e tranquilidade.
- c) presente – Cristiane Eugênia – companheira de quase uma década, colega de sala, parceira no amadurecimento intelectual, amiga nas encruzilhadas do conhecimento, crítica eficiente dos deslizos conceituais. Múltipla e plural diante do futuro.

- d) futuro – Mariana – há seis anos, fez com que percebesse como é possível amar até o limite da dor. Amiga e generosa como toda a criança deveria ser. Ainda livre das amarras e grilhões que motivam este trabalho. O futuro deveria estar tatuado em nós.
- e) Atemporalidade – professora Maria Helena – uma relação inicialmente casual que me marcará sem data de validade. Paciente, anti-burocrática, rebelde com causas profundas que transpira jovialidade acadêmica diante de um cenário tão impregnado pelo mecanicismo fabril. Professora na acepção da palavra, que sabe ouvir com serenidade e dialogar com sapiência.

A todos, muito obrigado mesmo! Jamais poderei retribuir na mesma intensidade.

Marcus Vinicius

Resumo

O trabalho tem como proposta debater como os professores que se consideram negros enxergam as relações raciais nas escolas públicas, foco de atuação deles. Todos os envolvidos lecionam em unidades de ensino da Baixada Santista. A partir disso, o objetivo é entender como esses docentes se relacionam com alunos, pais, professores de outras etnias e equipes pedagógicas. Além disso, a dissertação tentará indicar como tais professores avaliam as políticas públicas educacionais no Brasil, quando o assunto são relações raciais. Um dos alvos é a lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares do país. Os professores também explicam suas posições no que se refere aos movimentos negros politizados. A pesquisa, que aparece no terceiro capítulo, tem como suporte dois capítulos teóricos. O primeiro deles conceitua a negritude no Brasil, observado a trajetória histórica do termo e suas conseqüências para a formação social brasileira. Isso estaria presente em questões como indicadores sociais e variações de cor da pele em censos demográficos.

O segundo capítulo teórico observa os conceitos de raça, etnia e racismo, com as particularidades brasileiras. No texto, reflete-se sobre os referenciais teóricos a partir do século XIX, quando se relacionava raça com biologia. Esta postura gera comportamentos pseudo-científicos e culturais até a contemporaneidade.

As variações sobre o conceito de raça e exemplos do cotidiano brasileiro entram como suporte para o debate teórico em torno do tema.

O trabalho mostra que os professores de etnia negra observam práticas discriminatórias em todo o universo escolar, exceto contra si mesmos.

Contraditoriamente, passaram por experiências de racismo na infância ou como alunos. Na prática profissional, buscam nível elevado de excelência, visando evitar que sejam apontados como professores negros, e não como professores.

Palavras-chave: negros, raça, escola, professores, racismo.

Abstract:

This research has as target to discuss with black teachers the racial relationships in the public schools. All of them work in schools located in the region of Baixada Santista. The proposal is understand how they live and interact with other teachers, students and their parents and directors. Besides, this research tries to understand how the black teachers think about the educational public political in Brasil. One example is the law number 10.639/03 that creates the classes about Culture and African History. The black teachers also speak about the black movement.

The research has three chapters. The first is about the black people in Brasil, with history and the consequences for the social relationships. As example, many colors of skin beyond black and white.

The second chapter explains race and racism in Brasil, with its own problems and conceptions. The text begins in the nineteen century when racism was conected with biology. After that, Brasil has showed a lot of problems until nowadays. This is the proposal for a discussion about racism in the school. The actors are the black teachers.

The research shows that the black teachers see racism in all the school universe, but never were victims of that practical. However, they lived experiences with racism when were children or students. They want to be remembered as excelent professionals, not as black teachers.

Key-boards: black people, school, teachers, racism.

Sumário:

• Introdução	13
• Capítulo 1: Negritude – apenas uma questão de pele?	31
1.1 – A cor pela lei	44
1.2 – A relação desigualdade social-negros	46
1.3 – Os negros e a educação	49
• Capítulo 2: Raça e racismo – um problema dos outros?	55
1.1 – O darwinismo social	62
1.2 – A escola e a questão racial	77
1.3 – África: mitos e repetições no sistema educacional	81
• Capítulo 3: O professor negro – a voz do ator principal no teatro de sombras	91
3.1 – Negritude e raça	95
3.2 – Racismo	101
3.3 – Racismo na escola	106
3.4 – Demais atores sociais	110
3.5 – Políticas públicas / legislação	116
• Referências Bibliográficas	123
• Considerações finais	126
• Anexos	138
Pauta básica	138
Professor n.1 – Pedro Lima Brito	140
Professor n.2 – Heloisa Pereira de Lima Lopes	153

Professor n.3 – Sheila Santos Costa Brancatti Borges	162
Professor n.4 – Vanessa Soares Rosa	182
Reportagem: “A professora africana”	194

Introdução:

Os olhares manifestam desconfiança. O movimento gestual indica, de certa forma, uma postura defensiva, diante de um assunto considerado delicado. É o incômodo de tratar de uma questão que nos acompanha, porém deve permanecer nas sombras, coberta por um manto de invisibilidade, como se isso garantisse o tom apaziguador e neutro das relações entre as pessoas. Na seqüência, começam as perguntas:

- Por que este tema?
- O que ele tem a ver com você?
- Mas existe realmente este problema no Brasil?

Estudar a questão do negro no país e relacionar a problemática ao jogo de forças dentro da instituição escolar sempre me pareceu algo normal, necessário e – por que não? – repetitivo. É claro que não se pode negar que o “estado da arte” se mostra bastante rico neste tema, mas desconfio que o assunto não consiga ainda ultrapassar as barreiras culturais, sociais, políticas e ideológicas que permeiam a trajetória histórica da sociedade brasileira.

A negação também se estabelece de maneira latente neste cenário. É comum, depois da inclusão das cotas nas universidades nas agendas política e midiática, que se busque amenizar as dificuldades do negro para obter oportunidades iguais nas instituições, além do fato de que reduz, na retórica de

diversos segmentos, como a imprensa, a gravidade e as arestas mal-resolvidas das relações raciais.

A proposta deste trabalho não é focalizar a política de cotas raciais no Brasil e, longe disso, estabelecer conexões com seu ponto de origem, a sociedade americana. Torna-se evidente, contudo, que diante de um elemento ligado de forma umbilical à condição do negro brasileiro, uma opinião sempre se constrói. Inicialmente, manifestei-me de forma favorável ao sistema de cotas. Mas percebi que havia dois problemas que gerariam conseqüências perversas para o próprio negro se observarmos pelo prisma global da sociedade brasileira.

Em primeiro lugar, o sistema de cotas funciona como a aspirina ministrada a um doente de câncer. Alivia a dor em caráter momentâneo, mas não resolve o âmago do problema: curar ou simplesmente combater a doença. Em outras palavras, permitirá a inserção de uma parcela de negros no ensino superior. Por outro lado, a aplicabilidade do sistema é a cereja do bolo, que tira o foco sobre o recheio e a cobertura do bolo em si. O sistema exclui a discussão – quando não serve propositalmente para desviar a atenção – sobre os problemas estruturais das redes de ensino no país. Uma pergunta simples: como o estudante negro chegará à universidade se não consegue completar o Ensino Fundamental?

O que me fez mudar de perspectiva foi notar que um sistema de cotas por renda seria uma maneira de atender melhor uma parcela da população – também marginalizada – e que, por si mesma, não se vê dentro das cotas por etnia. São aqueles que, fruto do jeito brasileiro de se definir etnia por aparência (*conceito a ser debatido no Capítulo 2*), não se enxergam como negros e não são vistos como tal pelos outros indivíduos. Contudo, se enquadram (ou são enquadrados) em

rótulos próximos como mulatos, pardos e outros. A origem geográfica é outro fator presente, como o caso dos nordestinos que, em muitas situações, sofrem duplo preconceito.

Envolver o sistema de cotas nesta abordagem pode se caracterizar como um desvio do foco principal desta dissertação. Longe disso. Trata-se somente de um exemplo de como uma pauta, aparentemente periférica, ganha contornos centrais quando politizada e, por má fé ou ignorância, obscurece o cerne do problema. É como inverter a figura e fundo de uma pintura por um olhar intencionado. Sabe-se que o fundo nos traz uma mensagem escondida, incapaz de ser captada na análise inicial, consciente. Na seqüência, fica claro que a real intencionalidade do autor. As cotas estão, deste modo, atadas à questão do negro, mas devem estar devidamente posicionadas no fundo do cenário.

O interesse por estudar a problemática do negro brasileiro surgiu há pelo menos uma década e meia. Isso aconteceu, confesso, ao me deparar com o processo discriminatório batendo em minha porta. Como branco, é normal se manter alheio à invisibilidade da questão, reforço do processo de controle presente nas relações raciais.

No entanto, vejo como fundamental retornar aos períodos da infância e da adolescência para tentar – ao menos parcialmente – entender o choque de vivenciar, em pessoa, as marcas do preconceito e da discriminação.

Sabe-se que os conceitos de raça e de negritude são construções sociais e culturais. São definições estabelecidas pelo próprio homem para, ao mesmo tempo, demarcar diferenças entre si e outros e reforçar a própria identidade de grupo, assegurando pertencimento, posicionamento e status sociais. Durante boa

parte da infância, a criança – quando ultrapassa o limite do egocentrismo – visualiza o outro apenas como tal: uma criança. Origem, cor, religião são elementos adquiridos no contato social, no ambiente externo ao relacionamento com o outro indivíduo. Impregnações do mundo adulto. Neste sentido, uma formação familiar adequada e uma convivência multiétnica – na qual os rótulos de etnia não entram na mesa de conversações – fortalecem o sentimento de igualdade e a própria ingenuidade que deveriam permear o universo infantil.

Em outras palavras, o relacionamento com pessoas de etnia negra – aqui a categorização vale em função do caráter acadêmico – ocorria em todas as instituições pelas quais transitava: família, escola e religião (católica e afro-brasileira, para ser politicamente correto). Aqui, cabem os parênteses de citar o sincretismo religioso vivo em várias camadas do tecido social brasileiro. Minha família não era diferente. Para uma criança, portanto, o outro não era encarado pela cor de sua pele. Era pura e simplesmente uma outra criança com quem poderia escolher em construir um relacionamento ou abdicar dele.

O futebol, principal esporte nacional e um dos estereótipos da cultura brasileira, sempre fez parte do meu cotidiano, seja como prática, como objeto de análise profissional ou entretenimento. Dos dez aos 18 anos, o futebol foi a busca por um objetivo que fazem brilhar os olhos de milhões de garotos – e mais recentemente – garotas: transformar-se num atleta profissional, com todas as glórias que poucos no esporte conseguem alcançar.

Nestes oito anos, dediquei-me ao futebol em ritmo de competição. Treinos, viagens, jogos oficiais, dores, vitórias e derrotas compunham parte de um cotidiano que corria em paralelo à formação escolar. E este esporte,

principalmente dentro das quatro linhas (para me apoiar em uma expressão-clichê da modalidade), é democrático ou o mais próximo possível do que o mundo ocidental entende por igualdade. É óbvio que, numa reflexão mais crítica e profunda, cristaliza-se a idéia de que o futebol também é sustentado por hierarquias, disputas de poder, comportamentos tribais, relações políticas e conflitos.

Entretanto, para um adolescente, o que interessa é a prática do esporte e a competitividade inerente neste processo. E, neste aspecto, o futebol não se diferencia pela cor, mas pela competência, talento, disciplina e alcance de resultados. Dentro do campo, negros, brancos, amarelos, roxos e azuis não são diferentes. O que os diferenciam é a capacidade de jogar e a cor da camisa que vestem. A consequência é que, para mim, o futebol também não conseguia me expor às diferenças entre negros e brancos. A divisão se dava por colegas de equipe ou adversários.

O que deve ficar claro é que um adolescente, com outras perspectivas, tem menos possibilidade de esbarrar num problema que deveria ser discutido, ao menos, no ambiente escolar. Mas nas escolas particulares onde estudei (vale arriscar a generalização também), os estudantes negros compõem minoria, o que reforça a ausência do assunto na agenda destas instituições. Como os dois mundos tinham pesos praticamente idênticos em meu cotidiano, o paradoxo se consolidou: a presença e a ausência de negros não constituíam um problema social; somente um grau de convivência, sem a percepção de cicatrizes culturais no fundo do quadro.

O olhar, evidentemente, é inconsistente diante da própria história deste esporte no Brasil e dos acontecimentos mais recentes por aqui e na Europa. O futebol chegou ao país há pouco mais de 100 anos. A profissionalização aconteceu a partir da década de 30, tendo como ponto de origem o Rio de Janeiro e São Paulo. Na então capital brasileira, os problemas raciais se mostraram mais nítidos. O Vasco da Gama, por exemplo, foi excluído da Liga Carioca por utilizar jogadores negros. O Fluminense recebeu o apelido de pó-de-arroz dos adversários porque, diante de resultados negativos, passou a contratar jogadores negros, mas os maquiava de branco. Conforme suavam no campo, o pó-de-arroz derretia, o que chamava a atenção das torcidas adversárias.

Atualmente, inúmeros casos de racismo engrossam a mancha sobre o esporte. Em 2005, o zagueiro Antônio Carlos – hoje no Santos Futebol Clube – passou o dedo indicador direito no braço esquerdo para indicar a cor da pele do jogador Jeovânio, então atleta do Grêmio (RS). Antônio Carlos atuava pelo Juventude, de Caxias do Sul (RS), e foi suspenso pela atitude. (*outros casos e análise mais detalhada no Capítulo 2*)

Vivo do jornalismo há 15 anos. Os cânones da profissão defendem – com toda a propriedade e razão – o jornalismo como prática cidadã, com a missão de questionar autoridades e estruturas de poder constituídas, além de informar pessoas a partir de acontecimentos de notório interesse público. Isso poderia ser detectado por valores e símbolos impregnados nas entrelinhas dos conteúdos editoriais.

Um exemplo disso foi o caso Watergate, nome de um edifício em Washington que simbolizou um escândalo político formado por um conjunto de

ações republicanas com intuito de espionar e sabotar as estratégias democratas nas campanhas eleitorais dos Estados Unidos. Dois repórteres do The Washington Post, Carl Bernstein e Bob Woodward, produziram uma série de reportagens, ao longo de cinco anos, que ligaram o esquema de sabotagem aos assessores diretos do então presidente Richard Nixon, que autorizou as operações. O jornalismo, neste caso, colaborou com a única renúncia de um presidente na história dos Estados Unidos.

Pena que hoje a regra se transforme em exceção. A teoria se desenha diferente, muitas vezes cruel. O jornalismo, atualmente, se vê prensado entre o entretenimento e a linguagem do marketing e da publicidade, ambos norteados pela ótica do consumo e do sistema econômico-financeiro vigente. Em paralelo, a atividade jornalística – empresarial, comercial e administrativa – caminha de braços dados com a reprodução de valores da sociedade e, em poucas ocasiões, o questiona. Isso porque os leitores ganharam corpo e alma de público-alvo, expressão que resume conjunto de comportamentos e valores a serviço de um processo de compra e venda.

A questão do negro no Brasil é a reprodução da perspectiva acima. Apenas percebi tal postura quando me embrenhei em redações e percebi a relação dos produtores de conteúdo de mídia e seu público, além da própria prática cotidiana nas relações de trabalho.

Olhava ao redor e não via negros. Eles não estavam nos veículos de comunicação. Olhava para os conteúdos e não os enxergava também. Ou melhor, os negros aparecem por meio de estereótipos ou em condições de inferioridade. Nas novelas, por exemplo, são os empregados domésticos, os malandros ou os

bandidos. Há o caso da Zezé Motta que, em 1976, ganhou visibilidade com o filme *Chica da Silva*. No ano seguinte, foi convidada para trabalhar numa novela da rede Globo. Ao receber o roteiro, descobriu que seu personagem entrava em cena para servir café e se retirava, muitas vezes sem falas. Trata-se da mesma atriz que, em 1985, compôs com Marcos Paulo o primeiro casal inter-étnico da novela brasileira. Na oportunidade, revistas de fofoca insinuaram que o ator estaria precisando de dinheiro para encenar um beijo com uma atriz negra na TV.

O que as relações raciais representam na sociedade brasileira não era “privilégio” da teledramaturgia ou de outras linguagens como a publicidade. Esta fissura comportamental podia ser vista no jornalismo. Em mais de uma década de vida em redações, tive somente um chefe de etnia negra. Ele recebia menos do que os jornalistas brancos, na mesma posição hierárquica. Em momentos de crise, suas decisões eram aceitas, porém os comentários jocosos proliferavam às costas dele.

Como o jornalista não difere dos demais profissionais, ou seja, é aquilo que produz, o conteúdo pode ser entendido como reflexo de seu olhar a partir e sobre o mundo. A cobertura policial, por exemplo, é uma demonstração clara do tratamento dado ao indivíduo negro. Basta sintonizar um dos telejornais populares de final de tarde, nos canais abertos, e observar como acusados de etnia negra são tratados por repórteres, comparando com situações nas quais o suposto criminoso vem de uma condição financeira superior. No Brasil, desigualdade social e discriminação racial andam lado a lado, misturam-se.

Um editor com quem trabalhei se recusava a cobrir eventos de capoeira, como apresentações e campeonatos. O argumento era simples, direto:

- Capoeira é coisa de negro, de criminoso.

A relação com as origens da cultura brasileira é outro termômetro do problema. Levando em consideração que o fluxo internacional de informações obedece a critérios mercadológicos vinculados à geopolítica, além do atrelamento a agências internacionais produtoras de conteúdo, percebe-se a ausência da África na agenda brasileira. Se deixarmos de lado a reprodução de estereótipos, manifestada por meio da imagem de um continente unicultural, exótico, selvagem, miserável e doente, ainda veremos a África – pelas lentes da mídia – somente em guerras civis (mal contextualizadas, por sinal), catástrofes e ditadores corruptos, com suas excentricidades.

Diante desta série de elementos, cheguei a conclusão de que era fundamental – inclusive para entender minha própria origem – estudar com profundidade a questão do negro no Brasil. E, para isso, precisava compreender as raízes históricas e culturais desta construção social através do multiculturalismo africano. A consequência direta foi a busca por uma nova graduação. Fui estudar História. Sentia que o jornalismo, preso ao imediatismo das práticas pós-modernas (ou a literatura do fato, para me apoiar em um clichê da profissão), seria enriquecido se refletisse sobre o passado e o utilizasse para dimensionar os processos do presente.

Entretanto, confesso que – a esta altura da vida – cometi um erro de principiante. Não chequei a fundo as informações. Matriculei-me no curso de História absolutamente certo de que ali estudaria com rigor acadêmico as origens brasileiras pelo viés da África. A disciplina não fazia parte da grade curricular, e o assunto se perdia em meio à própria História do Brasil, ministrada da maneira

clássica, isto é, a partir das grandes navegações portuguesas no século XV. A graduação de História, por outro lado, acabou servindo como instrumento para solucionar o imediatismo como defeito da prática jornalística.

É neste contexto que começa a aflorar o lado de pesquisador. Aprender sobre África e sobre a questão do negro brasileiro se transformou num exercício de autodidatismo, que envolvia leituras, palestras e cursos paralelos. Isso funcionou como um reforço para a tese de que era preciso avançar no sentido de aprofundar o conhecimento sobre tais temas.

Dois capítulos novos auxiliam, a partir deste momento, na compreensão dos motivos que me levaram a pensar neste trabalho de pesquisa. O primeiro deles é o relacionamento com Cristiane Eugênia, minha esposa. Ela se vê como negra, passou por situações de preconceito e também por episódios nos quais – pela leitura de outros a partir da aparência dela – foi rotulada como branca. É o típico retrato da confusão que embala as relações raciais brasileiras exatamente ao meu lado.

De religião batista, Cristiane se encontrava num culto da Igreja Batista da Ponta da Praia, de onde é integrante e lidera o grupo de adolescentes. Nossa filha, Mariana, era bebê e estava num carrinho. De pele mais clara do que a mãe, é vista como branca por parentes e amigos. Durante o culto, Cristiane ouviu de outra integrante da instituição religiosa.

- Bonita essa menina. Você está tomando conta dela? É filha de quem?

Em outro momento, Cristiane disse – durante um bate-papo sobre preconceito numa roda de amigos da faculdade de História – que ser negra era uma questão complicada no Brasil. A resposta de uma colega nossa foi imediata:

- Negra? Mas você é branca.

Depois de um sorriso, o contra-argumento:

- Branca? No mínimo, mulata.

- Branca sim.

O outro capítulo foi a passagem das redações para a vida acadêmica. A partir de 1999, voltei a freqüentar os cursos de jornalismo da cidade de Santos. Eram visitas esporádicas, na condição de debatedor, palestrante ou alguém que ministraria uma aula de abertura de semestre letivo. Entendi, naquela época, que poderia aliar o ensino técnico da prática jornalística com questões teórico-conceituais que abrangessem a sociedade brasileira, sua formação, trajetória e nós culturais. Essa necessidade de crescimento intelectual e crítico unia-se à insatisfação do modo de se executar jornalismo diário e a um relativo cansaço da rotina das redações, que engole finais de semana, carnavais, natais e outras datas.

A conclusão do curso de História em 2001 acelerou o processo. Um ano e meio depois, deixei o cotidiano do jornalismo – exerço atividades isoladas e à distância das redações – e entrei no mundo da universidade na condição de professor.

Ao preparar os planos de curso, resolvi – a título de experiência – inserir aulas que debatem a questão do negro no Brasil. Hoje, estas aulas – com seus aspectos específicos – constam no programa de Legislação e Ética Jornalística e Ética e Legislação em Publicidade e Propaganda, para alunos de segundo ano da Universidade Católica de Santos (Unisantos). O tema também integra o conteúdo

de Teoria da Comunicação IV, para estudantes do segundo ano de Publicidade e Propaganda, da Universidade Santa Cecília (Unisanta).

Em 2003, substitui uma colega por seis meses na disciplina Humanidades I (Realidade Social Brasileira), ministrada para alunos de 1º ano de Jornalismo da Unisanta. Ao discutir o tema racismo no Brasil, percebi certo desconforto por parte dos alunos, cerca de 90% brancos. As reações transitavam entre a negação da prática da discriminação racial e o ataque aos negros como indivíduos também racistas. Em uma das aulas, exibi o documentário Olhos Azuis, que retratava uma experiência feita nos Estados Unidos. Durante um curso, alunos com olhos castanhos – na maioria negros – eram privilegiados pela professora e pela instituição. Já os olhos azuis – todos brancos – eram sistematicamente humilhados e inferiorizados pelos mesmos atores sociais. A diferença é que, com o andamento das atividades, muitos negros incorporavam o comportamento discriminatório.

Ao término da exibição, iniciou-se um debate em classe. Depois de alguns minutos, um aluno negro fez a relação entre etnia e desigualdade social no Brasil. Uma colega, sentada ao fundo da sala, reagiu:

- Mas na favela só tem bandido mesmo.

O circo pegou fogo. Alunos brancos e negros imediatamente responderam de forma agressiva à ponderação da colega. Motivo: mesmo brancos, muitos residiam em favelas ou tinham amigos e parentes residentes em bairros periféricos.

A percepção de que a questão do negro e os problemas sociais que o envolvem eram relevantes e, ao mesmo tempo, complicadas me levaram a buscar

leituras mais aprofundadas e publicações específicas. A curiosidade sobre as Áfricas é inerente a esta evolução. A consequência natural, como professor universitário, jornalista, marido e pai, foi o caminho da pesquisa, e o tema se mostrou natural ao extremo. A partir daí, tive a consciência de que a relevância cidadã fundamental para o desenvolvimento científico se impunha – dentro do momento histórico em que vivo – pela trajetória da educação escolar, mais até do que pela comunicação de massa.

Ao estabelecer o objeto de pesquisa, uma dificuldade inicial se apresentou sólida, capaz de travar e colocar diante de uma encruzilhada o rumo da pesquisa. Todos sabemos que o racismo se faz presente na sociedade brasileira e a escola – alicerce deste cenário – é reprodutora e fomentadora de valores. Como fazer com que os professores de etnia branca reconhecessem a prática discriminatória – latente ou sutil – em sala de aula? É óbvio que tal situação não se concretizaria.

A pesquisa seguiu com o freio de mão acionado por mais de seis meses até que, durante uma aula, um colega questionou:

- Como será que os professores negros enxergam o problema?

Neste momento, percebi – graças a ele – que poderia abordar a temática a partir do olhar das “vítimas”, e não daqueles que julgava – com os riscos de ser tendencioso na avaliação – algozes. Ao confrontar a sugestão com o estado da arte, notei que poucas pesquisas davam voz aos professores. Os trabalhos envolviam políticas públicas, materiais como livro didático ou relação com os meios de comunicação de massa. Neste último caso, o professor – em geral – é figura menos importante, quando não estereotipada (sargento, palhaço, mau profissional etc.).

Ao definir o recorte do trabalho, precisava inserir os personagens no espaço. Optei pela escola pública por duas razões básicas. Em primeiro lugar, os professores de etnia negra são reconhecidamente minoria esmagadora nas escolas particulares. E não menos importante em escala, penso que o trabalho deveria ser focalizado na rede pública de ensino no sentido de contribuir para o debate sobre a instituição escolar, ultrapassando os muros da pesquisa nas universidades.

A dissertação, a partir de tais concepções genéricas, foi dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado *Negritude: apenas uma coisa de pele*, tem como objetivo construir um suporte teórico para que se compreenda a importância da etnia negra na composição da sociedade brasileira. Além disso, o capítulo tem como proposta definir o conceito de negritude, estabelecer uma trajetória histórica e esclarecer porque o país apresenta tanta variação de nomenclaturas como pardo, moreno, e de que tais rótulos interferem nesta concepção de negro brasileiro.

O primeiro capítulo, em decorrência disso, fará uma análise dos critérios que estabelecem a etnia as quais o indivíduo pertence e se isso é relevante para as relações sociais. É fundamental considerar que, no Brasil, os estereótipos étnicos são construídos a partir da aparência (tom de pele) da pessoa. Como os aspectos físicos obedecem a juízos de valor, a decisão é sempre tomada pelo outro e variável conforme o lugar, o posicionamento social e os valores culturais daquele que emite o parecer.

Neste momento, pretendo me apoiar em autores como o antropólogo Kabengele Munanga, a pesquisadora Fulvia Rosemberg e o jurista Hedio Silva Jr.

Este último auxiliaria no sentido de observar o ponto de vista jurídico em torno do problema da negritude.

O segundo capítulo é decorrente do anterior. “*Raça e racismo: um problema dos outros?*” parte da idéia de que raça consiste numa construção social e cultural, jamais científica. Em outras palavras, a diferença de raças – que demarca graus de superioridade e inferioridade – não apresenta base genética.

Neste momento, a contextualização se coloca como fundamental para o entendimento das relações sociais contemporâneas. O trabalho pretende retornar ao século XIX para abordar as teorias da Escola Racialista européia, que tenta dar cunho científico às diferenças entre grupos. Este caminho conduz a dissertação pelos programas de eugenia, presentes na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, neste último bastante presente nas primeiras décadas posteriores à abolição da escravatura.

A pesquisa aponta também a evolução nas ciências humanas, que resultou no fortalecimento do conceito de miscigenação coletiva no Brasil, com a construção nefasta do mito da democracia racial. Na seqüência, abordagens que apontam para a relação entre indicadores sócio-econômicos (e a desigualdade entre classes) e a questão racial no país.

Como suporte teórico, o texto busca alicerces em autores como os antropólogos Lilia Schwarcz e Peter Fry, a historiadora Leila Leite Hernandez, além de geneticistas como Sérgio Pena e o italiano Guido Barbujani, entre outros pesquisadores.

O terceiro capítulo se distancia um pouco do alicerce teórico e se caracteriza pelo trabalho de campo. Com o título de “*O professor negro: o voz do*

ator principal no teatro de sombras”, esta etapa retrata o olhar de professores de etnia negra sobre alguns aspectos que envolvem:

- * a perspectiva da própria condição;
- * a existência do racismo no ambiente escolar e em quais condições ocorre;
- * se foram vítimas de racismo dentro e fora do ambiente;
- * a relação com a escola em que trabalham;
- * a relação com os alunos, colegas e equipe pedagógica;
- * como o tema é abordado por eles em sala de aula ou em atividades escolares em geral;
- * a análise sobre as políticas públicas brasileiras;
- * as mudanças recentes na legislação no que se refere à condição do negro no Brasil;

Quatro professores foram entrevistados. Todos se consideravam negros e trabalham em escolas públicas da região da Baixada Santista, principalmente nos municípios de Santos e Guarujá. As entrevistas tiveram como meta traçar um perfil de cada um dos professores, com origens familiares, vida escolar como estudante e cotidiano como docente.

O passo seguinte foi inseri-los no universo das redes de ensino e estabelecer as relações com os demais atores sociais. A partir daí, as entrevistas caminharam em direção ao sentido macro do processo educacional. De que maneira as políticas educacionais das instâncias governamentais interferem no dia-a-dia de um professor?

A reflexão neste terceiro capítulo se constrói pelo dito e pelo não-dito por parte dos entrevistados. Trata-se de perceber em que posição se encontram no cenário escolar e as conexões entre a cor da pele e a prática docente. Quais são os mecanismos de defesa? Estes quatro homens e mulheres, na vida profissional, se vêem e são visto por qual tipo de lentes? Os quatro são professores ou são professores negros? Eles desejam ser observados e reconhecidos pela primeira alternativa. Contudo, este desejo basta numa sociedade que rotula pela aparência?

A análise de seus depoimentos será feita com apoio do teórico inglês E.P. Thompson e de estudiosos brasileiros da História Oral. A proposta é interpretar como os entrevistados se cruzam, se contradizem, se complementam. Além disso, analisar como os costumes culturais permeiam a reprodução ou a construção de discursos por parte dos educadores. É possível perceber, por exemplo, que episódios da infância e da adolescência colaboram para a construção de um professor engajado em questões étnicas. É neste ponto – a partir de vivências – que estes professores notaram a perversidade das relações raciais brasileiras.

Por outro lado, este mesmo professor se apóia no cargo profissional que ocupa para resistir aos conflitos raciais dentro do ambiente escolar. A trajetória dele torna-se menos espinhosa e o possibilita o relacionamento menos conflituoso com os demais atores sociais do universo escolar. Ele entende como um colete à prova de balas capaz de proteger os alunos – e por que não a si mesmo? - contra a mesma perversidade à qual foi exposto.

Nos anexos, é possível ler a pauta das entrevistas, além dos perfis e depoimentos dos entrevistados. Além disso, há cópia de reportagem feita por mim

para o Jornal Boqueirão, do qual sou colunista no site. A matéria é o perfil de um dos entrevistados, a professora Vanessa Soares Rosa, de 27 anos. O texto tenta indicar que, no caso dela, vida pessoal e profissional se misturam, principalmente como símbolos da importância africana na sociedade brasileira e do emaranhado de posições e valores que compõem as relações raciais neste país. Este exemplo também reflete como jornalista e pesquisador se misturam.

Capítulo 1 – Negritude: apenas uma questão de pele?

A segunda aula daquele semestre ainda sofria os efeitos das mudanças recentes. A transferência de 18 colegas em apenas duas semanas e a conseqüente troca para uma sala menor haviam transformado o segundo ano, período noturno, do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Católica de Santos. As aulas de Ética de Legislação em Publicidade e Propaganda aconteciam às quintas-feiras, sempre no primeiro horário (19 horas). Naquela segunda aula, o objetivo era introduzir a discussão – que duraria três semanas por abordar conceitos básicos e a aplicação em diversas linguagens e mídias – sobre a situação do negro nos meios de comunicação de massa no Brasil e comparar com o cenário norte-americano, em função da influência na produção de conteúdos.

Quase a totalidade da turma estava presente. A disposição das cadeiras, em duas fileiras, formava a letra U, reservando o meio da sala para a minha movimentação. Isso me aproximava deles e – o que não se pode negar – garantia um controle eficiente em termos disciplinares.

Minha intenção era iniciar a aula com duas perguntas que, independente das respostas, me levariam à exposição dos conceitos básicos sobre negritude, raça, racismo e assim por diante. É claro que as respostas subverteriam a ordem estabelecida. Por outro lado, a expectativa era envolvê-los desde cedo no debate, pois a maioria esmagadora dos alunos era de brancos.

A primeira questão foi direta: - Quem é negro nesta sala?

A resposta causou-me relativa surpresa, pois considerava dois estudantes como negros (aqui, vale lembrar que a definição foi dada a partir a minha concepção de aparência, conceito-chave para se compreender a teia de relações raciais no Brasil). O silêncio dos alunos foi a negativa necessária para que fizesse a segunda pergunta.

- Quem se declara negro nesta sala?

Uma das alunas, que habitualmente se sentava à direita, a cinco metros de distância de mim, levantou o braço direito e foi taxativa: - Eu, professor!!! Curiosamente, embora fosse tradicionalmente participativa, não esperava esta resposta dela, por considerá-la branca.

A reação foi imediata de um colega ao lado:

- Você tá loca? (sic)

- Eu sou negra.

- Claro que não. Você é branca.

- Como você pode dizer o que sou. Meu avô era negro.

- Mas sua pele é branca, clarinha.

O aluno elevava o tom de voz e passava sucessivamente a mão direita sobre o braço esquerdo, no gesto típico para apontar a coloração de pele. Outros estudantes se manifestavam, a maioria a favor do colega. A discussão durou alguns minutos até que todos se acalmassem e as questões teóricas pudessem ser expostas a partir do conflito estabelecido.

A aluna, na seqüência, se explicou dizendo que estava se definindo como negra a partir da ancestralidade, mas que tinha consciência de que os colegas a

definiam como branca pela aparência e talvez pela posição social (no caso, universitária num curso frequentado quase na totalidade por brancos).

O choque dentro de uma sala de aula de nível universitário demonstra apenas como determinados conceitos em torno das relações raciais encontram abrigo e cristalização no senso comum. Nesta situação, houve nitidamente a contraposição entre a definição de negritude a partir da ancestralidade e o conceito baseado na aparência.

A aparência, sustentada acima de tudo no olhar e no reconhecimento do outro, é característica inerente à definição de negritude na sociedade brasileira. Neste caso, a cor de pele é reforçada pelos fenótipos (características físicas), como textura dos cabelos, formato da face, nariz e lábios, que – para o geneticista Sérgio Pena - são aspectos meramente superficiais.

Embora não conheçamos os fatores geográficos locais responsáveis pela seleção dessas características, é razoável assumir que esses traços morfológicos espelhem adaptações ao clima e a outras variáveis ambientais em diferentes partes da Terra. Assim como a cor da pele, essas características físicas das porções expostas do corpo dependem da expressão de poucos genes.(2006; 39)

Outro exemplo da dificuldade em estabelecer a etnia no Brasil pode ser visto no bairro de São João Clímaco, divisa com a favela Heliópolis, zona norte de São Paulo. Na última semana do ano, desde 1971, acontece no campo do único time de várzea do bairro, o Flor de S.João Clímaco, o jogo de pretos contra

brancos. Antes, a disputa já existia, mas no formato casados contra solteiros. A mudança foi sugerida por um senhor negro, já falecido, de apelido Tipiu.

A partida mostra exatamente como funcionam as relações raciais brasileiras e como a auto-declaração é – até o momento – único mecanismo eficaz de identificação. Não há estatísticas sobre quem venceu mais jogos ao longo de 36 anos, valendo apenas o resultado do ano anterior como instrumento de brincadeiras.

No documentário Preto contra Branco, que registra o universo social em torno do futebol, um grupo de veteranos moradores discute os critérios de escolha dos times. O local do encontro é o bar do Melião, negro e jogador do time dos Pretos, categoria sucatão (veteranos). A conversa envolve um jogador mais jovem, de nome Reginaldo. Ele atuou um ano pelos Pretos, mas – nos últimos anos, vem jogando pelos Brancos. Quem pede a palavra é um dos líderes do evento, Pneu, um senhor negro de cerca de 65 anos.

- Reginaldo é brasileiro. Ele é da Silva.

Reginaldo responde:

- Não, branco. Branco, com certeza.

- Ele é misturado. Ele é brasileiro, - insiste Pneu.

O diretor do documentário, Wagner Morales, interfere:

- Mas ele falou que é branco.

Resposta imediata de Pneu:

- Na ótica dele.

- E os mulatos?, pergunta o diretor.

- Normalmente jogam para os pretos. Mas existem os camaleões. Você é um, - e aponta para Reginaldo.

Reginaldo apenas balança o dedo em negativa.

O astro da partida entre Pretos e Brancos, em 2003, era o meia Preguinho, que havia se tornado jogador de futebol profissional e atuava por uma equipe do interior do Paraná. Preguinho faria parte da partida principal, pois a festa de final de ano em São João Clímaco envolvia quatro jogos, dos veteranos aos atletas mais jovens.

Preguinho é filho de mãe negra e pai branco, auto-declarados. Para agradar aos dois, fazia um revezamento: cada ano jogava por um time. Em 2003, resolveu desagradar o pai ao decidir que passaria a vestir a camisa dos Pretos definitivamente. E mais: jogaria com a número 10, a mais valorizada no futebol.

Ao ser perguntado sobre a cor da pele do filho, o pai respondeu:

- Ele é mostarda. Ele não é preto nem branco.

Os dois cenários relatados, uma universidade e um jogo de futebol de várzea, indicam como as relações raciais são complicadas no Brasil. É uma leitura subjetiva, baseada em critérios de aparência, por vezes contaminados por outros

elementos como condição social. Isso provoca interpretações variadas, que envolvem estratégias de defesa ou derivações a partir da própria aparência.

No mesmo documentário, em sua abertura, muitos moradores do bairro foram convidados a gravar um depoimento. A pergunta era simples: qual a cor da sua pele? As respostas foram variadas, mas uma chamou atenção. Uma adolescente respondeu:

- Sou pouco preta, meia clara.

O que esta classificação quer dizer? Apenas serve para nos mostrar como a mestiçagem é inerente às relações raciais. No entanto, o uso dela depende de outras variáveis, como posicionamento social, condição econômica, geografia e leitura de outros grupos sociais.

De acordo com a pesquisadora Fátima Oliveira, a identidade étnica tem relação com o conceito de pertencimento social, como resultado de uma construção social, cultural e política. Ou seja: a cor da pele pode representar um dos elementos (às vezes o único) de conexão entre as pessoas, possibilitando a segurança de fazer parte de um grupo, com seus valores, com suas crenças, com suas ações.

(...) tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos "bons", "positivos" e de "sucesso" de identidades negras não são muitos e pouco divulgados, e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente. (2004;57)

O antropólogo Kabengele Munanga afirma que a definição de etnia por cor da pele é, acima de tudo, uma decisão política. *“Com os estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afro-descendente.”* (2004, 51). Este conceito, segundo o antropólogo, professor da Universidade de São Paulo (USP), foi forjado pelos negros para se aproximar e constituir uma unidade étnica com os mestiços.

Se um garoto, aparentemente branco, declara-se como negro e reivindica seus direitos, num caso relacionado com as cotas, não há como contestar. O único jeito é submeter essa pessoa a um teste de DNA. Porém, como isso não é aconselhável porque, seguindo por tal caminho, todos os brasileiros deverão fazer testes. E o mesmo sucederia com afro-descendentes que têm marcadores genéticos europeus, porque muitos de nossos mestiços são euro-descendentes. (2004,52)

É nesta hora que aparece uma contradição que deixa o debate conceitual mais nebuloso. Para o movimento negro, é necessário um apego ao conceito de “raça social”, visando reforçar a existência de um problema particular. Segundo a educadora Maria Batista Lima, o conceito de “raça social” atrapalha a concepção de afro-descendente e de euro-descendente, com suas justificativas históricas diferenciadas.

Percebe-se, neste ponto, o fundo político-ideológico no processo de debate sobre as concepções de cor da pele na sociedade brasileira. Colocam-se todos os elementos no caldeirão, resumindo-o a um só termo: negro. Neste caso, como raça, e não como etnia.

A categoria 'etnia' é menos conflituosa, social e historicamente situada e abrangente da multiplicidade identitária que compõe a população de origem africana neste país. Essa abordagem atende melhor aos propósitos dos negros, devido ao maior distanciamento dos biologismos do passado, que ainda mantêm seus resquícios no imaginário popular e por ser mais abrangente no acolhimento da diversidade e dos dispositivos da base africana que vieram para o Brasil. (LIMA, 2004, p.87)

Nos Estados Unidos, em tese, a questão é mais simples, pois a definição de etnia se dá pela ancestralidade, característica que pode abranger até a quinta geração anterior do indivíduo. A principal consequência é uma sociedade composta, na base, por grupos étnicos mais fechados, ao menos na nomenclatura. Tal prática despreza as variações construídas, por exemplo, pela sociedade brasileira, como mulato, moreno, bronzeado, marrom, pardo e outras.

Ao dimensionarmos o fato pelo ponto de vista histórico, o retorno se dá ao período das grandes navegações. O português navegador, viajante, aventureiro – fruto de uma escola que estimulava o avanço científico sem deixar de lado a busca por novos mercados e riquezas – não se via como um indivíduo branco em pleno século XV. Suas origens eram definidas pelo ponto geográfico. Ou seja: o sobrenome, assim como em outras culturas europeias, vinha do local de nascimento da pessoa. Isso consistia apenas numa característica de sociedades regidas por leis suntuárias, conjunto de regras que estabeleciam o posicionamento social (status) de um indivíduo. O que era privilégio para um grupo social, era proibido para outro. Desta forma, cristalizava-se padrões de consumo (claro que neste período consumia-se por necessidade ou desejo, diferente do período histórico atual, com a presença maciça da tecnologia e dos meios de comunicação de massa), como roupas e alimentos, além de formas de tratamento.

O português conhecia apenas o mouro, grupo oriundo do norte da África e preponderante nas imediações do Mar Mediterrâneo. Hoje, num exercício duvidoso de aplicação de padrões de tom de pele, seria a figura do mulato. Além disso, os greco-romanos, na Antiguidade, tiveram contato com os líbios, tunisianos, etíopes e egípcios.

No mesmo período, o historiador grego Heródoto, conhecido como pai da História, escreveu sobre as populações negras do outro lado do Mar Mediterrâneo. No entanto, a imagem estabelecida flutuava no campo da especulação.

A partir de sua imaginação e baseando-se na teoria dos climas, criou-se uma imagem do resto do continente (não visitado) de clichês bastante desfavoráveis. Segundo essa teoria dos climas, as temperaturas extremamente baixas ou altas tornavam o homem bárbaro, enquanto as zonas temperadas favorecem o desenvolvimento das civilizações. Todas as descrições da época mostravam os habitantes do interior do continente africano parecidos com animais selvagens. Essa visão retornou na Idade Média e no Renascimento, reatualizando sempre os mesmos mitos que faziam da África negra um mundo habitado por monstros, seres semi-homens, semi-animais. (MUNANGA, 1988, 13-14)

Em outras palavras, as concepções de negro e de branco foram estabelecidas a partir da troca de experiências no litoral africano no final do século XV. As chamadas grandes navegações levaram o explorador e mercador europeu a um mundo cultural e visualmente diferente. Diante do novo, a reação foi esperada: concepções a partir da própria origem. Neste momento, o europeu sai de suas origens geográficas e percebe a cor da pele. Daí, o negro africano.

O europeu se viu diante de sociedades monárquicas, com organização social e política. Por outro lado, de acordo com Munanga, *“o desenvolvimento técnico, incluída a tecnologia de guerra, era menos acentuado. Isto pode ser*

explicado pelas condições ecológicas, sócio-econômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam alguns falsos cientistas.” (1988; 8)

É claro que aquele que cria o rótulo o utiliza como mecanismo de superioridade para si. É uma forma de defesa, na qual o outro representa uma ameaça e, portanto, deve ser colocado em posição que invalide quaisquer ofensivas. Ameniza, inclusive, as distâncias culturais e, ao mesmo tempo, as reforça. Significa que o europeu reconhece a diferença em relação ao outro, porém não as respeita e se apóia nelas para sublinhar seu posicionamento mais rico, complexo e superior. O outro, no caso o africano, é simplificado (ver Capítulo 2).

A partir da transformação do negro africano em mercadoria para escravidão, o sentido de inferioridade ultrapassou os limites do ser humano e chegou às relações de trabalho. Para a professora Leila Leite Hernandez, “*o negro, marcado pela pigmentação da pele, transformado em mercadoria e destinado a diversas formas compulsórias de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior.*” (2005; 23)

Neste sentido, o posicionamento europeu funcionava como uma missão civilizadora, que clamava por conduzir o negro a um patamar superior, apenas em função dos dotes artísticos. Segundo Munanga (1988), o negro se constituía sinônimo de um ser primitivo, com mentalidade pré-lógica. A ordem, na ótica europeia, era convencer não apenas a si próprio, mas também o próprio negro. Como consequência,

tal clima de alienação atingirá profundamente o negro, em particular o instruído, quem tem assim ocasião de perceber a idéia que o mundo ocidental fazia dele e de seu povo. Na seqüência, perde a confiança em suas possibilidades e nas de sua raça, e assume os preconceitos criados contra ele. É nesse contexto que nasce a negritude. (p.9)

Desta forma, desenhava-se um cenário antagônico. De um lado, um indivíduo com olhares superiores, de religião monoteísta, e com julgamentos próprios de uma cultura e uma etnia dogmaticamente mais desenvolvidas. De outro, um sujeito com comportamentos estranhos, religiões diversas, com deuses múltiplos, de tecnologia mais rudimentar e culturalmente mais frágil. Evidentemente, este perfil foi construído pelo pensamento europeu.

O olhar português, somado aos relatos da Antiguidade, povoava o imaginário do aventureiro europeu de outras localidades. O que os impressionava era a semelhança de traços físicos como cor da pele, tipo de cabelo, forma do nariz, lábios e cabeça. Daí surgiu uma visão genérica de negro, que foi associada com a inferioridade cultural.

Mesmo assim, mantinha-se viva a imagem de um mundo bizarro. Segundo Munanga, *a idéia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII. (1988, 14)*

A partir de uma construção de negritude, o pensamento europeu procurou estabelecer as causas para a pigmentação escura da pele. A primeira hipótese, indiretamente relacionada à concepção de Heródoto, era conectar a negritude ao clima tropical. Contudo, a colonização da América derrubou a hipótese, pois os

europeus se viram diante dos “indígenas” e sua pele avermelhada. O clima na América do Sul era quente e o resultado, diferenciado.

A segunda teoria dava conta do meio ambiente, mas precisamente na água, no ar e no solo africanos. A degeneração do negro em relação ao branco, insustentável pelo clima ou por condições ambientais, foi associada à religião. Munanga (1988) explica que os europeus buscaram respostas no cristianismo, ou seja, no mito camítico dos hebraicos.

(...) os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por ter lhe desrespeitado quando o encontrou embriagado, numa postura indecente. (Em Gênesis, Capítulo 10, versículos 22-25, no Velho Testamento, Cam presenciou Noé nu e chamou os irmãos para ver o pai. Por isso, foi amaldiçoado.) (Nota deste autor) Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nesta ordem de idéias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso, nas colônias ocidentais da África, mostrou-se sempre Deus como um branco velho de barba e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinho. (p.15)

Além do aspecto econômico, que invocava a necessidade de mão-de-obra para promover a exploração nas colônias americanas, muitos utilizaram o argumento de que a escravidão seria o único recurso possível para salvar um povo – longe dos preceitos de civilização – da corrupção. Neste caminho, justificava-se que o homem não deveria temer, de acordo com a moral cristã, a escravidão pelo homem, mas se proteger contra o mal demoníaco. Um sintoma disso era que, mesmo vistos como mercadorias, os negros passavam pelo processo de batismo nas capelas instaladas nos navios negreiros.

A imagem do negro praticamente não sofreu alterações com o iluminismo. Fortaleceu-se ainda mais o estereótipo do indivíduo que gostava de andar nu, sexualmente imoral, esteticamente reprovável e indolente. Um exemplo seria Voltaire (François Marie Arouet, 1694-1778). Munanga (1988) expõe como o filósofo iluminista francês estabeleceu as etapas de desenvolvimento humano.

Voltaire situa na base da escala evolutiva os 'brasileiros' (índios) que, segundo ele, foram encontrados num estado de 'pura natureza', no clima mais bonito do universo, sem leis, e nenhum conhecimento da divindade, preocupados com as necessidades do corpo, tendo indiferentemente relações sexuais com suas irmãs, mães e filhas em além do mais, antropófagos e governados por instinto. Em um nível um pouco mais alto que o índio vem o negro, vivendo ora no primeiro grau de estupidez, ora no segundo, ou seja, planejando as coisas pela metade, não formando uma sociedade estável, olhando os astros com admiração e celebrando algumas festas sazonais na aparição de certas estrelas. Evidentemente, no topo desta escala evolutiva vem o branco europeu, com a astronomia e as todas as características de sua superioridade. (p.18)

Esta visão eurocêntrica perdurou até o século XX e ganhou contorno pseudo-científico a partir do século XIX, com o desenvolvimento das Ciências Sociais. Neste momento, utilizou-se de teorias evolucionistas, fortaleceu-se com o darwinismo social para se popularizar a racialização das relações sociais e justificar-se o preconceito (obviamente não visto como tal), a discriminação racial e o estigma sobre o negro. Legitimavam-se, desta maneira, a escravidão e o processo de colonização nas Américas do Norte e do Sul e no continente africano (análise mais detalhada no Capítulo 2 desta dissertação).

O termo negritude gravita em torno de duas interpretações: a mítica e a ideológica. Para o francês Bernard Lecherbonnier,

a primeira chama a si, em função da descoberta do passado africano anterior à colonização, a perenidade de estruturas de pensamento e uma explicação do mundo, almejando um retorno às origens para revitalizar a realidade africana, perturbada pela intervenção ocidental. A segunda propõe esquemas de ação, um modo de ser negro, impondo uma negritude agressiva ao branco, resposta a situações históricas, psicológicas e outras, comuns a todos os negros colonizados. (apud MUNANGA, 1988, p.50-51)

Símbolo de protesto, o conceito de negritude é uma reação ao pensamento europeu diante da ignorância em reconhecer o potencial multicultural do continente africano, em suas dimensões e representações sociais. Isso envolve também o reconhecimento do negro como sujeito capaz de se organizar social e economicamente, sem ter a imagem associada à alienação ou à inferioridade intelectual.

Conforme afirma Munanga, a negritude seria – diante de uma leitura psicológica – *um conjunto de traços característicos do negro no que se refere à comportamento, capacidade de emoção, personalidade e alma*. Estes traços seriam manifestados por intermédio da cultura material e imaterial, ou seja, pela produção concreta (objetos artísticos ou não) e abstrata (ideologia e/ou conjunto de crenças).

1.1 A cor pela lei

No Brasil, percebia-se a condição do escravo na própria legislação. A primeira Constituição foi outorgada pelo imperador D.Pedro I em 25 de março de 1824. Portanto, 64 anos antes da Abolição da Escravatura. No documento, os

escravos africanos não eram enquadrados como cidadãos e, como consequência, desprovidos dos mais elementares direitos. No entanto, o escravo poderia ser responsabilizado criminalmente.

(...) o aparente paradoxo que envolvia o estatuto jurídico do escravo: para todos os efeitos civis – contratos, herança, etc.- o africano escravizado não era considerado pessoa, sujeito de direitos. No entanto, para efeito de persecução penal, o mesmo era considerado responsável imputável, humano; isto se figurasse como acusado, visto que, na condição de vítima, tendo uma parte de corpo mutilada, por exemplo, a lesão era qualificada juridicamente como mero dano – algo atinente ao direito de propriedade e não ao direito penal. Do mesmo modo, caso um escravo fosse seqüestrado, configurado estaria o crime de furto, ou de roubo. (SILVA JR., 2000, p.7-8)

A primeira Constituição republicana foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891. A legislação amplia os direitos civis e políticos. No artigo 72, por exemplo, a lei não reconhecia – no discurso – privilégio de nascimento e foros privilegiados de nobreza. Por outro lado, excluía do direito de votar mulheres e analfabetos. Como a maioria esmagadora dos negros não sabia ler e escrever, num país que havia libertado seus escravos três anos antes, os direitos políticos se mantinham restritivos a eles.

Em 1934, é curioso notar as contradições da Constituição de 1934, promulgada por uma Assembléia Constituinte durante o governo Getúlio Vargas. O texto jurídico rejeita a discriminação racial, mas estimular o ensino da eugenia e cria restrições técnicas para os imigrantes.

As cartas magnas de 1967 (art.150) e de 1969 (art. 153) mantêm a postura da Constituição de 1934, porém acrescentam que o preconceito contra raça será punido conforme a lei em vigor.

A Constituição atual, promulgada em 1988 por Assembléia Nacional Constituinte, atende a uma série de reivindicações do Movimento Negro. A principal delas é a criminalização do racismo (artigo 5º. XLII) como delito inafiançável e sem tempo de prescrição. No artigo 7º, XXX, a carta proíbe a distinção de cargos e salários por motivo de cor, entre outras motivações. É evidente que o texto jurídico busca, em muitas situações, atender a anseios de grupos socialmente organizados. No entanto, como se verá ainda neste Capítulo, as disparidades sociais entre negros e brancos permanecem inalteradas.

1.2 – A relação desigualdade social - negros

Os estudos mais recentes sobre o negro no Brasil apontam claramente uma relação entre desigualdade social e discriminação racial (ver capítulo 2). As estatísticas oficiais confirmam o problema, mas também retratam a confusão étnica e os mecanismos de proteção e/ou de identidade dos mestiços no sistema de auto-declaração.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), publicado em setembro deste ano, com dados de 2006, somente 6,9% da população brasileira se declara negra, enquanto 43,2% se declaram como pardos. Em 2005, o índice era de 6,3% de pretos e 42,6% de pardos. O Nordeste é, proporcionalmente, a região com a maior quantidade de negros na população.

Entre os estados, a Bahia é a campeã, com 14,4% de negros e 64,4% de pardos. As pessoas que se declaram brancas ainda são maioria e representam 49,7% da população brasileira. Na região Sul, oito em cada dez pessoas se dizem brancas.

O interessante é que houve um crescimento no número de pessoas que se definiram como negras. São 1,34 milhões a mais em relação ao ano anterior. A Pnad utiliza 145 mil residências como amostragem para o trabalho e é vinculada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Conforme a pesquisa, houve crescimento no número de negros auto-declarados nas regiões Norte (3,8% para 6,2%), Nordeste (7% para 7,8%) e Sudeste (7,2% para 7,7%). Por outro lado, nas três regiões aconteceu queda no número de pardos. No Norte, passou de 71,5% para 69,2%. No Nordeste, caiu de 63,1% para 62,5%. No Sudeste, redução de 33,4% para 32,5%. As regiões Centro-Oeste e Sul mantiveram-se estáveis nos quesitos cor e raça.

É necessário retornar 135 anos para entendermos a trajetória do quesito cor nas pesquisas demográficas brasileiras. O primeiro recenseamento data de 1872. Quatro categorias foram utilizadas: pardo, preto, branco e caboclo.

O jurista Hedio Silva Jr. explica os critérios para a escolha das “cores” no primeiro levantamento demográfico:

Pardos eram compreendidos como resultantes da união de pretos e brancos; caboclos eram os indígenas e seus descendentes. Considerando que os termos branco, preto e pardo são cores, e caboclo possui raiz na origem racial, o censo de 1872 parece ter usado um critério misto de fenótipos e descendência para a característica racial da população. (2000, 16)

Precisa-se recordar do fato de que, neste momento histórico (como será melhor analisado no Capítulo 2), o Brasil se tornava internacionalmente conhecido com um país miscigenado. Esta imagem lhe dava, ao mesmo tempo, um caráter exótico e degenerativo, fruto das idéias eugênicas oriundas da Europa.

O censo seguinte ocorreu em 1890. No quesito cor, uma mudança: sai o termo pardo e entra a palavra mestiço, reforçando a imagem acima descrita e adotando como base o critério da descendência. Em 1900 e 1920, no período republicano, os recenseamentos não incluíram a cor como elemento descritivo do indivíduo entrevistado.

O censo de 1940 foi o primeiro a ter como prazo de intervalo dez anos. Neste levantamento, o Governo brasileiro retomou a classificação por cor, dividindo-as em branco, preto, pardo e amarelo. O mesmo aconteceu nos recenseamentos de 1950, 1960 e 1980. A exceção se deu em 1970, quando o regime militar optou por retirar a informação sobre cor.

Em 1991, o Censo demográfico organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) manteve o uso das cores, mas acrescentou o indígena, misturando tom da pele e origem.

Em 13 de maio de 1996, o Governo Federal assinou o Decreto n.1904, instituindo o Programa Nacional de Direitos Humanos, que prevê *“a inclusão do quesito cor em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos.”* (SILVA JR., 2000)

Três anos depois, em 26 de outubro de 1999, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério do Estado do Trabalho e do Emprego inseriu a informação sobre cor/raça dos trabalhadores no Cadastro Geral dos

Empregados e Desempregados (CAGED) e na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). *“Trata-se de reivindicação voltada para a democratização da informação, uma vez que a omissão do dado da cor dos cadastros públicos e privados impede a quantificação e o respectivo monitoramento da discriminação racial”* (2000, 13).

Segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 - Racismo, Pobreza e Violência, o total de negros pobres aumentou em 500 mil, entre 1992 a 2001. O estudo indica que a quantidade de negros na pobreza nunca caiu abaixo de 64%, embora tenha se registrado crescimento no nível de renda.

Outro elemento importante é a questão da riqueza. Mantém o quadro tradicional: quanto mais elevado o nível de renda, menor o percentual de negros. Dos 10% mais pobres, sete em cada dez pessoas são negras. Entre os 10% mais ricos, somente 16% se consideram negros. Entre 1992 e 2001, a renda média dos negros cresceu cerca de R\$ 30, passando de R\$ 132,32 para R\$ 162,75. No caso dos brancos, subiu quase R\$ 65, de R\$ 341,71 para R\$ 406,53. Desta forma, manteve-se a proporcionalidade: a renda dos negros equivale a 41% da renda dos brancos.

1.3 Os negros e a educação

Desde 2000, três anos antes da Lei 10.639/03, a rede de ensino da Bahia aplica o projeto Escola Plural. O objetivo é inserir o papel da educação na redução de desigualdades sociais e, acima de tudo, colocar na agenda a questão da diversidade étnica e cultural. O projeto, com fortes conexões nos movimentos

sociais negros, ganhou força a partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

A Escola Plural, que busca atingir cerca de 3 milhões de pessoas, apresenta cinco pressupostos:

- 1) Ter o ensino público como *locus* privilegiado de intervenção, até pelo reconhecimento de que é nele que se encontra a maioria dos estudantes negros no Brasil.
- 2) Adotar como horizonte estratégico a sua transformação em política pública e não, apenas, como mais um experimento, buscando quebrar a idéia de experimentalismo inócuo, circular, de amplitude restrita.
- 3) Construir um currículo que quebre com a naturalização do lugar socialmente reservado aos (às) negros (as) e, para tal, ter que respeitar e incorporar, como parte do conhecimento universal, os valores civilizatórios das sociedades africanas e sua re-invenção na Diáspora.
- 4) Trabalhar pluralidade cultural tendo como substrato a condição racial da população a que o Projeto se dirige.
- 5) Originar-se e desenvolver-se a partir da construção de uma parceria, envolvendo diversos autores governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais.

O caso do Projeto Escola Plural é importante por mostrar que iniciativas isoladas vêm sendo adotadas em todo o país para aumentar as possibilidades do aluno negro – em maioria pobre – de avançar no sistema educacional. Além disso, permitir que temáticas relativas à herança cultural negra e seus impactos na

contemporaneidade da sociedade brasileira sejam discutidos com a devida valorização e contextualização.

Até o mundo mineral, como diria o jornalista Mino Carta, diretor de redação da revista Carta Capital, sabe que os números da educação brasileira são ruins. No caso dos alunos de etnia negra, piores ainda. A UNESCO e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, publicaram, em fevereiro de 2007, o livro “Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em nome da Igualdade”.

A pesquisa teve como base o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, em 2003, e envolveu cinco capitais: Belém, Brasília, Salvador, São Paulo e Porto Alegre. Em linhas gerais, o trabalho retrata que alunos negros têm os piores desempenhos em Matemática e Português no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na 4^o série do Ensino Fundamental (hoje 5^o ano), a diferença entre alunos brancos e negros atinge 12,4 pontos. No último ano do Ensino Médio, a distância é de 22,41 pontos.

A publicação aponta também que, quanto melhor a renda do aluno, melhor desempenho dele, independente da cor da pele. No entanto, a diferença entre alunos com pontuação crítica se acentua entre os ricos. Na classe E, 78,7% dos alunos brancos e 80,6% dos negros tiveram desempenho considerado crítico pelo estudo. Nota-se aqui uma aproximação, o que pode gerar uma leitura sobre outros fatores que não apenas a cor da pele. Entre os estudantes de classe A, a disparidade entre brancos e negros com resultado crítico se mostrou mais elevada (10,3% contra 23,4%).

Entretanto, o que mais chama a atenção é a pesquisa qualitativa que envolveu 25 escolas, cinco por cidade, na qual foram entrevistadas aproximadamente 500 pessoas – entre alunos, pais, professores e diretores – em grupos focais. Outras 132 entrevistas foram realizadas individualmente. Os resultados confirmam o olhar brasileiro sobre o negro e as relações raciais nas instituições; no caso, a escola.

- 1) A tendência é a negação de diferença de desempenho entre alunos e negros. Os professores se mostraram mais incisivos na rejeição da premissa.
- 2) Os docentes que reconhecem a distância entre brancos e negros não responsabilizam os alunos, mas os pais deles. Afirmam que os pais “não têm nível” ou “condições econômicas” para auxiliar os filhos no processo educacional.
- 3) Muitos alunos negros se sentem marginalizados em relação à escola, embora estejam matriculados nas unidades de ensino.
- 4) A maioria não se vê como racista, mas afirma que o Brasil é um país racista.
- 5) O fator discriminação racial é amenizado pelo fator pobreza.
- 6) Muitos professores acham desnecessário incluir a discussão de raça no cotidiano escolar. Creditam à família este papel.
- 7) Os personagens envolvidos tendem a negar a prática de racismo na escola e consideram os xingamentos a respeito dos fenótipos como brincadeiras.
- 8) A escola classifica a união de negros como guetos. No caso dos brancos, não existe um termo para qualificar a aglomeração de pessoas.

- 9) O discurso recorrente é que a escola trata todos como iguais.
- 10) Muitos alunos negros se consideram discriminados.
- 11) Os temas negritude e racismo não entram na agenda escolar.
- 12) As escolas que abordam os temas o fazem de maneira pontual como 13 de maio ou 20 de novembro. Os assuntos, nestas unidades, é prática secundária.
- 13) Os adultos não enxergam a diversidade e a pluralidade ideológica do movimento negro. Eles tendem a classificá-lo como separatista em relação aos brancos.
- 14) No caso da Lei 10.639/03, a maioria alega desconhecimento do assunto e, portanto, não saberia lidar com a questão.

Aqui vale uma observação. Quando as entrevistas foram feitas, o tema ainda estava cru no ambiente escolar, não que isso justifique a desinformação. Contudo, inúmeros municípios implantaram cursos de formação e de capacitação de docentes. Em Santos, por exemplo, professores assistem a aulas regularmente na sede da Secretaria Municipal de Educação.

Além disso, um grupo se reúne mensalmente para avaliar e debater formas mais eficientes de implementação da legislação na rede municipal. A professora Vanessa Soares Rosa, de 27 anos, uma das entrevistadas deste trabalho (análise no Capítulo 3), se tornou conhecida na rede municipal de Santos por elaborar na UME Avelino da Paz Vieira o projeto pedagógico “Impressões e Expressões Africanas na Sala de Aula”, que gerou – entre outros eventos – a exposição “Fases e Faces da África”. O projeto envolveu pesquisas de opinião antes e

depois da mostra, que reuniu mapas explicativos, esculturas angolanas, músicas e peça teatral.

O estudo do INEP, em parceria com a UNESCO, intitulado “Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em nome da Igualdade” conclui que

a reprodução das desigualdades raciais na escola se dá, muitas vezes, por boas intenções, em nome da igualdade, ou seja considerando que há que ter um tratamento igualitário para todos. Sem políticas públicas de intervenção, de combate ao racismo, desnaturalizando práticas educacionais, tipos de relações sócio-raciais, não se muda uma cultura pautada em uma imaginada democracia racial. Mais problemático que posturas que alimentam racismos, é a miopia social, ou seja, o não reconhecimento que a indiferença, o tratar iguais os desiguais, considerar apelidos e tratamentos violentos como brincadeiras pode na prática significar a reprodução do racismo.

O Capítulo 2 faz a passagem dos conceitos em volta da figura do negro no Brasil para a discussão em torno das relações raciais. Ali, procuro traçar uma trajetória sobre o surgimento do termo raça, a conceituação de racismo, a evolução das teorias sobre diferenças entre etnias e o impacto delas na sociedade brasileira. O texto procurará analisar também as práticas raciais brasileiras, com exemplos cotidianos e aqueles com visibilidade nos meios de comunicação de massa. Conceitos como a democracia racial e o embranquecer a população entram na pauta de reflexão.

Capítulo 2 – Raça e racismo – um problema dos outros?

*“No Brasil, tem-se o preconceito de se ter preconceito racial”
(frase atribuída a Florestan Fernandes, no sentido de criticar os que negam a existência de racismo no país)*

O sociólogo Octavio Ianni, um dos principais intelectuais do século passado, disse com todas as letras em uma entrevista concedida à Revista da USP, publicada no ano de 2004: os conflitos armados no século XXI serão marcados, direta ou indiretamente, por questões étnicas. É claro que nenhum cientista social que se preze gosta do exercício da profecia ou da futurologia. Quaisquer análises obedecem a rigorosos critérios metodológicos e, evidentemente, tomam como base a experiência diante dos acontecimentos geopolíticos.

Ianni acertou em cheio. Todos os choques, seja entre nações, guerras civis ou contra grupos considerados terroristas, apresentam o fato etnia como uma das causas. De acordo com site Warnews, 23 conflitos armados seguem em curso na atualidade. O interessante é que se tornou a perceber pelo discurso de lideranças, como o presidente norte-americano George Walker Bush, um retorno gradual – sem a adoção do termo literalmente – à retórica da eugenia.

Em outras palavras, o discurso se apóia numa linha de pensamento que associa capacidades físicas e intelectuais a diferenças genéticas, estabelecendo graus de superioridade e inferioridade entre grupos sociais. Obviamente, o posicionamento superior remete àqueles que construíram a comparação.

A experiência da eugenia, alicerçada em um caráter pseudo-científico, é incapaz de provar, de associar os conceitos de raça e de etnia à genética. Ambos são conceitos definidos e solidificados a partir de um olhar cultural sobre as relações humanas. Ou seja: raça e etnia não base científica. São construções sociais, utilizadas como recursos para se aplicar um processo de dominação.

Em outras palavras, *“o racismo aparece como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo (...), pautado apenas em atributos negativos imputados a cada um deles. Assim, o racismo atribui a inferioridade a uma raça e está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante. (Cavalleiro, 2000; 22)*

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) emitiu em 27 de novembro de 1978 a Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais. O item 2, do artigo 2º, define racismo:

“O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas em preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a idéia falaz de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentares, e de práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos anti-sociais; obstaculiza o desenvolvimento de suas vítimas, perverte aqueles que o praticam, divide as nações em seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais do direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais.” (SILVA JR., 2002; 21)

Vinte e oito anos antes, a Unesco havia divulgado a “Primeira Declaração sobre Raça”. *“Menos que um fato biológico, raça é um mito social e, como tal, tem*

causado em anos recentes pesados danos em termos de vidas e sofrimento humanos.” (FRY, 2005; 15)

A prática do preconceito racial pode ser classificada em duas categorias: individual e institucional. No primeiro caso, pode-se entender como a ação preconceituosa ou o comportamento racista de indivíduo para indivíduo. Exemplo: em 2005, São Paulo e Quilmes, time argentino, jogavam no estádio do Morumbi, em São Paulo, pela Copa Libertadores da América. Um dos atacantes do time paulista se chamava Grafite (o apelido já denota a cor da pele). Durante a partida, o zagueiro argentino De Sábato, do Quilmes, foi flagrado pelas câmeras de TV xingando o atleta brasileiro de “negrito” e “macaquito”. Ao término do jogo, um delegado de polícia entrou no campo e autuou o jogador da equipe argentina. Estranhamente, De Sábato passou apenas a noite na cadeia, sendo liberado do dia seguinte. O delegado abriu inquérito por agressão, e não por crime de racismo, que seria inafiançável.

A outra categoria é o racismo institucional. Segundo Cavalleiro, *“o racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo racial. (...) Este tipo de racismo está ligado à estrutura da sociedade, e não a seus indivíduos.”* A ação de órgãos repressores como a Polícia Militar é um caso. Boa parte dos policiais, principalmente de baixa patente, são de etnia negra ou parda. E trabalham nas ruas com a imagem construída de que o bandido tende a ser negro. A prática discriminatória se manifesta não pela identidade individual do policial, porém pelo papel que representa dentro da corporação.

O jornalista Caco Barcelos, da Rede Globo, produziu, no início dos anos 90, o livro Rota 66, no qual analisava as ações das Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar, divisão da Polícia Militar de São Paulo com status de elite, entre 1970 e 1990. Cerca de dois terços das vítimas mortas pelos policiais na periferia da capital paulista eram negros, tinham no máximo 25 anos, trabalhavam na economia formal (com carteira assinada) e não possuíam antecedentes criminais. Será que valia a máxima “atire primeiro, pergunte depois”?

Uma explicação razoável para este comportamento é o conceito de estigma. Consiste em uma marca, um conjunto de características imagéticas, que é acoplada ao indivíduo no sentido negativo, impedindo o outro de vê-lo em sua plenitude. Seria uma imagem ofuscada e sustentada por elementos solidificados socialmente e que não necessitam de conexão direta com o indivíduo.

De acordo com Goffman (apud Cavalleiro), a pessoa estigmatizada, em primeiro lugar, tende a aceitar a perspectiva do grupo dito normal. Depois, pode até assumir as crenças deles em relação à própria identidade.

Se descontarmos o senso comum e levarmos a ferro e fogo a análise antropológica, incorremos na discussão de que só existe uma raça, a humana. O resto é debate étnico. Evidentemente, no cotidiano de quem sofre preconceito ou é classificado e julgado pela cor de sua pele, a diferença conceitual pouco importa. No entanto, é necessário – em prol do rigor acadêmico e inclusive para abrir a lente em perspectiva dos processos de cidadania – fortalecer o debate entre conceitos

De acordo com o geneticista italiano Guido Barbujani, quando se discute raça, *“é preciso ajustar contas com o senso comum, com as idéias que nos*

acostumamos a conviver, e que podem ser muito diferentes. (...) nasce de um equívoco: não há dúvida, não somos todos iguais; dizer que no homem não há raças não significa isso.” (2007; 145-146)

O senso comum se sustenta, primeiramente, no discurso da Escola Racialista Francesa, cujas origens remetem ao século XIX. Esta linha de pensamento apresentava como sustentação a defesa de que era possível diagnosticar diferenças de comportamento e de inteligência a partir da origem étnica do indivíduo. Isso fortalecia o posicionamento social, favorável ao lugar de quem vê. As idéias francesas apoiaram – pelo ponto de vista teórico – a causa nazista, pesquisas pseudo-científicas junto aos índios dos Estados Unidos – e claro – o discurso brasileiro de inferioridade do negro em relação ao branco e de marginalidade das populações indígenas.

Antes, contudo, as análises biológicas, muitas vezes, partiam para a observação do mundo vegetal. No entanto, mais cedo ou mais tarde, entraram na discussão sobre o homem, evidentemente com um olhar europeu. O livro *Systema naturae*, publicado em 1778 por Charles Linné, classifica o *homo sapiens* em cinco modelos:

- a) *Homem selvagem. Quadrúpede, mudo, peludo.*
- b) *Americano. Cor de cobre, colérico, ereto. Cabelo negro, liso, espesso; narinas largas, semblante rude; barba rala; obstinado; alegre, livre. Pinta-se com finas linhas vermelhas. Guia-se por costumes.*

- c) *Europeu. Claro, sanguíneo, musculoso; cabelo louro, castanho, ondulado; olhos azuis; delicado, perspicaz, inventivo. Coberto por vestes justas. Governado por leis.*
- d) *Asiático. Escuro, melancólico, rígido; cabelos negros; olhos escuros, severo, orgulhoso, cobiçoso. Coberto por vestimentas soltas. Governado por opiniões.*
- e) *Africano. Negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos. Pele acetinada; nariz achatado; lábios túmidos; engenhos, indolente, negligente. Unta-se com gordura. Governado com capricho. (In: Hernandez, 2005; 19)*

É evidente que o autor, fruto daquele momento histórico e científico, mistura observações pessoais com percepções físicas e comportamentais dos tipos humanos em questão. É claro que carregado de noções pré-concebidas a partir de uma cultura europeia. Assim como os outros – a exceção do europeu, o negro africano recebe uma série de títulos, que colocam em xeque a índole e o comportamento supostamente civilizado. Percebe-se, nas entrelinhas, a comparação com um animal que não se veste, mas cobre-se com gordura. No outro extremo, o europeu, seguidor de leis, veste-se corretamente, apresenta aparência e comportamento aceitáveis. Os demais tipos recebem uma descrição relativamente neutra na aparência, porém manifestam disfunções comportamentais como cobiça e rudeza.

De acordo com a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, “o termo *raça* é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX, por Georges Cuvier, inaugurando a idéia da existência de heranças físicas permanentes em

vários grupos humanos. (1993;47) Esse novo caminho teórico seria uma reação ao modelo de igualdade pregado pelas revoluções burguesas do século anterior. Neste novo momento, seguia a trajetória de se criar diferenças a partir de características físicas; portanto, imutáveis e passíveis de controle, de dominação por parte de um grupo sobre outro.

Daí surgiram dois grupos de teóricos. O primeiro, formado por monogenistas, acreditava que a humanidade era única, formada em decorrência do conceito de Éden. Este grupo sustentava suas idéias a partir das escrituras bíblicas. A outra vertente, os poligenistas, vinha das ciências biológicas, em largo crescimento no século XIX. Os poligenistas defendiam diferentes focos de criação do homem, o que seria equivalente às diferenças raciais.

O impacto da biologia podia ser visto nas ciências médicas, que – naquele contexto – produziram diversos estudos associando fatores físicos a características como criminalidade e genialidade. De acordo com Hannah Arendt, o poligenismo exterminava “*as leis naturais que previam um elo entre os homens de todos os povos, como a igualdade, a comunicação e a troca.*” (In: Schwarcz, 1993;49)

Um exemplo é o livro *Das variedades naturais da humanidade*, do antropólogo alemão Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840). Na obra, o autor estabelece cinco raças humanas: caucasóide, mongolóide, etiópica, americana e malaia. Evidentemente, o tipo humano perfeito era o caucasóide, que incluía europeus, nativos do Oriente Médio, norte da África e Índia. O homem perfeito vivia nas montanhas do Cáucaso. Os demais tinham defeitos como

características, sejam de ordem religiosa, ideológica, física ou comportamental. A indolência do etíope, por exemplo.

2.1 – O darwinismo social

O divisor de águas é a publicação do livro “A origem das espécies”, por Charles Darwin, em 1859. Schwarcz explica que a obra se transforma em paradigma científico, unindo monogenistas e poligenistas. Os primeiros mantiveram os critérios de raça por níveis mentais e morais, enquanto os poligenistas reconheciam uma origem única, mas argumentavam que o tempo era suficiente para separações e a solidificação de diferentes heranças.

É neste cenário que ambas as correntes se afastam da biologia e o conceito de raça passou a ser conectado a elementos políticos e sociais. O impacto das idéias de Darwin alcançaram a antropologia, história, teoria política, economia e sociologia, gerando o conceito de “darwinismo social.” Adotaram-se conceitos, nas ciências sociais, como “competição”, “seleção natural” e “hereditariedade”.

O mestiço, com base na aplicação desta perspectiva, virou sinônimo de ser degenerado e inferior.

Enquanto Broca defendia a idéia de que o mestiço, à semelhança da mula, não era fértil, teóricos deterministas como Gobineau e Le Bon advogavam interpretações opostas, lastimando a extrema fertilidade dessas populações que herdavam sempre as características mais negativas das raças em cruzamento. O certo, porém, é que a miscigenação, com a sua novidade, parecia fortalecer a tese poligenista, revelando novos desdobramentos da

reflexão. As raças humanas, enquanto “espécies diversas”, deveriam ver na hibridação um fenômeno a ser evitado. (2003;57)

Respaldo pela antropologia de caráter biológico, os teóricos da raça chegaram a três conclusões:

- 1) a divisão da humanidade em raças era uma realidade, comparável à distância entre animais de uma mesma família. Desta forma, a miscigenação era reprovável.
- 2) a divisão por raças representava a diferenciação de culturas, pois a reprodução assegurava a *“continuidade entre caracteres físicos e morais”*. (2003;50)
- 3) as raças tinham peso na manifestação de comportamentos coletivos, o que reduzia a importância da liberdade de ação individual.

O fortalecimento das conclusões acima levou a um conjunto de idéias que ainda permeia as relações político-ideológicas em torno da racialização humana. Trata-se da eugenia (eu, boa; genus, geração), conceito que significa interferir na reprodução das populações. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo cientista inglês Francis Galton em 1883. Naturalista e geógrafo, Galton ficou impressionado com “A origem das espécies” e publicou em 1869 o texto *Hereditary genius*, no qual defendia que a competência humana se consolidava pela hereditariedade, e não pelos processos educacionais.

Assim, as proibições aos casamentos inter-raciais, as restrições que incidiam sobre ‘alcoólatras, epiléticos e alienados’ visavam, segundo essa ótica, a um maior equilíbrio genético, ‘um aprimoramento das populações’, ou a identificação precisa ‘das características físicas que apresentavam grupos sociais indesejáveis’. (Galton 1869/1979) In: Schwartz (2003;60)

O discurso racista apareceu de forma enviesada no Brasil no final do século XIX. Foi um momento em o país, em vias transição do Império para o modelo republicano, recebia visitas constantes de naturalistas, que descreviam o Brasil como uma nação mestiça. No entanto, classificavam a sociedade como um país em transição. Ou seja: que os sucessivos cruzamentos embraqueceriam a população. A mestiçagem era símbolo do atraso e significaria o fracasso do Brasil como nação.

E os números serviam para ratificar os temores dos teóricos, deslumbrados com a chegada, com atraso, das teorias raciais.

Enquanto o número de cativos reduzia-se drasticamente – em 1798, a população escrava representava 48,7%, ao passo que em 1872 passava a 15,2% -, a população negra e mestiça tendia a progressivamente aumentar, correspondendo, segundo o censo de 1872, a 55% do total. Nessa mesma ótica, os dados de 1890 tornavam-se ainda mais aterradores. Ou seja, se na Região Sudeste (devido, sobretudo, ao movimento imigratório europeu) a população branca predominava – 61% - já no resto país a situação se invertia, chegando os mestiços a totalizar 46% da população local. (Schwartz, 1993; 13)

Segundo Schwarcz, a partir de 1870, a intelectualidade brasileira passou a conhecer de forma simultânea doutrinas européias como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo. Isso auxiliou na construção de um modelo próprio de leitura das relações brasileiras, que corriam em paralelo com alterações na legislação. Em 1871, é assinada a Lei do Ventre Livre, que punha ponto final no sistema de produção escravocrata ao libertar o filho de negros cativos. Mesmo contida, a lei do Ventre Livre casava com a postura de muitos países, que condenavam a prática escravagista.

De qualquer modo, as teorias estrangeiras não se encaixavam de maneira tão simples ao contexto brasileiro. A quantidade de mestiços era cada vez maior no quadro populacional e as idéias de controle de reprodução e de grupo homogêneo não ganhavam sustentabilidade prática, embora fossem operadas pela classe intelectual consumidora de conteúdo especializado no campo da retórica. No entanto, o Brasil como “laboratório de raças” absorveu, em suas relações cotidianas, conceitos como superioridade racial e nebulosidade no desenvolvimento futuro por causa da miscigenação. Os negros e mulatos herdeiros de um modelo escravocrata decadente, pagariam o preço do racismo, posteriormente camuflado e negado pelas classes dominantes. Nas ciências humanas, por exemplo, praticadas em Institutos Históricos, justificava-se, por exemplo, a perpetuação de posicionamentos sociais a partir de variações do conceito de “darwinismo social”.

O uso da raça virou pecha, elemento qualificatório, manipulado de acordo com os interesses de quem o utilizava. A comunidade jurídica, por exemplo, entendia que raça era uma característica particular da sociedade brasileira e que a elaboração de leis deveria se sobrepor à adjetivação racial. A classe médica, por sua vez, acreditava que raça era um elemento biológico, preponderante na diferenciação de grupos. Tratava-se de um fator relevante para a criação e implementação de políticas sanitaristas e de higiene pública.

A perspectiva eugênica perdeu força no Brasil, embora tenha colaborado na construção de posturas discriminatórias, na primeira metade do século XX. Na Europa e nos Estados Unidos, a via é oposta. Os alemães adotaram o arianismo, a busca pela raça pura, um dos pilares da doutrina nazista, enquanto os norte-

americanos cristalizaram a ideologia do segregacionismo, tanto para negros como para indígenas.

Barbujani, no livro *A Invenção das Raças*, descarta qualquer método científico que seja capaz de levantar possibilidades genéticas de diferença racial. Ele busca apoio, inclusive, em operações matemáticas.

Cada um de nós tem pais, quatro avós e oito bisavós. É raro que alguém conheça seus trisavôs, mas sabemos que foram 16, e assim por diante. Isso significa que, há dez gerações, isto é, cerca de 250 anos, cada um de nós teve cerca de mil antepassados (1024 para sermos exatos). (...) Douglas Rohde, do Massachusetts Institute of Technology, calculou que quaisquer duas pessoas do nosso tempo têm um antepassado comum que viveu há pouco mais de três anos. (2007; 15)

Os resquícios desta prática podem ser vistos até hoje. Um exemplo são as inúmeras denominações presentes em pesquisas demográficas. Termos que – de alguma forma – servem para se evitar o peso histórico e cultural das palavras *negro* e *preto*. Era possível perceber dezenas de nomenclaturas quando a resposta era auto-declaratório. Expressões como *moreno*, *mulato*, *parda*, *pé na cozinha* e outras demonstravam o imaginário popular brasileiro.

Na África do Sul, por exemplo, em tempos de *apartheid*, chineses eram chamados de asiáticos e japoneses, de brancos.

Outro caso é a associação direta entre a cor da pele e o status social. Um professor universitário, que leciona em duas instituições de Santos, afirma que, dependendo do lugar, muda de cor.

- Na sala de aula, na universidade, sou branco. Quando estou com minha prancha na praia, é o negão surfando.

Para o geneticista Sérgio Pena (UFMG), é como se os outros dissessem: *“Eu sei a ‘raça’ a que ele(a) pertence, portanto já sei tudo que é possível saber a respeito dele(a).”* (2006;40)

De qualquer modo, as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos são, acima de tudo, violentas e enraizadas no cotidiano social. Apenas isto. Não há como recair em outra característica do senso comum: o racismo no Brasil é mais leve, mais brando. O discurso se repete inúmeras vezes, a partir de imagens do país norte-americano nos anos 50 e 60, principalmente na região Sul. Usam-se até os choques entre brancos e negros em Seattle no final da década passada e situações que ganharam destaque na mídia como a agressão de policiais brancos e negros ao motorista Rodney King.

Para o historiador Ronaldo Vainfas, a abolição dos escravos seria um fator histórico que auxilia no entendimento desta comparação entre Brasil e Estados Unidos. *“Entre nós, uma abolição lenta, negociada, tecida na esfera das elites políticas. Nos Estados Unidos, uma abolição traumática, resultado de uma guerra civil, no fim da qual foram suspensos, no tempo da Reconstrução Radical, os direitos políticos dos brancos sulistas.”* (2006; 86)

Segundo Barbujani, os hispânicos, na sociedade norte-americana, são outro exemplo de como raça se constrói por cultura. *“Nos Estados Unidos são chamados hispânicos os imigrantes que falam espanhol: duas características – língua e o fato de ser imigrante – que evidentemente nada tem a ver com nossos genes.”* (2007; 147)

Nesse sentido, o “discurso de leveza” se presta ao papel de reproduzir o *status quo*, que defende a mestiçagem como sinônimo de democracia racial, retornando aos anos 30 do século passado e distorcendo as palavras de Gilberto Freyre em “*Casa Grande e Senzala*”. Os termos “democracia racial” não aparecem na obra do intelectual pernambucano.

De acordo com Lilia Schwarcz, a mestiçagem tornava o Brasil interessante, casando com a previsão do médico Nina Rodrigues no final do século XIX. Seria, para ela, a imagem da convivência racial pacífica.

(...) aparece no Zé Carioca da Disney, no Carnaval exportado pelas grandes agências de turismo, na imagem do malandro que cada vez mais se distancia da realidade. É essa representação mestiça do país que de negativa se transforma em exótica, de científica se modifica em espetáculo. Não é à toa que nos cartões-postais o Brasil é ainda apresentado como país multicolor. (2003;249)

Aqui cabem parênteses: o médico Raymundo Nina Rodrigues foi um dos maiores defensores das desigualdades inatas em seres humanos. Ele dá nome ao Instituto Médico Legal da Bahia, em Salvador.

(...) figura ainda hoje laureada pelos institutos de criminologia e fonte de inspiração de tratados contemporâneos de criminologia, cuja obra, no final do século passado (século XIX) incluiu estudos de medições de crânio e de largura do nariz (uma adaptação tropical dos postulados lombrosianos) para justificar alegadas tendências inatas de negros para a criminalidade. (SILVA JR., 2002; 20)

Evidentemente, não se deve julgá-lo por suas ações ou crenças, até porque Nina Rodrigues era um homem de seu tempo, como qualquer outro. No entanto, suas idéias deveriam permanecer inertes, fruto apenas de contextualização histórica. Infelizmente, não é o que se vê. O vencedor do Prêmio Nobel de 1962, James Watson, um dos descobridores da estrutura do DNA, deu uma entrevista em 14 de outubro à revista dominical do jornal inglês "Sunday Times" em que se dizia "pessimista" sobre o futuro da África porque as políticas sociais para o continente eram baseadas no fato de que a inteligência dos negros é igual à dos brancos, "apesar de todos os testes dizerem que não", entre outras declarações racistas.

Watson, de 79 anos, teve conferências canceladas no Museu de Ciências de Londres e na Universidade de Edimburgo. Ele acabou demitido pelo laboratório Cold Spring Harbor. O cientista, que gerou centenas de artigos na comunidade acadêmica, a maioria contrários a sua opinião, escreveu dois textos posteriormente, desculpando-se por suas declarações.

O conceito de democracia racial decorre também das práticas racialistas do século XIX, mas por um viés politicamente correto. Afinal, o Brasil viveria em condições de igualdade, desde que os negros não incomodassem os brancos. Esse olhar se une a outro elemento do senso comum, repetido sistematicamente por alunos, professores e livros didáticos no país. Trata-se da idéia de que a escravidão era um mal necessário e, de certa maneira, poupa os brancos portugueses e brasileiros de responsabilidades mais profundas, inerentes às práticas dos períodos colonial e imperial.

Em outras palavras, é a idéia do índio selvagem, com comportamentos exóticos, desprovidos de tecnologia e com cultura inferior. Chega-se a defender a inferioridade pela ausência de escrita (erro histórico) e – talvez como maior temeridade do senso comum – a idéia do índio como um ser preguiçoso. O indígena não teria sido escravizado pelo branco português no século XVI por ser rebelde e inapto para o trabalho. Tal tese, alicerçada no simplismo e no relativismo, desconsidera o indígena como um ser seguidor de um sistema social que subvertia a hierarquia de poder – pela visão européia -, além de ser dotado de capacidade de negociação coletiva. O discurso também ignora o contexto político e econômico da Europa, no qual a escravidão se transformou em um elemento financeiro importante.

No caso do negro, reproduz-se a idéia de que era um indivíduo também inferiorizado culturalmente, que o levava a um comportamento “indolente”. Desta forma, o negro se tornava alvo mais fácil de ser escravizado, pois não resistiria à ação predatória dos negociantes europeus. Poder-se-ia dizer até que, nas entrelinhas, o negro seria incapaz de reagir ao processo escravagista, como se isso fosse inerente a sua origem.

Despreza-se ainda a riqueza cultural africana, com valores próprios, diversos e construídos por trajetórias diferentes de centenas de etnias. É como se a África fosse apenas composta por negros e este fosse apenas o único meio de categorização social e cultural.

Isso se reflete na desconsideração da diversidade cultural brasileira, que se sustenta somente no discurso politicamente correto. Na prática, elementos culturais africanos e indígenas, embora inseparáveis da identidade cultural, são

vistos como fatores secundários, restritos e – muitas vezes – rótulos de grupos marginais ou exóticos.

Para Clovis Moura, o racismo brasileiro é obscuro e de duplo sentido. Tais aspectos se manifestam nas estratégias e nas táticas, porém conseguem alto grau de eficiência no cumprimento de metas.

(...) não podemos ter democracia racial em um país onde não se têm plena e completa democracia social, política, econômica e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo. (1994; 160)

As pesquisas sobre racismo no Brasil, em um terceiro momento, questionam a idéia de democracia racial, reforçam a idéia de uma nação que discrimina e coloca a escravidão com um peso importante no contexto do “racismo à brasileira”. São trabalhos apresentados a partir da década de 60, com foco em cientistas sociais como Octavio Ianni, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso.

Em seus trabalhos, este grupo de pensadores deixava bem claro que o discurso de mestiçagem não parava em pé, se levarmos em conta o próprio contexto em que foi elaborado e desenvolvido. O mito da democracia racial nasceu em um período no qual o conceito de eugenia ganhava força em várias sociedades, inclusive no Brasil. A retórica freireana, é claro, servia como rebatedor para as práticas ofensivas, porém a presença do negro inexistia no campo das artes e nos postos de comando em segmentos econômicos. O mesmo vale para o ensino superior, ainda em seu nascedouro.

A partir dos anos 80, uma série de pesquisas aponta para a associação entre diferenças raciais e diferenças sócio-econômicas. Em outras palavras, significa que a prática discriminatória, no Brasil, pode ser comprovada por números, estatísticas, dados quantitativos. A suposta “leveza” do racismo à brasileira está mascarada enquanto não se debatem elementos sócio-econômicos.

Em momentos de crise, é comum utilizar-se a retórica na trajetória inversa. Neste sentido, a melhor defesa é o ataque. É comum que alunos universitários – quando confrontados por questões raciais brasileiras – reajam, dizendo:

- Os negros também são racistas.

É evidente que este comportamento ocorra, mas o que importa é o teor da afirmação, de caráter paradoxal. Ao mesmo tempo que reduz o peso de sua prática discriminatória, coloca o outro, o negro, no mesmo patamar. Como se isso servisse para retirar uma suposta condição de vítima do negro, mas também o envolvesse numa aura de culpa para o estágio em que se encontram as relações raciais na sociedade brasileira.

O quadro acima descrito vem à tona quando discuti – em sala de aula – a questão do uso de camisetas com a inscrição “100% negro”. A pergunta era simples:

- O negro, quando veste a camisa “100% negro”, reforça a própria identidade. Por que o branco, se usar uma camisa com a inscrição “100% branco”, poderá incorrer no crime de racismo?

A platéia normalmente se mexe nas cadeiras. O desconforto aparece de imediato. Normalmente, a reação é comedida. Na seqüência, em questão de minutos, os alunos – e em salas de universidade, os que se consideram brancos

constituem maioria, na casa dos 90% - se manifestam de forma previsível, considerando um privilégio para os negros.

A explicação, apesar de feita com tato, permanece muitas vezes no âmbito da desconfiança. No início, parto do princípio de que a palavra jamais é neutra. Apresenta, portanto, cunho ideológico, trazendo consigo pesos político e histórico. Utilizo como exemplo o termo “niger”, oriundo das fazendas de algodão do sul dos Estados Unidos. A palavra era dita pelos capatazes para humilhar e destratar os negros escravos. Depois da libertação, os negros norte-americanos se apropriaram do termo como mecanismo de resistência e de fortalecimento de identidade cultural.

Na atualidade, apenas negros se chamam de “nigers”. Quando o rótulo é aplicado por um branco, muda para “black people” ou “african american” (este carregado pela patrulha politicamente correta e cínica).

No Brasil, podemos – guardando as devidas e óbvias proporções – comparar o problema ao uso dos termos preto e negro. O primeiro ainda é dito com certo temor por aqueles que se consideram brancos. A palavra negro foi adotada pelo senso comum.

Uma das características mais eficientes da prática do racismo é a invisibilidade. O conceito nos remete à característica mais eficaz da dominação política e social, de acordo com o sociólogo alemão Max Weber. A dominação é absoluta quando o dominado não se percebe nesta condição. Isso, obviamente, facilita a posição do dominador, que não se vê questionado ou confrontado.

A negação do problema é o primeiro sintoma. A historiadora Lília Schwarcz lembra de uma pesquisa feita pela Universidade de São Paulo que mostra a

concordância de 98% dos entrevistados a respeito da existência de discriminação racial no Brasil. Por outro lado, 95% disseram que não são racistas. Ora, será que – ironicamente - os entrevistados eram dinamarqueses? Ou australianos? Julgavam pertencer a culturas – erroneamente avaliadas pelo senso comum – como puras, arianas, brancas?

É evidente que há uma explicação razoável. Em pesquisas de opinião que envolvam um posicionamento individualizado, no qual o entrevistado corre o risco de se comprometer, é previsível que não reconheça seu comportamento, mas que o manifeste a partir de terceiros, seja amigo, parente, ou pessoas próximas. Assim, esta contradição não surpreende e serve para quantificar a característica de negação.

Segundo o antropólogo Kabengele Munanga, uma justificativa razoável para a invisibilidade do preconceito racial seria a interiorização quase inconsciente da discriminação a partir de uma ideologia desenvolvida pelos segmentos dominantes nos processos sociais.

Costuma-se buscar a explicação dessa falha de consciência da discriminação racial na falta de instrução, ou seja, no bode expiatório cultural. Essa justificativa não convence porque os seres humanos não precisam de instrução para sentir a dor, o menosprezo, a injustiça e a exclusão. Sem dúvida, um certo nível cultural é indispensável para abrir os horizontes e, se necessário, para articular o discurso interno em torno da questão; mas a falta de consciência não pode ser atribuída, absolutamente, à falta de instrução. A tendência, em geral, mesmo do brasileiro esclarecido, é negar a discriminação. (1996, 214)

O jurista Hedio Silva Jr. afirma que a violação de direitos não pode ser justificada por desconhecimento científico ou ideológico.

“A prática de racismo, por evidente, não exige que o agente possua destreza ou domínio científico ou retórico dos teoremas raciais, muito menos filiação de longa data ou engajamento político-ideológico às teorias raciais, tampouco que produza uma ação movido por ódio racial e que esta seja dirigida ao grupo racial no seu todo, bastando que tal ‘prática’ reflita o conteúdo nuclear da ‘ideologia’ (...) (2002;21)

A invisibilidade, no caso das relações raciais brasileiras, pode ser percebida na ausência de debate sério e crítico sobre o tema. Um exemplo são as cotas por critérios raciais. O assunto, no mínimo, expôs duas feridas, uma delas supostamente cicatrizada e a outra, sangrando a olhos vistos.

Iniciando pelo segundo ferimento, as cotas colocam na vitrine a problemática da escola brasileira, excludente, sem políticas públicas de longo prazo e com índices de avaliação ruins. Mesmo diante deste cenário, as análises infelizmente não focalizaram as dificuldades do processo educacional de base, apenas a outra ponta da corda, o ensino superior.

No entanto, o mais importante é que a discussão sobre as cotas jogou luz sobre os grupos que negam sistematicamente a prática de racismo na sociedade brasileira. Tal postura é perceptível pela retórica de imprensa que, por exemplo, explora a exceção como regra. E pior: analisa a questão pela ótica pontual, e não estrutural. A capa de Veja sobre os irmãos gêmeos que se matricularam na Universidade de Brasília (UNB). Um deles foi classificado como branco e o outro, como negro.

Outro elemento importante para se entender as relações raciais é branqueamento social. Trata-se, para os críticos, do fato de que o negro passa a

incorporar elementos culturais brancos a partir do momento em que se desloca verticalmente para cima na pirâmide social.

Para Maria Aparecida Silva Bento (2003), o branqueamento é um processo inventado pela elite branca brasileira, que também aponta como um problema do negro. Desta forma, consistiria num padrão de referência, inalcançável – porém desejável – pelos demais grupos sociais, o que legitimaria o comando econômico, político e social. *“No Brasil, o branqueamento é freqüentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.”* (2003; 25)

No entanto, esta característica se mostra até certo ponto discutível. Corre-se o risco de relativizar a questão. Ou seja: o argumento pode se aproximar do radicalismo que jamais deve ser adotado pela prática científica ou pela crítica acadêmica. Ou sucumbir à armadilha do simplismo. Mudanças de cabelo, de roupas ou de lugares freqüentados não significam perda de negritude, adoção de outra etnia ou ainda desprezo pelas origens.

O branqueamento é um dos pilares da ideologia racial brasileira. Neste sentido, a miscigenação, fato de caráter biológico, ganhou contornos político-ideológicos a caminho de assegurar a construção definitiva da identidade nacional (se é possível buscar uma definição transparente deste conceito, dentro da multiplicidade de tipos humanos brasileiros) e das identidades individuais.

Bento explica que o processo de branqueamento pode também pode ser compreendido pela projeção do branco sobre o negro, calcada no vislumbre de ameaça, no medo e na ausência de voz.

“O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de auto-preservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. (...) O olhar do europeu transformou os não europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio.” (2003; 30-31)

Ela cita um estudo do psicanalista negro Franz Fanon, que analisou o preconceito racial do branco contra o negro. Ao longo de quatro anos, ele ouviu 500 pessoas consideradas brancas, nascidas na Alemanha, Inglaterra, França e Itália. Cerca de 60% dos pesquisados associaram o negro a biologia, sexo, força, esportes, selvageria, violência, animalidade, sangue e figura diabólica.

2.2 – A escola e a questão racial

A Unidade Municipal de Ensino Acácio de Paula Leite Sampaio é uma das mais tradicionais do sistema público de Santos. Localizada no bairro da Vila Nova, que carrega um dos piores indicadores sociais da cidade, a escola é respeitada principalmente pelos cursos técnicos, ministrados em até três períodos. O processo de seleção, chamado de vestibulinho, é concorrido.

Um dos cursos do Acácio – como a unidade é conhecida – é o magistério, que forma dezenas de professores por semestre. No final de outubro de 2007, a escola organizou uma série de atividades para valorizar e colocar em discussão a cultura negra. Para dar visibilidade ao evento, representantes da Secretaria

Municipal de Educação, do Conselho Municipal da Comunidade Negra e de outras entidades foram convidados para acompanhar à programação.

O que deveria ser mais um projeto pedagógico de “resgate” de uma cultura – jargão que fascina pedagogos – transformou-se numa situação constrangedora. Os convidados presenciaram, por exemplo, a declamação do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves, texto do século XIX criticado pelo Movimento Negro.

Além disso, o cotidiano de uma fazenda de escravos foi encenado, o que incluiu uma cena de açoitamento de um negro. O problema é que parte da platéia se divertia com o episódio de violência, encenado de maneira caricata pelos alunos. O que deveria ser um ato educacional ganhou contornos políticos, no pior sentido do termo, manifestado por desconforto entre secretaria e conselho municipal.

Uma das conseqüências foi a realização de uma reunião na secretaria. Como defesa, a equipe pedagógica da escola alegou que reproduzia a “verdade histórica” e questionou que, se o evento fosse um ato de racismo, os livros didáticos deveriam ser rasgados. Estas publicações se transformaram em “bíblia da educação”, porém o que incomoda mais são o exercício do conformismo e a ausência de crítica. O ato de questionar supostamente deveria estar nas vísceras de qualquer educador.

Mais do que entrar nas picuinhas políticas inerentes ao sistema cartorial e burocrático do Estado, penso ser importante observar o evento na UME Acácio de Paula Leite Sampaio como um sintoma “natural” do comportamento institucional brasileiro. Ou seja: a escola falhou porque abordou a temática de forma alienante

e descontextualizada, mas – se serve de consolo – não o fez por quebrar o eixo das relações culturais e sociais. Apenas repetiu práticas enraizadas.

O sistema escolar, como qualquer outra instituição social, reproduz – e em situações de crise, potencializa – os valores praticados pelos atores que fazem parte da sociedade. A escola, desta forma, historicamente, repete a mesma retórica social e ideológica, com a diferença que apresenta dificuldades em prever tendências e se antecipar às mudanças, sejam culturais, sociais ou tecnológicas.

O negro passou a fazer parte das redes públicas de ensino a partir da primeira metade do século XIX. A partir dos anos 1850, surgem processos de transformação social, conectados com o questionamento sobre a permanência da escravidão, que fomentam a constituição de um sistema educacional que visava enquadrar os indivíduos em regras sociais. Os negros teriam sido incluídos com base nessa premissa. Fonseca (2007), ressaltando que a escolarização da população negra incomodou professores brancos, explica que

uma das dimensões deste discurso voltava-se especificamente para a população negra, que era tida como um grupo que necessitava ser submetido à educação como forma de preparação para sua inserção na sociedade organizada a partir do trabalho livre. Tal fato tornou possível um conjunto de políticas que favoreceram a presença de crianças negras nas escolas de São Paulo. (p.24-25)

Aqui cabem parênteses: como esta dissertação tem como objetivo apurar a visão de professores que se consideram negros sobre as relações raciais nas escolas públicas, tomo a liberdade de descartar a rede particular do debate. Até porque, a olhos vistos, pode-se notar a ausência de negros (no sentido de minoria

muito pequena mesmo) nas salas de aulas das escolas pagas. Eles freqüentam estas instituições, mas ocupam cargos como porteiro, balconista da cantina e faxineiro.

Os negros, como alunos, reaparecem somente no ensino superior, quando a trajetória se inverte. Ali, eles são público (ou clientes, na visão de consumo herdada do linguajar do mundo corporativo) das instituições particulares. Na cidade de Santos, há universidades em que metade dos alunos de primeiro ano, matriculados em 2007, vieram de escolas públicas. É a equação-clichê: quem paga muito para estudar no ensino médio garante formação gratuita na faculdade. Aquele que estudou de graça no ensino médio fatalmente virará refém de mensalidades nas universidades. Mesmo assim, alunos negros não ultrapassam a casa dos 5%, com maior incidência em cursos para a formação de professores, como letras, pedagogia, história, geografia e assim por diante.

Em função disso, muitos professores da rede pública são de etnia negra. A Secretaria de Educação de Santos, infelizmente, não possui levantamentos estatísticos do corpo docente no que diz respeito à origem étnica. Como será possível notar no Capítulo 3 deste trabalho, muitos professores são os primeiros de suas famílias a completarem a faculdade. Os quatro entrevistados fazem parte da primeira geração de diplomados em suas famílias. São descendentes de migrantes nordestinos. Dois deles, Pedro e Heloisa, são netos de imigrantes da ilha de Cabo Verde, na África.

2.3 – África: mitos e repetições no sistema educacional

O Brasil desconhece a África. A frase, com o risco da generalização, denota como o continente pouco impressiona e interfere na política brasileira. Suas influências, embora diluídas no cotidiano cultural, como alimentação, vestimentas, esportes e música, têm pouco peso no universo da escola, que insiste em perpetuações uma visão mitológica, ultrapassada e européia colonialista. Deste modo, livros didáticos e práticas de ensino apenas gargarejam um modelo arcaico e exótico de África, calcado no mundo selvagem, na miséria, nas doenças e na aventura.

Para se conhecer a África, é fundamental abandonar o singular e adotar o plural como discurso. São Áfricas, simbolizadas por múltiplas culturas, com diferenças acentuadas e características próprias, quando não únicas. O Marrocos, localizado acima do Saara, apresenta um modelo de vida muito diferente da Nigéria, com sua economia fundamentada no petróleo.

Ruanda, por exemplo, ainda em reconstrução depois do massacre de 800 mil tutsis (o número de mortes equivale a 10% da população) promovido pelos hutus nos anos 90, enfrenta divergências étnicas ímpares, sem a menor semelhança com o Sudão, afundado em guerra civil pelo mesmo motivo.

Uma cena do filme *Hotel Ruanda* retrata exatamente a perversidade da interferência do pensamento europeu sobre a África. O filme, baseado em personagens reais, retrata o massacre pela perspectiva de um hotel de luxo, no qual o gerente – interpretado pelo ator Don Cheadle – resolve abrigar refugiados enquanto as forças de paz não chegassem, o que nunca aconteceu. Ruanda tinha

menos relevância geopolítica do que os Bálcãs, se é possível estabelecer uma escala de valores em conflitos armados.

A violência era testemunhada por poucos profissionais de imprensa. A maioria havia deixado o país com o início do genocídio, mas – de qualquer modo – a pauta quase não passava de notas no noticiário internacional. A cena em questão envolve um diálogo no bar do hotel entre o gerente – que mantinha o prédio como uma fortaleza intocada à base de pagamento de propinas a membros do poder vigente, como comidas importadas, dólares e bebidas alcoólicas – e um fotógrafo de uma agência internacional de jornalismo.

O profissional de imprensa, papel interpretado por Joaquin Phoenix, diz ao gerente que não consegue distinguir tutsis de hutus. O gerente aponta para três garotas que conversavam no final do balcão. Elas se vestem de maneira parecida e têm aparência semelhante como tom de pele e modelo de cabelo. O gerente pergunta a uma delas:

- Qual é sua origem?
- Tutsi.
- E você?, aponta para a segunda garota.
- Hutu.
- E você?
- Tutsi.

Perplexo, o fotógrafo faz cara de quem permanece sem entender a explicação. O gerente explica, então, que a divisão da sociedade de Ruanda entre tutsis e hutus foi estabelecida pelos colonizadores belgas.

O Brasil, apesar de suas origens, tem pouco acesso à complexidade africana. Os meios de comunicação de massa, por exemplo, ignoram o continente. Quando o retratam, reproduz as características expostas acima, focalizando ângulos pontuais, sem investir – evidentemente – no contexto ou no didatismo da notícia.

Em 2000, realizei um levantamento para a disciplina História Contemporânea, durante a graduação em História pela Universidade Católica de Santos (Unisantos). A pesquisa consistia no acompanhamento durante três meses de dois veículos de comunicação, com posterior análise de conteúdo.

O trabalho envolveu as editorias de Internacional dos jornais Folha de S.Paulo e o Estado de S.Paulo. Juntos, as duas publicações vendem – em média - cerca de 900 mil exemplares por dia. Aos domingos, a tiragem ultrapassa a casa de um milhão de exemplares. De aproximadamente 800 notícias publicadas, apenas 1% se referia ao continente africano, todas negativas. Os Estados Unidos eram alvo de metade dos textos jornalísticos, divididos em matérias e notas. A Argentina vinha em segundo lugar com cerca de 25%.

As explicações são várias, mas indiretamente reforçam o argumento anterior. Os Estados Unidos dominam o noticiário pelo poder político e econômico, além da influência cultural, mas ganham espaço também pelo fluxo da informação. Os dois jornais têm correspondentes em Washington e Nova Iorque. Parte do conteúdo publicado vem de agências de notícias, com matriz nos Estados Unidos e escritórios no Brasil. No caso da Argentina, o interesse pela política e pela economia locais se dá pela proximidade geográfica e pelas relações comerciais decorrentes do Mercosul.

E a África? Apenas o continente negro (outra falácia), marcado por milhões de infectados por Aids, desastres climáticos, acidentes e guerras. Nenhuma publicação brasileira possui correspondente em nenhum dos 53 países africanos. Segundo o escritor angolano Mia Couto, *“a afirmação afro-centrista sofre, afinal, do mesmo erro básico do racismo branco: acreditar que os africanos são uma coisa simples, uma categoria uniforme, capaz de ser reduzida a uma cor da pele.”* (Hernandez, 2005; 11)

Essa sucessão de erros, que simplifica um continente complexo e diverso, é exposta pela professora Leila Leite Hernandez. *“A África ao sul do Saara, até hoje conhecida como África negra, é identificada por um conjunto de imagens que resulta num todo indiferenciado, exótico, primitivo, dominado, regido pelo caos e geograficamente impenetrável.”* (2005;21)

Daí percebe-se como modelo embute em si a prática do racismo. O modelo de África negra traz consigo uma série de rótulos e representações, que levam à crença de que o negro é indolente, fraco, incapaz; portanto, inferior e primitivo.

O último recorte da África digno de nota na mídia foram as viagens de Regina Casé ao continente, quando retratou os aspectos culturais das periferias de Luanda (Angola) e Maputo (Moçambique) para o Fantástico, da rede Globo. Aliás, bastante diferentes e com problemas sociais específicos. Neste sentido, a apresentadora e equipe souberam perceber as peculiaridades, sem tratá-las como elementos exóticos ou com grau de inferioridade. A visita rendeu também conteúdo para o programa “Um pé de quê?”, exibido no canal Futura e que mostra o impacto das árvores no cotidiano social.

Neste sentido, a escola também costumava ignorar o continente africano. A história, ensinada via de regra pelo modelo positivista, focaliza seus esforços na “saga” de reis, rainhas e nobres em geral, além de seguir o ritmo cronológico de contagem de tempo. Trata-se de um olhar genérico, com interesse nos macro-processos políticos e econômicos e que dispensam a micro-história, as relações cotidianas, os personagens anônimos, as mudanças de mentalidade e a trajetória de valores culturais.

A África, assim, é vista a partir do modelo europeu, carregado de estereótipos e narcísico por excelência. A África apenas ganha relevância quando se encontra com a Europa. Não é vista como vítima de dois processos de colonização exploratória, tampouco de uma divisão geopolítica feita à distância no século XIX, que desrespeitou – por interesses ou por ignorância, dependendo da região, centenas de anos de solidificação étnica e cultural. A África é apontada como beneficiária de um modelo de desenvolvimento liberal, no qual vigoram conceitos como economia de mercado, progressos e ações humanitárias. Antes da presença europeia, o modelo de ensino de história constrói a imagem de um continente aistórico, sem registros documentais, símbolo do atraso e com base em culturas primitivas.

Além disso, o modelo de análise dos fenômenos africanos os compreende a partir de organização social e política e padrões culturais europeus. Isso colabora para gerar uma visão de caos que, em algumas situações, leva a leituras como a ausência de governos, nações e Estados.

Para Couto, *“África vive uma tripla condição restritiva: prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior e,*

ainda, refém de metas que lhe foram conferidas por instituições internacionais que comandam a economia.” (2005; 11)

A escola brasileira pode alterar esta imagem. Embora a decisão tenha vindo de cima para baixo, por meio de uma “canetada” estatal, espera-se que a lei 10.639 represente um avanço no olhar sobre o negro e sobre a peso de uma parte da África na formação do Brasil.

A lei 10.639, que determina o ensino de Cultura Negra e História da África nas salas de aula, corre o risco de se tornar invisível se a temática não for posicionada no cerne das relações sociais brasileiras. Como reforço, o alerta do antropólogo Wilson Trajano Filho:

Historiadores e filósofos africanos da atualidade têm revelado o caráter fictício da África. Por meio de um sofisticado arsenal analítico, eles têm mostrado que a África não é algo dado por suposto. Ela é, antes, uma idéia construída pelo pensamento europeu. Se há uma boa razão para o estudo da história da África entre nós, ela certamente está associada á necessidade de desnaturalizar nossa perspectiva sobre o continente. (2006; 52)

Provavelmente, a mudança será lenta. Se haverá eficácia na alteração de mentalidade? Talvez. A imagem e construção do conhecimento envolvem raízes que remontam ao racionalismo do século XVI e amplamente explorado a partir do modelo colonialista dos séculos XVIII e XIX. Isso resultou num olhar imperial sobre o que se passava ao redor do continente europeu que, aliás, sabia definir claramente as diferenças culturais entre seus membros.

O conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou menos direto para uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico. (2005;18)

Neste momento, o sistema educacional deveria quebrar as amarras com o pensamento vigente desde o século XIX, no qual o negro é diferente dos demais (e esse demais são os europeus), conectado com o mundo da natureza, no sentido de selvagem e, por isso, se mantém distante das idéias de cultura e de história. Veja o pensamento de Hegel em *Filosofia da História Ocidental*:

(...) Porquanto o homem aparece como homem, põe-se em oposição à natureza; assim é como se faz o homem. Mas, porquanto se limita a diferenciar-se da natureza, encontra-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e pela pobreza; é um homem estúpido. No estado de selvageria, achamos o africano; enquanto temos observá-lo e assim tem permanecido. O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações européias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento.” (In: Hernandez, 2005; 21)

A escola brasileira deveria se apoiar, a partir da presença da legislação, na historiografia produzida a partir da metade do século XX e hoje bastante presente no meio acadêmico. São obras que – embora com técnicas européias – buscam elementos próprios das culturas africanas, anteriormente esmagadas pelo

colonialismo ideológico, econômico e científico, relacionando-as ao passado, visando compreender o presente.

Entender o presente se tornou primordial. Não se trata aqui de defender o discurso pan-africanista, e sim enxergar um novo processo de colonização em curso no continente africano. E com olhos asiáticos. A China, que investe 10% de seus recursos para política externa na África, utiliza uma estratégia diferente. O país cresce em média 11% ao ano e tem que lidar com milhões de novos consumidores, uma classe média cada vez maior.

A estratégia para atrair os governos africanos se mostra uma alternativa ao modelo colonialista anterior. Em vez de explorar e extrair a matéria-prima à força, uma mesa de negociação. Ou seja: os chineses, que necessitam desesperadamente de minerais e produtos agrícolas para desenvolver a economia e alimentar a sociedade de consumo, dão em troca obras, como hospitais, estradas e fábricas, como siderúrgicas.

No primeiro semestre de 2007, o governo chinês promoveu um encontro de vários dias para discutir as relações com os países africanos. Obteve ressonância além da expectativa. Das 53 nações africanas, 48 enviaram representantes a Pequim.

Não é à toa que os olhos do governo brasileiro se arregalaram diante das investidas chinesas. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva viajou quatro vezes à África, perdoou dívidas e levou comitivas de empresários para assinaturas de diversos convênios. Na última visita, em outubro, foram quatro países em seis dias.

A África sempre foi fundamental para o entendimento do mundo. A escola precisa colocá-la na agenda. Em primeiro lugar, fazer as correções metodológicas e abandonar um modelo de construção de conhecimento ultrapassado, que reforça estereótipos reducionistas e colonialistas. Depois, trabalhar o continente pela diversidade cultural, ideológica e étnica, pelos problemas sociais, econômicos e políticos e, acima de tudo, descartar o discurso racista para compreender este item. O conflito preto-branco é fruto de exceções; jamais a maioria.

Na seqüência, contextualizar e dimensionar o papel das 53 nações – com suas peculiaridades – no processo de globalização, no qual corporações ganham peso importante nas relações trabalhistas, sociais e econômicas, rivalizando com Estados e governos e subvertendo as concepções de território. Este cenário é marcado pela obsessão na conquista de mercados consumidores. O desenvolvimento do continente africano, em linhas gerais, representa 800 milhões de novos compradores. Sem cor, religião ou cultura. Apenas dinheiro no bolso.

Neste sentido, a escola deveria ter o papel de formadora e construtora de mentes. A instituição tem que ser a maior interessada na difusão das culturas e das histórias africanas (sempre no plural!), não apenas para atuar em perspectiva, mas para que possamos nos olhar no espelho e ver uma imagem com melhor nitidez e mais honesta consigo mesma.

A sociedade brasileira permanecerá em dificuldades para equacionar suas relações raciais enquanto não acertar as contas com suas origens. Isso não significa racializar as relações sociais ou pensar em pagar débitos antigos, reconhecer erros do período colonial. Acertar as contas é colocar na mesa o reconhecimento da África na formação e desenvolvimento estrutural da cultura

brasileira. E entender que o africano é diverso, complexo, mais do que simplesmente negro.

Esta compreensão caminha, de maneira inerente, ao lado da reflexão de que os termos raciais são definidos, difundidos e cristalizados pela dinâmica da cultura e que, mesmo assim, jamais devem pleitear ou alcançar o patamar dogmático. São nomenclaturas que devem ser debatidas, pensadas e redimensionadas. Até porque, no contexto atual, a utilização se dá por interesses particulares, que transitam entre o reforço de identidade e o mais puro e perverso cinismo, simbolizado pela pretensão de transparecer igualdades sócio-econômicas. Como aconteceu com uma educadora, em Santos, ao ser criticada por organizar um evento de valorização da África, no qual negros eram chicoteados.

- Como posso ser acusada de racismo se adotei uma criança negra. Ela é até bonitinha.

Capítulo 3 – O professor negro: a voz do ator principal no teatro de sombras

“Eu gostaria muito que a minha vida, os meus sofrimentos, valessem como forma de ensinamento para alguém. Longe de mim pensar que sou exemplo de alguma coisa, mas o meu sofrimento e dor que causei a tantos precisam valer para alguma coisa.”
(frases de Augusto, um dos personagens-título do livro de José Carlos Sebe)

A entrevista é a alma do jornalismo. Como já descrito na Introdução deste trabalho, ser jornalista foi um pré-requisito para a passagem à vida acadêmica, da pesquisa. Talvez tenha sido um dos motivos que me conduziram à escolha de entrevistas para tentar entender a cabeça de educadores. O choque entre entrevistador e entrevistado é atraente, pois permite observar nuances nas respostas, mecanismos de manipulação de ambas as partes, incômodos diante de uma questão espinhosa, prazeres em responder sobre temas que merecem atenção.

A entrevista é o momento de humanização do personagem. É a hora em que ele, se abordado por perguntas relevantes, pode se expor, pode dar vazão a pensamentos mais contundentes, personalizados. Um dos melhores perfis jornalísticos escritos no século XX na imprensa norte-americana chama-se “Frank Sinatra está resfriado”, do jornalista Gay Talese, um dos ícones de uma corrente intitulada Novo Jornalismo, que acrescentava elementos literários às técnicas de informação.

Acusado de envolvimento com a máfia, Sinatra não dava entrevistas. Talese conversou então com dezenas de pessoas que cercavam o cantor para

traçar o perfil dele. Neste caso, a observação de Talese e a pesquisa prévia sobre o personagem serviram para compor um texto que retratava as características do artista com alto grau de fidelidade.

A entrevista, nesta dissertação, serviu a mim como arma para dar voz àqueles que fazem a rotina do processo educacional. Foi uma tentativa de conhecê-los, visitando seu local de trabalho ou de estudo, observando suas reações, ouvindo o que tinham a dizer sobre a rotina das relações na escola. Os critérios foram básicos: atuar em escola pública e se considerar negro, dentro do modelo de auto-declaração estabelecido no Brasil.

Os quatro professores escolhidos têm entre 24 e 41 anos e formaram-se em universidades particulares. São filhos de pais negros e tem uma relação afetiva com a África. O pai de Vanessa, por exemplo, trabalhou em Angola e morreu em função de uma doença adquirida naquele país. O avô de Pedro é imigrante cabo-verdiano.

As entrevistas duraram entre uma hora e uma hora e meia. No caso de Pedro e Vanessa, as gravações foram feitas no ambiente de trabalho deles. Pedro se encontrava na Secretaria de Educação de Santos. Vanessa, na UME Avelino da Paz Vieira. Os dois outros professores, Heloisa e Sheila, estavam na universidade onde estudam.

Os quatro têm curso superior. Sheila e Vanessa cursaram Letras. Pedro se graduou em História. Heloisa estudou Jornalismo. Todos freqüentaram a Universidade Católica de Santos, a mais antiga da Baixada Santista.

As entrevistas seguiram uma pauta básica, composta por 25 itens. As perguntas não foram rigorosamente idênticas, pois muitas questões estavam

ligadas à resposta anterior. As gravações sempre aconteceram em ambientes isolados, no qual se encontravam apenas entrevistador e entrevistado, sem interferências externas. Em todas as situações, houve uma conversa prévia a respeito da temática da dissertação, dos objetivos do trabalho, do rumo da entrevista.

A pauta não foi entregue aos professores antes da entrevista formal; somente uma rápida exposição de assuntos que seriam discutidos. Desta forma, procurei evitar que respostas artificiais fossem construídas. Buscava uma postura natural, dentro dos limites do processo de uma entrevista.

Houve também conversas paralelas enquanto conhecia o ambiente profissional ou de estudo dos professores escolhidos para o trabalho. Com todos eles, a relação era mínima ou inexistente. Conheci Pedro e Vanessa no momento da entrevista, pois o contato fora telefônico. Sheila é colega do Programa de Mestrado em Educação, porém não cursamos disciplinas juntos. Ela me foi apresentada justamente para a realização desta pesquisa.

Heloisa foi minha aluna por um ano no curso de Jornalismo da Universidade Católica de Santos. Nunca havíamos conversado informalmente em sala de aula ou em outro ambiente acadêmico. Apenas diálogos referentes ao conteúdo da disciplina ministrada, Legislação e Ética Jornalística. O curso foi ministrado um ano antes da entrada deste pesquisador no Programa de Pós-graduação. Ela foi escolhida em função de ter produzido, em 2006, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que analisava as reações de crianças negras diante da programação infantil de televisão.

De qualquer modo, havia ciência de que os professores deveriam ter completa liberdade para narrar suas histórias. Era o mecanismo que visava reduzir interferências na memória individual dos quatro educadores. *“O eventual uso de estímulos deve ser apresentado ao colaborador antes das entrevistas, pois eles alteram a naturalidade muitas vezes buscada.”* (MEIHY, 2005, p.110)

Na entrevista, os professores responderam questões referentes à vida pessoal, como família, formação acadêmica, experiência profissional. Em um segundo momento, as questões seguiram no sentido de abordar negritude, raça e discriminação racial, também em caráter pessoal.

Depois, os entrevistados foram questionados sobre a escola em que trabalhavam. Os professores falaram sobre o corpo docente, os estudantes, os pais de alunos e a equipe pedagógica. A entrevista, neste estágio, abrangeu também a relação entre a negritude do educador e seu desempenho no ambiente escolar, especificamente na sala de aula.

Após abordar o perfil e o olhar para o espaço interno de trabalho, a entrevista seguiu para o ambiente exterior à escola, mas não menos invasivo. As questões tratavam das políticas públicas do setor educacional. A proposta foi coletar o discurso dos professores a respeito dos programas públicos que esbarram ou atingem a discriminação racial no Brasil. Os principais exemplos foram as cotas para afro-descendentes nas universidades e a implantação da Lei 10.639, que determina o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Aqui, vale ressaltar que, por questões óbvias de prazo e de elaboração do trabalho, as entrevistas não envolveram a ampliação da legislação, no início de março, que passou a contemplar as culturas indígenas.

Para analisar o discurso dos educadores, as entrevistas foram divididas em cinco categorias. O critério foi estabelecer blocos de questões, cujos temas apresentaram interligações. As categorias são: 1) Negritude e raça; 2) Racismo; 3) Racismo na escola; 4) Demais atores sociais; 5) Políticas públicas e legislação.

Vale ressaltar que as entrevistas não foram escravas da pauta. Elas seguiram uma preparação, porém sem a exposição ao entrevistado. Isso implica em improvisações e também em dar o voto de confiança a quem abre as portas da vida privada. Ou seja: as respostas valem mais do que as perguntas.

Meihy (2006) explica que as circunstâncias ditam os procedimentos, que podem não ter sido imaginados pelo entrevistador. *“Em termos de história oral, muito dos padrões das entrevistas foram testados e não seria exagero dizer que pouco do que se recomenda em termos de preparo dos encontros, alcance do projeto, aferição das autorizações, foi viabilizado.”* (p.132)

Na análise a seguir, este trabalho procura entender como os professores escolhidos se posicionam diante do universo escolar, sem espaço para dogmas ou verdades absolutas. Como explicam Amado e Ferreira (1996), *“a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas.”* (p.16)

3.1 Negritude e raça

O ponto de partida, apenas para reforçar, é que todos os professores ouvidos se consideraram negros, a partir do mecanismo brasileiro da auto-declaração.

Os quatro educadores entrevistados entendem a importância dos conceitos de negritude e de raça, tanto para a vida pessoal como para a trajetória no ambiente escolar. Em contrapartida, lidam com os termos de formas diferentes, que variam desde a rejeição da palavra – com a troca por um sinônimo politicamente correto – até o reconhecimento de que, para si, a auto-declaração se constitui num elemento necessário para o reforço de uma identidade e construção de um processo educacional cidadão.

Os entrevistados evitam racializar a questão em torno de si como profissionais da educação, mas não enxergam autor e obra como fatores interseccionados. Trabalham com temáticas do negro em sala de aula, mas afirmam que o fazem por serem professores, e não professores negros.

A professora Vanessa apresenta, com clareza, a preocupação com a questão da negritude. Ela reconhece que o assunto a incomodava, a ponto de interferir na infância e na adolescência dela. Quando criança, foi flagrada pela mãe passando palha de aço na pele de um dos braços com o objetivo de clareá-la. Na adolescência, confrontava o pai, questionando o porquê dele não ter nascido em outro lugar. O pai era angolano.

O assunto ainda é recorrente na vida da professora. Ela o transformou em projeto pedagógico e obteve sucesso, a ponto de ser convidada para trabalhar na Equipe Interdisciplinar da Secretaria de Educação de Santos (Seduc).

No entanto, a educadora se incomoda com o uso de termos como negro. Prefere adotar a palavra afro-descendente. Ela alega que a palavra negro despreza a herança cultural africana que permeia a sociedade brasileira, limitando o debate à cor da pele. *“Eu me declaro afro-descendente. Quando penso em*

África, eu não penso em negros, eu penso em África. Acho que a questão da cor é uma questão secundária, irrelevante, até porque eu trabalho com o que está dentro do ser humano.”

Pedro se considera 100% negro, mas não vê necessidade de declaração constante. Para ele, vale a construção interior, pois a negritude já se encontra estampada na aparência do indivíduo. Neste sentido, recrimina a camuflagem e a negação da negritude.

È interessante notar como a identidade minoritária ganha interpretações diante do processo social. O trabalho da educadora envolve, como a essência da educação, a formação do ser humano. Contudo, funciona a partir da identidade étnica, sobre um alunado que apresenta dificuldades para compreender tal postura. A ação seria condizente com a política pública da própria Seduc, que estimula a etnização do processo educacional, por meio de eventos e capacitação de professores.

A professora Heloisa serve como contraponto ao expor que se declara sempre que necessário como negra. Para ela, isso decorre – indiretamente – de relações durante a infância. Heloisa afirma que era questionada pela professora que, piedosa, garantia que ela não era negra. A professora, evidentemente, era branca.

Mesmo assim, Heloisa defende que a declaração é um fato natural, sem que isso a torne uma pessoa melhor. Apenas enxerga a racialização das relações sociais a partir do outro.

O professor Pedro tenta buscar um caminho de ponderação. Ele também afirma categoricamente que é negro, mas entende que a discussão foi

relativizada. *“O que está faltando, no meu entender, no Brasil é o negro assumir que a luta não é para fazer com que o branco goste dele. A discussão não é o gostar ou o não gostar. Às vezes, fico vendo a discussão ser inferiorizada, tornada menor por conta disso. Acho que a relação não tem que ficar nisso.”*

Pedro, por outro lado, se junta às colegas ao transparecer que a busca é por um cidadão pleno, um “cidadão ético”, sem a racialização dos olhares. Isso não seria um mecanismo de defesa diante do julgamento e do moralismo alheio? Como os colegas, Pedro se posiciona como um professor que busca a excelência no trabalho, até para evitar a aura de piedade pela sua posição profissional.

Essa perspectiva inicial dos professores, ao relacionar negritude e escola a partir de questões de cunho racial, remete a uma análise do historiador inglês E.P. Thompson (1998). Ele cita o filósofo Francis Bacon para abordar como uma postura penetra no tecido social.

(...) “como o costume é a principal diretriz da vida humana, que os homens procurem ter bons costumes. (...) O costume é mais perfeito quando tem origem nos primeiros anos de vida: é o que chamamos de educação, que, com efeito, não passa de costume adquirido.” (p.14)

Sheila, por sua vez, entende que é fundamental a racialização do processo, até por questões pragmáticas. Para ela, a auto-declaração tornou-se rotina nos últimos anos, visando conscientizar o aluno de buscar uma caracterização étnica e, como consequência, compreender melhor o próprio posicionamento social, a relação com o entorno e com os demais atores sociais.

Pedro compreende a negritude como um mecanismo de liberdade, que permite a construção de uma identidade e um instrumento de proteção contra a desvalorização ao redor. *“Aqueles que estão com a pele não-escura escondem,*

não se declaram. Seria importante que as pessoas se assumissem porque teu grupo ficaria mais forte. O ator Milton Gonçalves diz uma frase que carrego comigo até hoje: - Cada negro que se liberta, liberta um milhão junto com ele. Quando digo se liberta, não digo ficar milionário. Isso é secundário.”

Após 20 anos de magistério, Sheila visualiza com transparência a presença do quesito aparência nas relações sociais brasileiras. Sabe que o termo “negra” pode ser visto como ofensivo e que, em muitas situações, o outro tenta amenizar o cenário com o clareamento da cor da pele. *“Não vou ficar me declarando o tempo inteiro se não tiver dentro de um contexto porque soa como se estivesse sofrendo preconceito à toa. Em alguns momentos, quando a gente discute algum problema relacionado à raça ou à cor, as pessoas têm um certo receio ainda. Muitas vezes, quando eu me auto-declaro negra, as pessoas dizem: - Mas você não é negra. – Como não sou negra? Como é que vocês me vêem?”*

Como contraponto, a educadora viveu um problema com a filha Natalie, de 12 anos. A menina se recusava a ir para a escola por causa de cabelo. Chorava ao contar que era chamada de cabelo de Bombril, entre outros apelidos, por colegas. Sheila disse que optou pelo alisamento do cabelo da filha. Mas a justificativa tangencia a questão da negritude. *“Liguei para um cabeleireiro amigo meu e arrumei o cabelo da menina. Meu cabeleireiro é contra que alise o cabelo. É uma questão de praticidade. Não posso desembaraçar cabelo às cinco da manhã. Não é que esteja negando meu cabelo. É por praticidade, só isso. Se não trabalhasse, passava a manhã inteira trançando o cabelo.”*

Ao mesmo tempo que compreende o temor pelo choque racial, quando os indivíduos evitam classificá-la pela cor da pele, Sheila não se considera alvo de

racialização. *“Nunca achei que uma coisa deu errado para mim ou fui chamada a atenção porque era negra. Sempre levei pelo lado “alguma coisa fiz de errado”. Não gostaram do meu comportamento, mas nunca relacionei com a cor.”*

A consciência a respeito da negritude foi fortalecida pelo avô José Sales dos Santos, falecido há 12 anos. Também negro, era filho de português, patrão de sua mãe. Conforme explica Sheila, o avô a estimulava a estudar para evitar que a negritude se transforme em um obstáculo de ascensão social.

Ao contrário do avô, que se formou em Contabilidade e trabalhou por anos na Prefeitura de São Paulo, a avó de Sheila é analfabeta. E com uma visão diferente do problema. Sheila diz que a avó – de nome Antônia e ainda viva – se sente inferiorizada. Especula que a pele da avó é mais escura. Neste sentido, é possível perceber como a concepção de aparência como mecanismo de grau de negritude se faz presente, mesmo em educadores que trabalham com o tema.

Na primeira metade dos anos 80, ela participou de um concurso de beleza em Santos, chamado Miss Afro. Uma amiga dela, Dulcinèia, ganhou o concurso. Segundo Sheila, a maioria das participantes eram pobres, muitas trabalhavam como empregadas domésticas e sonhavam com uma carreira de modelo. Sheila lembra que foi abordada pelo organizador do evento, que perguntou como se sentia em cima do muro, entre negra e branca. Sheila teria respondido que, se participava do concurso Miss Afro, com certeza era de etnia negra. Em compensação, conta que era chamada de burguesinha por não gostar de pagode e freqüentar escola de samba. Trata-se da velha relação entre a economia e cultura nas relações étnicas e raciais.

Heloisa, por sua vez, fala pelos seus alunos. Expõe suas críticas por meio de situações que envolvam o ambiente profissional, a escola. Um exemplo foi a escolha da noiva da quadrilha, numa escola privada em que trabalhou. Heloisa aproveitou o excelente aproveitamento da estudante Gabriela Amaral, negra, e a escolha dos colegas de 1. série para nomeá-la como noiva da quadrilha. O caso provocou mal-estar entre os pais das crianças. *“As mães competiam para saber quem seria a noiva da quadrilha. Quando falei, na reunião, que seria a Gabriela, as mães pararam. Foi o acontecimento da festa. Causou frisson. Coloquei a menina porque eu nunca tinha sido a noiva da quadrilha. Nunca fui o anjo do presépio. As mães não falaram porque ficaria chato. Eu justifiquei dizendo que ela tinha o melhor comportamento e o melhor aproveitamento.”*

3.2 Racismo

Os quatro educadores dizem que não foram vítimas de racismo como profissionais da educação. Em parte, alegam que não dão margem para isso. Em parte, porque os demais envolvidos os vêem somente como professores.

No entanto, três relataram experiências de discriminação racial enquanto alunos, seja na infância ou na adolescência. A resposta: desempenho profissional acima da média, que se transformaria em argumento para demolir o comportamento do agressor.

Pedro se posiciona como exceção entre os entrevistados. Ele afirma que jamais foi discriminado. Prefere dizer que pessoas – quando despreparadas – constroem uma imagem diferente do outro, sem intenção de segregá-lo. Cita como exemplo o processo de seleção que enfrentou em uma transportadora. O segurança do lugar achou que Pedro concorria à outra vaga, de hierarquia mais baixa. *“Você percebe na sutileza da pessoa em ver o negro. Num episódio na transportadora, estavam recrutando para vários cargos: administrativo, ajudante geral etc. O segurança que recepcionava os candidatos começou a conversar comigo porque cheguei cedo. No final ele disse assim: - O serviço é fácil. Vejo pelos meninos aí. Como você é alto, no máximo dobrar uma lona. Deixei ele falar e depois disse que estava concorrendo a um cargo de auxiliar administrativo. Foi uma surpresa. (...) Mas sempre há uma surpresa quando você, negro, almeja algo mais.”*

Por outro lado, ao colocar que em seu círculo de amigos ninguém foi discriminado, cita o caso de um que trabalha no Banco Morgan. O amigo teria a sensação de que era preciso provar constantemente que faz jus ao cargo que ocupa. É proporcionalmente a mesma relação que Pedro constrói ao abordar a sua função de professor.

É consenso entre eles que o racismo acontece no Brasil, mas ponderam, especulam sobre as causas e as formas de práticas discriminatórias. Sheila, por exemplo, acha que o problema é cultural, mas também envolve a origem. Para ela, muitas pessoas agem como racistas sem saber que são. Pedro culpa a elite, que pensa em produtos restritivos para negros. *“As pessoas estão despreparadas para dividir os bens de consumo com os negros.”*

Heloisa, por exemplo, relata que foi vítima do que hoje os pedagogos e psicólogos chamam “bullying”. Em outras palavras, ganhou apelidos e foi lembrada sistematicamente em sala de aula da condição de negra. Reagiu com um desempenho escolar elevado.

Também era ignorada por professores. Entende que isso ocorria por ser negra. *“Tive uma professora na segunda série. Ela já havia dado aula para minha irmã, Flávia, e trocava o sobrenome dela, Domenica, de origem cabo verdiana, para Domenico. Isso foi na Escola Afonso Nunes, em Guarujá. Esta professora tinha que me aturar. Ela era branca. Tinha um filho que estudava na escola. Ele xingava e batia. Ela acobertava o filho, da minha idade. Depois, soube que a professora enfrentou um processo por agressão física e se aposentou.”*

Heloisa teve vários professores negros, mas também lembra com prazer de Marialva, branca, que a ajudava a elevar a auto-estima. A partir dos 10 anos, resolveu reagir. Até hoje, diz que se impõe nos ambientes sociais, o que inclui a opinião, fato que lhe dá fama de brava.

Vanessa, por outro lado, reforça a idéia de negação do termo negro ao afirmar que não fora vítima de preconceito na escola, mas de si mesma. *“Fui vítima de minha própria discriminação. Eu me sentia menosprezada. Sofria tanta discriminação na escola por ser das mais aplicadas que nem dava para chegar na cor, sabe? Era muito chato, mas nunca relacionado à cor.”*

Vanessa procura reforçar a postura de que não foi vítima de discriminação alheia ao citar o caso de uma colega na universidade. O nome dela é Sara. *“(…) muito bonita, cabelos ondulados, pele parda, pai negro. E ela não aceitava. Sempre com o cabelo alisado, com pote de creme, ia de cinco em cinco minutos*

no banheiro. Até que começou a estudar literatura africana na faculdade. Mudou da água para o vinho. Era uma pessoa extremamente menosprezada pelos outros. Um ser simples, embora muito inteligente.”

Para reforçar o argumento, a professora afirma que encontrou Sara cinco anos depois. Ela “teria evoluído como pessoa.” Como justificativa, o desempenho profissional.

A professora Sheila, há quatro anos em escola pública, também afirma que a posição social no ambiente educacional não possibilita a prática de discriminação. Por outro lado, enfatiza que foi vítima de racismo quando adolescente. *“Quando tinha 14,15 anos, uma amiga minha morava no Gonzaga. A gente estudava junto desde a 1ª série e todo ano eu ia no aniversário dela. Quando nos separamos por causa da escola, continuei indo na casa dela, sempre pelo elevador social. Num determinado dia, mudou o zelador e o novo zelador não deixou que eu subisse pelo elevador social. Pedi que subisse pelo elevador de serviço. Eu subi e a mãe da menina deu um esculacho no zelador. Não admitiu. Eu ia lá constantemente e achou aquilo um absurdo. Na época, não liguei.”* O zelador, mestiço, de origem nordestina, reforça o conceito de racismo institucional, no qual a individualidade de quem discrimina se mostra reduzida. A família da amiga era de brancos.

Quando estava grávida do segundo filho, Sheila foi doar brinquedos para a Igreja do Carmo. Na entrada do local, foi abordada por uma mulher, que a leu pela aparência. *“Estava com um macacão jeans, meu cabelo não estava alisado, estava com uma faixa na cabeça. Quando estava saindo, uma moça passou por mim e perguntou se não queria trabalhar na casa dela como faxineira. Aquilo me*

marcou. Ela nem me perguntou quem eu era, ela simplesmente foi falando.”

Segundo a professora, foi este o momento em que se percebeu como vítima de discriminação, a partir de leitura de estereótipo do outro indivíduo.

A partir deste cenário descrito pelos professores, é interessante perceber como todos negam a vitimização diante do racismo na fase adulta. Por outro lado, expõem rapidamente – sem longos exercícios de memória – relações de racismo dentro do ambiente escolar. São experiências que – de todo modo – os marcaram e me permite especular se não interferem no desempenho atual como educadores, seja no sentido de colocar o tema em pauta, seja na forma de se proteger dos instrumentos de discriminação presentes na cultura escolar.

Thompson (1998) explica que as ações, baseadas em costumes, decorrem de uma base histórica que gera impacto sobre os agentes sociais.

Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, ou atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho.
(p.22)

Tais afirmações do teórico inglês poderiam nos auxiliar no entendimento de que os professores buscam numa relação mista a chave para entender a teia de conexões no ambiente escolar, o que inclui o choque racial ou o pacto de silêncio sobre o assunto. Esta relação seria uma mescla entre a experiência de vida no próprio universo da sala de aula e a formação humanística dos educadores entrevistados, que – cada um a seu modo – se apoiaria no passado para ditar as ações e reações no momento presente.

3.3 Racismo na escola

A escola é um mecanismo de poder, que funciona como repetidora de práticas sociais. Entre elas, a discriminação social. Embora tenham conhecimento e concordem com a idéia de que a escola funciona como elemento discriminatório, os professores alegam que não presenciaram situações de conflito racial nas unidades em que trabalham.

Os educadores compreendem a importância da estrutura de poder para avaliação da prática educacional. No entanto, três deles tentam amenizar o quadro ao alegarem que os profissionais com quem convivem evitam a abordagem racial.

Pedro, por exemplo, afirma que a escola particular, em termos étnicos, é um universo diferenciado das unidades públicas de ensino.

“Você passa em frente à escola particular e não vê alunos negros na porta. Quando há encontros entre escolas, você não vê. Na escola pública, a maioria esmagadora de negros e afro-descendentes. Na escola particular, você não vê! Sempre o aluno branco com traços que não dão a menor pista de afro-descendência. Aquele cara com ascendência puramente européia.”

Neste sentido, a escola reproduziria a união do preconceito de classe com o preconceito de cor? Para Vanessa, sim. A educadora aponta que as instituições particulares camuflam a discriminação por questões monetárias. *“Usa-se uma linguagem sutil na educação que, por trás, é preconceituosa. Também trabalhei em particular por três anos. Então, atura-se porque o pai paga a mensalidade.”*

Sheila também aponta diferenças entre instituições privadas e públicas. Cita o Colégio do Carmo, onde ela e o marido estudaram, além dos filhos. Ela afirma que a quantidade de negros ainda está aquém do esperado. Na escola pública, ela diz que todos evitam o problema, que se torna mais evidente com a grande quantidade de alunos negros. *“Existe essa máscara. Como a maioria tem o mesmo tom de pele, os alunos não se vêem como negros. E os professores também ficam como se fossem ... Quando se referem a um aluno, não tem coragem de falar: - Fulano, aquele aluno negro. Para diferenciá-lo do outro. Falam: - Aquele moreninho. Entre os alunos, aquela troca de elogios: macaco. Não têm noção de que estão se ofendendo. – Não sou negro, sou moreno. Cabelo liso, então, piorou.”*

Thompson, ao estudar os costumes na sociedade inglesa do século XVII, elabora uma série de conceitos perfeitamente aplicáveis no contexto brasileiro. É evidente que as adaptações culturais fazem parte do objeto desta dissertação. O que se deve lembrar é o fato de que acordos informais nos fazem compreender a ausência de determinados grupos no ambiente escolar.

No caso dos negros pouco presentes em instituições privadas, os professores entendem que se constitui num problema, mas sem se estender muito na questão, com a exceção de Sheila, que possui filhos em uma instituição privada, conforme citado acima. Neste sentido, Thompson (1998) coloca que

“(...) Os costumes estão claramente associados e arraigados às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derivem simplesmente dessas realidades, nem a reexpressem. (...) podem reservar a necessidade da ação coletiva, do ajuste coletivo de interesses, da expressão coletiva de sentimentos e emoções

dentro do terreno e domínio dos que deles co-participam, servindo como uma fronteira para excluir os forasteiros.” (p.22)

Por outro lado, Sheila garante que é vista somente como professora. Mas fala que, na escola pública, as pessoas sabem mais seu nome do que no Carmo.

Vanessa, por sua vez, entende que a escola a salvou. Mais precisamente, a figura de uma professora do Ensino Médio. Vanessa percebeu, ao ser orientada pela professora, que a identidade dela não era apenas composta pela cor da pele. Isso a fez compreender melhor as relações sociais no ambiente escolar, segundo a própria.

Como contraponto, o modelo de escola, na concepção dela, é reprodutor social, o que a torna incapaz de refletir com e sobre os alunos. *“Os alunos que chegam mais perto da professora são os mais bonitinhos. Até aqui costumo falar muitas vezes disso. Chega um estudante branco e dizem: - Meu Deus, o que esse príncipe faz aqui em meio a esses alunos. Então, percebe-se que está reproduzindo algo que existe em volta quando deveria intervir.”*

Pedro entende, a partir disso, que o emprego público funciona como importante mecanismo de acesso dos negros ao mercado de trabalho. *“Você presta concurso sem ninguém saber se é negro ou não. Quando você chega lá, é tarde demais para tentar te impedir.”* Mesmo assim, os negros ocupariam postos de professores para baixo na hierarquia. Na escola onde trabalha, a vice-diretora é negra, mas o próprio Pedro lembra que ela se constitui numa exceção.

Como professora, Sheila – assim como os demais entrevistados – ressalta que não foi vítima de discriminação na escola. Mas também conhece casos.

Quando tinha 19 anos, portanto em começo de carreira, ela tinha amizade com

uma professora branca, descendente de alemães. Em certa ocasião, a mãe de uma aluna, vista como negra pela entrevistada, se aproximou e disse que a postura de Sheila era diferente das demais em relação às duas filhas dela. Sheila seria afetuosa com os alunos, sem diferenciações por quaisquer critérios.

A mãe se queixou da professora descendente de alemães, que não gostava de beijar alunos negros. Sheila reagiu com o corte da amizade. Mas não entrou no assunto com a professora branca. Apenas se afastou da colega de profissão.

“Como ela fala comigo e trata a aluna desse jeito. Será que é porque sou um pouco mais clara? Ou sou professora? Então ela faz essa diferença. Ela ignorava essa aluna na sala de aula. Na época, era muito boba. Hoje, talvez eu reagisse, conversasse com ela.”

Os educadores, que apostam nas instituições de ensino como discriminatórias, dizem que o assunto só sai das sombras quando um fato acontece. Sheila cita o caso do filho Roy, que estuda no Colégio do Carmo, uma instituição privada na cidade de Santos. Ela disse que o filho se envolveu com um colega de sala por causa de uma borracha. O colega o xingou de negrinho e Roy aplicou nele um golpe de capoeira. Ambos foram encaminhados para a equipe pedagógica. A coordenadora, elogiada por Sheila, repreendeu os dois. *“Do meu filho, por ter usado um golpe de capoeira. Do menino, por ter usado esse termo, inconsciente ou conscientemente. Deve ter escutado na família, por se dirigir assim num momento de raiva. Em algum momento, escutou na família. É criança, só vai reproduzir o que vê em casa.”*

Helôisa adota discurso semelhante. Para ela, as escolas sabem do problema, mas o ignoram por ser incômodo. O reflexo disso seria a postura de

abordar o tema apenas em datas comemorativas, por meio de projetos específicos. Heloisa entende a proposta como ineficaz.

3.4 Demais atores sociais

Os professores entendem que os demais atores sociais do ambiente escolar, quando confrontados com situações étnicas, acabam por reproduzir o discurso discriminatório. *“Quando se fala de exemplos negativos, da criança que não toma banho, da criança que cheira mal, da criança que tem piolho, lembra-se daquela criança que é afro-descendente, embora a criança loira e branca tenha os mesmos problemas. Porém, a atenção é dada a este aluno.”* É o que expõe a professora Vanessa, ao mostrar a relação na UME Avelino da Paz Vieira, onde trabalha em Santos. Ela, por exemplo, é considerada “cabelo bom”, o que a eximiria de ter piolhos, segundo estudantes.

Vanessa entende que não ocorre preconceito dos alunos com os professores. Ela afirma que o pior mecanismo de discriminação parte do docente pardo, que não se vê como negro e deseja ser branco. No entanto, a professora, na mesma entrevista, reconheceu que os alunos utilizam a cor da pele ou as origens como armas de agressão. *“Uma aluna disse para a outra. – Seu pai é liberiano, seu pai é africano. Você é negra. E quem disse era negra. Essa coisa de chegar e apontar a negritude como uma questão de menosprezo. Existe isso constantemente, assim como existe o barrigudo, o alto, o baixo, o gordo, o branco.”*

Sheila se apóia no mesmo argumento. Assegura que alunos brancos e negros não a tratam de maneira diferente, mesmo diante de um quadro de desinformação. *“Quero que eles estudem, façam alguma coisa. Não podem achar que tudo é destino, nasceram pobres, nasceram negros e vão morrer assim. Vamos lutar e parar com esta bobagem. Se sofrerem alguma discriminação, recorram a lei. Agora tem como recorrer. Antigamente, tinha que ficar quieto. Hoje, não. Nunca senti nada. Nenhum deles comentou nada ou fez piadinha neste sentido.”*

Pedro, claramente, explica que a postura profissional é a forma de evitar que a discriminação aconteça. Prefere apostar no desempenho como docente. O trabalho dele envolve alunos de 12 anos ou menos. Segundo o professor, a primeira reação deles é a negação do racismo, mas – posteriormente – aparecem os problemas estruturais como a ação da polícia.

Como reação, Vanessa, por exemplo, aposta no direcionamento de conteúdos. A medida abrange a criação de eventos, o direcionamento de conteúdos e a capacitação de professores, trabalho que faz atualmente na Secretaria Municipal de Educação. Como na vida pessoal, ela crê que a força da palavra é capaz de conduzir a um olhar discriminatório. Por isso, evita o uso de palavras como discriminação em sala de aula.

A educadora Sheila faz uma ressalva: a diferença de comportamentos entre alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No primeiro caso, os estudantes ainda não se vêem classificados por etnia. No Ensino Médio, informação é moeda de troca. Só que a professora se vê diante de uma dúvida: como intervir na identidade deles? E cita o exemplo das meninas, provavelmente a

partir do caso da própria filha: *“As meninas negras se sentem muito feias. Elas se escondem. Procuo incentivar todas as meninas negras. São meninas que precisam ter a auto-estima levantada. Como moram em bairro pobre, são largadonas. As que se sentem feias arrumam-se menos ainda.”*

Heloisa faz coro à diferenciação entre idades de crianças para reagir diante de casos de racismo na escola. No entanto, prefere ir além dos conteúdos. Valem as ações. Os exemplos. Heloisa tinha uma aluna de nome Ana Beatriz. Seria uma menina super-protegida pela mãe, arredia com os colegas. A intervenção da professora aconteceu da seguinte maneira: *“Uma aluna me pediu um lápis cor de pele. Peguei meu lápis marrom e dei para ela, que ficou olhando para mim. Ela disse: - Mas é o cor de pele. Respondi: - Mas é a cor da minha pele. Peguei o lápis preto e mostrei que era da cor da Beatriz. Peguei um salmão e falei: - Não estou vendo ninguém salmão nesta sala. Por que isso é cor de pele? Depois disso, eles nunca mais pintaram ninguém de cor de pele. Aproveitei para trabalhar a questão. Relacionei tudo o que era positivo, como bombom, com a cor marrom. Comecei a trançar o cabelo da Ana Beatriz e todos passaram a vir para a escola com o cabelo trançado. Com os pequenos, é mais fácil.”*

Sheila, que dá aulas de inglês, diz que os professores falam de foram pejorativa de negros como se não tivessem colegas dessa etnia. Por isso, investe em projetos com alunos e docentes. Em 2006, trabalhou a África do Sul como conteúdo, conectando-a com o apartheid (segregação, em africâner, um dos idiomas do país) e com a vida de Nelson Mandela.

Ao trabalhar com artistas negros, a professora argumentou que os elementos pobreza e cor da pele são inseparáveis. *“É uma maneira deles verem*

que existe, que tem pessoas famosas que são negras. Não será sempre empregado, faxineiro, que subiu na vida. Eles não têm essa noção. Falo para eles: - Vocês têm dois problemas: a pobreza e a cor. Se não pararem para ver as coisas, que moram numa favela e que precisam estudar para serem médicos e engenheiros, vão continuar numa favela sim.”

Na escola onde Vanessa trabalha, a maioria dos pais são negros. “Ou afro-descendentes”, como costuma salientar. Eles reconhecem a discriminação racial, inclusive por experiência como vítimas, e entendem que a abordagem na escola se faz necessária. Para Sheila, os pais a vêem como professora, e não como professora negra. Heloisa discorda, atacando-os e classificando-os como “complacentes.” Isso colabora, na opinião dela, com a ineficácia dos projetos pedagógicos. *“Eles ouvem isso (refere-se à discriminação racial) durante os outros 200 dias letivos. É ridículo!!!”* Em compensação, afirma que jamais foi discriminada por pais de alunos.

Pedro novamente pondera ao afirmar que os pais se encontram na posição de abrir mão de um contato com professores negros. Isso tornaria a discussão relativa. Bastaria, para ele, que os pais procurassem professores *“não-negros”*.

A equipe pedagógica é geralmente composta por brancos, o que é comum nas redes de ensino. O embranquecimento corre em paralelo à escalada hierárquica. Trata-se de uma regra que se repete no mundo corporativo, das artes, dos esportes. Para os entrevistados deste trabalho, a equipe pedagógica não cria conflitos de caráter racial. *“Estamos preservados”*, disse Pedro.

Heloisa foi a única entrevistada a se lembrar de monitores de creche, até porque trabalhou anos com Educação Infantil. O que a deixava impressionada era

o que considerava falta de afeto. Nas palavras dela, monitoras com curso superior – Psicologia e Pedagogia, por exemplo – que apenas abraçavam crianças brancas. Recusavam-se a lavar o cabelo de crianças negras porque dava muito trabalho, segundo Heloisa. Infelizmente, titulação não é garantia de sensibilidade.

No entanto, os professores buscam sempre enfatizar a meritocracia. Para Vanessa, nenhum professor foi beneficiado pela cor da pele. Até porque, como lembra Pedro, a prova de um candidato a concurso público não tem coloração.

Sheila, no entanto, discorda dos demais ao afirmar que ainda falta muita informação entre os professores. Ela diz que, como a maioria é branca, há certo receio em colocar o tema na pauta de conversas da sala dos professores. *“Então, ficam meio perdidos sem saber o que vão falar. – A minha família ... Querem justificar que lá atrás a família tem (um negro), mas não vão a fundo.”*

Pedro salienta, neste sentido, que a informação pode gerar efeito contrário. Em outras palavras, fortalecer máscaras sociais. *“É claro que temos que lembrar que o cara mais conhecedor pode ser aquele que se policia muito mais. Depois de trabalhar comigo, ele pode chegar no banheiro e vomitar porque odeia trabalhar com negro. Mas consegue em público equilibrar as emoções. No geral, a gente consegue a aceitação normal. Lembrando que no nível do professor. Se começa a galgar mais degraus, as pessoas comecem a estranhar um pouco mais.”*

Thompson (1998), ao relacionar costumes e cultura, nos indica um posicionamento: a cultura, sempre em caráter mutante, quando é produzida por aqueles que buscam questionar o quadro vigente, o fazem por interesses próprios.

A cultura popular é rebelde, mais o é em defesa dos costumes. Esses pertencem ao povo, e alguns deles se baseiam realmente em reivindicações muito recentes. Contudo, quando procura legitimar seus protestos, o povo retorna freqüentemente às regras paternalistas de uma sociedade autoritária, selecionando as que melhor defendam seus interesses atuais.(p.19)

Se pensarmos nas relações raciais dentro da escola, podemos perceber que as mudanças comportamentais podem decorrer de uma simples adequação de papéis sociais, que reforçariam máscaras e postos de controle, de dominação. Como expõe o professor Pedro, que aponta com ar de desconfiança, a pureza nas relações entre profissionais da educação dentro da escola. *“Depois de trabalhar comigo, ele pode chegar no banheiro e vomitar porque odeia trabalhar com negro. (...) No geral, a gente consegue a aceitação normal. Lembrando que no nível do professor. Se começa a galgar mais degraus, as pessoas comecem a estranhar um pouco mais.”*

Optei por repetir o trecho da entrevista para reforçar a argumentação. Em outras palavras, a aceitação não ocorreria de maneira pura, e sim para assegurar – dentro do que entendemos por politicamente correto (valores estabelecidos como éticos por quem exerce os mecanismos de poder, que gera uma espécie de patrulha ideológica) – a manutenção do status quo e do nível de autoridade no tecido social. Como percebeu Pedro, o professor, posto intermediário na escala hierárquica, se transformará em professor negro se desejar subir a escada que leva à direção de escola ou à supervisão de ensino.

3.5 Políticas públicas/legislação

Os professores consideram, assim como a maioria dos profissionais de educação, que as políticas públicas padecem de critérios melhor definidos e de olhares de longo prazo.

A lei 10.639, que regulamenta o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, é vista com certo ceticismo pelos entrevistados. Na verdade, classificam a legislação como um mal necessário, decorrente do comportamento discriminatório da sociedade brasileira.

Pedro acredita que a legislação represente um avanço para identificar o problema, que prefere classificar como herança ideológica. *“A lei vem trazer a África para seu lugar.”* Contudo, ele pondera que a lei sozinha traz somente a reflexão. *“A lei não vai salvar nada.”*

Vanessa, por exemplo, entende que a lei surge como resultado de um debate pelo fato haver pouca reflexão entre a maioria. *“Como a maioria das pessoas gostam de reproduzir um modo de pensar, então a lei se faz necessária para que algo de extrema importância não seja esquecido. Conseguir um objetivo maior porque vejo essa lei como uma possibilidade do aluno afro se sentir importante, sem sentir um ser atuante na sociedade. Não adianta trabalhar cidadania e ética se não atuar nesse ponto, que é a herança. Essa lei vem de encontro a uma necessidade, visto que uma coisa óbvia vai chegar.”*

A educadora defende que a lei, para ter efeito prático, precisa penetrar na sala de aula por meio de projetos pedagógicos. Assim como os demais entrevistados, enxerga a legislação como o primeiro passo. A aplicabilidade dela

dependeria dos atores sociais envolvidos com a escola. Sheila, por exemplo, relaciona escola e mídia neste sentido. *“O canal Futura tem três programas sobre o negro. TV Câmara e TV Senado soltam programas neste sentido. Você vai ouvir as coisas de uma maneira ou de outra. Aquele professor que quer ser atualizado acaba ouvindo e pára para analisar.”*

Os professores entrevistados concordam que a questão ainda gera pouca ressonância no ambiente escolar. Faltam debates, projetos e formação de professores. *“A escola Luiza Macuco, onde estou fazendo pesquisa de campo, na Ponta da Praia, tem menor incidência de negros do que na minha escola e há uma resistência em se falar sobre o negro na sala de aula. Uma professora de Português, de quem gostei muito, sambou quando um aluno levantou esse assunto porque eu estava presente. Senti que ela ficou sem saber o que responder. Uma: ela é uma pessoa extremamente política, e tenho em tocar em certos assuntos e criar polêmica. Qualquer tipo de assunto. Deixa os alunos falarem e nunca dá a opinião dela”,* explicou Sheila, que se encontrava na escola para uma pesquisa referente ao mestrado em Educação.

Heloisa diz que a conscientização deve começar pelos próprios docentes. É neste momento que o conflito sai do campo do obscuro. Ela relata que ouviu, em sala dos professores, colegas questionando a ausência de legislação para a cultura japonesa, por exemplo. *“Eu fui numa reunião e escutei: - Ai, o Brasil não é racista. (...) Lei para a cultura soviética? Dito por professores, a maioria professores de História brancos. Tem que começar por professores. Muitos acham que não tem necessidade. Não tem racismo.”*

Para ela, a lei gera ainda o politicamente correto, estampado em produção de professores. Muitos deles apenas produziram para aparecer, sem comprometimento com o tema ou com o problema social. “(...) *guardam no portfólio e entregam.*”

Pedro ressalta que falta estrutura para a implementação de uma política pública eficiente neste sentido. Para ele, falta conhecimento nos livros e por parte dos professores. Faltariam planejamento e medidas de longo prazo.

A relação com a África é diversa entre os professores. Todos têm raízes africanas, sejam familiares ou por presença de parentes no continente. Enquanto três entrevistados possuem parentes imigrantes de Cabo-Verde, Vanessa tem maior proximidade com Angola. Uma experiência desagradável, aliás. O pai trabalhou em Angola, adquiriu febre amarela naquele país e morreu no Brasil.

Entretanto, a seqüência de fatos reaproximou Vanessa das culturas africanas. Em 2007, tornou-se conhecida na rede municipal de ensino de Santos após coordenar a montagem de “FACES e FASE DA ÁFRICA”, na UME Avelino da Paz Vieira. O evento envolveu exposição, palestras, apresentação musical, peça teatral e elaboração de jornais e experiências de história oral. Um exemplo é a aluna Jaqueline, do 5. ano, que passou a valorizar o pai, nascido na Libéria, após participar da mostra. Uma nova Vanessa?

A relação com o continente africano gerou o desejo em Vanessa de reencontrar as raízes de parte da família. Ela faz planos de visitar o Congo e Angola em 2009. “*Só não vou agora porque minha mãe teria um ataque do coração.*”

As ações dos professores entrevistados são, quase sempre, isoladas. Partem de uma conscientização individual, com a desconfiança ou a crítica a movimentos sociais constituídos. Evitam a politização do assunto – embora presente na essência das relações raciais -, pois entendem como um risco de partidarização. Neste rumo, os professores até freqüentaram o movimento negro, mas o consideram radical. A exceção é Vanessa, que confessa desconhecer a ideologia do movimento. A opção destes educadores é o caminho solitário, a portas fechadas de uma sala de aula.

Pedro sustenta a desconfiança com o argumento de que o assunto não é prerrogativa do movimento. *“Falar de africanidade e de negritude não é privilégio de negros. É um problema do movimento negro também. Embarcou nessa idéia e ficou alimentando por muito tempo. O símbolo do Ile-ayê. Até hoje, para falar a verdade. Durante muito tempo, não-negros eram proibidos de participar de entidades. Eram fechados. (...) Não vou falar sobre a História da África porque sou negro. Posso ser um negro com total desconhecimento sobre a África. Não é minha pele escura que faz com que trate desses assuntos.”*

Ele considera o movimento social importante como arma de conscientização, de crítica, de denúncia. Em um país racista, a voz politizada ajuda a manter um problema na vitrine. Mas Pedro faz uma ressalva: *“Essa é a função dele, e não virar partido político. Ficar pregando que é preciso votar em políticos negros. Não precisamos de políticos negros. Precisamos de pessoas com ética, independente de serem negras.”*

Sheila fazia parte da Casa de Cultura da Mulher Negra, entidade sediada no bairro do Boqueirão, em Santos (SP). Deu aulas de alfabetização para adultos.

Deixou a entidade por vê-la como radical. Hoje, vai à sede, na rua Primo Ferreira, apenas na condição de visitante. *“Se você alisa o cabelo, não valoriza sua raça. Se não faz parte do candomblé e umbanda, não valoriza sua raça. Não usa roupa de africano ... Comecei a me afastar por isso. Voltei o ano passado, quando levei meus alunos para conhecer a Casa por causa da Semana do Folclore. Este ano, voltei lá duas vezes para fazer pesquisa. (...) As empregadas da casa usam tailleur, não ficam vestidas de africanas o dia inteiro. As roupas são lindas, mas são caríssimas. Acho muito bonito. As meninas estão com cabelo alisado, não estão com trancinhas ou cabelo black power, como ela queria. (refere-se à presidente da entidade, Alzira Rufino)”*

Heloisa freqüentou durante seis meses o Educafro, uma organização não-governamental que promove um curso pré-vestibular para afro-descendentes. *“No Educafro, eu tive muito atrito. Não pelos professores. O que me incomodava era aquela história de ter pena de si mesmo. A idéia é ótima, mas me irritavam as pessoas, achando que não é justo. Dar vagas para negro. Nada é dado. Das duas, uma. Ou é dado ou acham que não vão conseguir. Eles cresceram ouvindo isso. Talvez seja fácil. Mas acho que essa mentalidade não vai levar o movimento negro muito longe. É um movimento pidão. Não é pedir, é fazer com que aconteça.”*

Pedro não chega neste nível de crítica; somente alerta para que o movimento negro não se submeta a discursos político-partidários. *“O próprio movimento tem que ter discernimento para perceber em qual momento o partido está se aproveitando disso. Tem que separar. É dar força para a criança negra ser negra. Dar chance do negro ser ele mesmo. É mais do que um jogo de palavras.*

Quantas vezes se pede para a criança desenhar e ela não faz um desenho negro. Futuramente, a gente terá uma geração forte, preparada para enfrentar isso.”

De qualquer modo, os olhares dos quatro professores de rede pública, com suas contradições, dúvidas, certezas, críticas, autocríticas, denúncias, indignações e ponderações, nos mostra como a posição deles dentro e diante da escola resulta do momento histórico em que vivem. Mesmo se preparando para um conversa formal – intitulada entrevista – os educadores se viram perante armadilhas que colocavam em xeque uma preparação para o tema.

Segundo o historiador José Carlos Sebe Meihy (2006), relatar uma experiência de vida não representa apenas contar uma história. Os educadores se encontram – acima de tudo – em um contexto cultural, permeados por preconceitos e pressões sociais, que sacodem os limites da tradição; no caso, a escolar.

O acerto de contas entre o passado e o desafio do futuro constituiriam num instante de incertezas, mas a inviabilidade de se manter na cadência do passado os impelia à narrativa que, em conjunto, refletia o peso da circunstância histórica na vida comunitária. E ninguém sairia impune de uma experiência tão contundente. (p. 10)

É evidente que o autor não se refere ao cotidiano dos quatro professores. Ele se refere a uma família de classe alta devastada pela Aids, quando o patriarca contamina a esposa por relações sexuais.

Pela ótica desta dissertação, entendo que os educadores escolhidos como alvo de pesquisa possibilitaram um acerto de contas cada qual consigo mesmo e com o pesquisador em questão. Nenhum de nós saiu das conversas sem

ferimentos, sem dúvidas sobre como observava e interagia até então com as relações raciais na escola pública. E com a consciência de que, sendo branco, jamais atingirei o grau de profundidade que a vivência individual pode nos dar. Cabe aqui aprender com esses professores que, antes de mais nada, são cidadãos de etnia negra, impactados por uma cultura nacional na qual o racismo resiste, infelizmente.

Cabe aqui o reforço de Pierre Bordieu: *“o destino de um texto (...) jamais se reduz àquela espécie de interesse desinteressado pela própria coisa, o único interesse reconhecido, o interesse puro e puramente científico ou estético (...)”* (In: Amado et Ferreira, 1996, p.8)

O ato de entrevistar, alma do jornalismo e desta pesquisa, traz no âmago o processo mútuo de ensino-aprendizagem, presente no diálogo entre emissor e receptor, entre entrevistador e entrevistado, que permite compreendê-lo e senti-lo como a alma da educação.

Referências Bibliográficas:

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BARBOSA, Livia. *Sociedade de Consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças*. São Paulo: Contexto, 2007.

BARCELLOS, Caco. *Rota 66: a história da polícia que mata*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARRETO, Vanda de Sá. *Escola Plural e Políticas Públicas*. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Escola Plural – a diversidade está na sala de aula*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2005. (Série fazer valer os direitos; v.3)

BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: CARONE, Iray et BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

Bíblia Viva, A. 9 ed. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 1996.

CHADE, Jamil. *Relatório da ONU cobra proteção aos direitos humanos no Brasil*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 11 de março de 2008. <http://txt.estado.com.br/editorias/2008/02/27/pol-1.93.11.20080227.16.1.xml>

D'ÁVILA, Sergio. *Nobel acusado de racismo está correto, diz cientista político*. São Paulo: Folha de S.Paulo, 5 de novembro de 2007. www.folha.com.br

DUCLÓS, Miguel. <http://www.consciencia.org/voltaire.shtml>. Acesso em 16 de novembro de 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007 (Tese de doutorado)

FRY, Peter e outros (orgs.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LIMA, Maria Batista. *Repertórios culturais, identidades étnicas e educação no território de maioria afro-descendente*. In: OLIVEIRA, Iolanda da et GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Negro e Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MEYHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 5.ed.

MEYHY, José Carlos Sebe Bom. *Augusto e Lea: um caso de (des)amor em tempos modernos*. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, Cecília. *Contingenciamento limita ações de promoção da igualdade racial*. http://contasabertas.uol.com.br/noticias/detalhes_noticias.asp?auto=2022 Acesso em 13 de novembro de 2007.

MOURA, Clovis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita Ltda., 1994.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. *As facetas de um racismo silenciado*. In: Schwarcz, Lilia Moritz et QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). Raça e Diversidade. São Paulo: Edusp, 1996.

OLIVEIRA, Fátima. *Ser negro no Brasil: alcances e limites*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Estudos Avançados n.50. 2004.

PENA, Sérgio. *Receita para uma humanidade desracializada*. In: FRY, Peter e outros (orgs.). Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz et QUEIROZ, Renato da Silva. *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2005.

SILVA JR., Hedio. *Direito de igualdade racial*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

SPITZ, Claudia. *Aumenta parcela de brasileiros que se autodefinem de cor preta, diz IBGE*. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u328286.shtml>. Acesso em 13 de novembro de 2007.

TALESE, Gay. *Fama e anonimato*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

THOMPSON, E.P. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRAJANO FILHO, Wilson. *História da África – para quê?* In: FRY, Peter e outros (orgs.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Brasília: UNB, 1999.

www.unesco.org.br/noticias Acesso em 16 de novembro de 2007. Notícia publicada em 6 de fevereiro de 2007.

DVDs:

GEORGE, Terry. *Hotel Ruanda* (drama). País: Estados Unidos. Ano de Produção: 2004.

MORALES, Wagner. *Preto contra branco* (documentário). País: Brasil. Ano de Produção: 2003.

PADILHA, José. *Tropa de Elite* (drama). País: Brasil. Ano de Produção: 2007.

PAKULA, Alan. *Todos os Homens do Presidente* (drama). País: Estados Unidos. Ano de Produção: 1976.

Considerações Finais:

O relatório da ONU, chamado de Revisão Periódica Universal, é absolutamente contundente: o Brasil se constitui em um país corrupto, racista, conivente com a tortura e desigual em termos sociais. Ao mesmo tempo, o relatório não poderia se caracterizar por tamanha obviedade. Qualquer um sabe que os elementos expostos acima convivem diariamente com os brasileiros em suas relações sociais. Os relatores, ligados ao Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos, visitaram o país várias vezes nos últimos anos.

Divulgado em fevereiro deste ano, o documento afirma que o Brasil não adotou as ações necessárias na área de Direitos Humanos. O relatório anterior, de 2005, dava prazo de um ano para que o país sinalizasse com mudanças. A consequência é que o Brasil será um dos primeiros casos sob análise, em reunião na ONU, no mês de abril.

De acordo com a Unicef, o Brasil está entre as cinco nações mais desiguais do planeta, com 50 milhões de pobres. Na educação, por exemplo, apenas 40% das crianças chegam até o quinto ano (modelo de nove anos), enquanto na região Sudeste o índice é de 70%.

A corrupção, por exemplo, ultrapassa os limites dos corredores do Congresso Nacional, em Brasília, e de outras instâncias políticas. Os “representantes do povo” são apenas o símbolo de uma sociedade na qual a transgressão, a busca por facilidade é perceptível nos contatos diários.

Basta entrar em uma fila de banco, por exemplo. Sempre tem aquele cliente que encontra “casualmente” um amigo quando este se encontra na boca do caixa.

Naquele papo descontraído, as contas de ambos são pagas na frente de dezenas de pessoas.

A porta de uma escola reflete também o quadro de vantagens individuais. Santos tem uma frota de 240 mil veículos para 418 mil habitantes, o que demonstra uma aproximação – guardando as devidas proporções – com o trânsito caótico da cidade de São Paulo. Santos começa a viver a experiência desagradável da hora do rush. E não é que mães e pais estacionam seus carrões importados em fila dupla, atravancam o tráfego para ganhar um ou dois minutos na hora de apanhar o filho na escola.

A violência e a tortura também assustam os observadores internacionais, embora ganhem ares de normalidade no noticiário do horário nobre. São tragédias sucessivas, com choros diante das câmeras e promessas de Justiça. O filme *Tropa de Elite*, por exemplo, com seus 2,5 milhões de espectadores em salas de cinema e o dobro de unidades vendidas no mercado pirata, gera tamanha discussão porque coloca todos os envolvidos na sala de jantar, contaminando o espectador com a necessidade de reflexão.

A tortura, vista em muitas cenas do filme, deixou em muitos espectadores a sensação de desconforto e transformou o Capitão Nascimento, interpretado por Wagner Moura, com seus bordões em herói nacional. Centenas de jovens repetiam com prazer termos como “fanfarrão” e “pede para sair”. As alas mais conservadoras enalteceram o ar de limpeza social que impregnava as favelas às vésperas da visita do papa, conforme retratado no filme.

Segundo a Unicef, o índice de homicídios entre jovens de 15 a 19 anos aumentou quatro vezes nos últimos 20 anos. Oito mil sepultamentos por ano. Números dignos de uma guerra civil.

O relatório da ONU indica também – e aí está o foco – o Brasil como um país racista. Ora, cara-pálida, aonde se encontra o racismo brasileiro? Trata-se de um povo alegre, cordial, que rejeita a violência, seja ela física ou psicológica. A página anterior falava de quem? De uma nação lendária ou fictícia?

O racismo no Brasil é perene, visceral, cínico e petulante. As práticas de uma discriminação silenciosa se baseiam em alicerces relativos de aparência e na consolidação do senso comum. Neste sentido, debates como cotas nas universidades percorrem caminhos enviesados, distantes de uma reflexão crítica e solidária conforme se espera de um tema que busque a evolução social.

O fundo histórico auxilia na explicação do problema racial brasileiro. É evidente que se não jogam na lata do lixo mais de 300 anos de escravidão. Muitos elementos culturais nacionais têm como certidão de nascimento o sofrimento, os conflitos e a trajetória de escravos africanos. E não falo apenas de expressões idiomáticas, alimentação, manifestações artísticas e esportivas. Trata-se de entender e interpretar as relações cotidianas no sentido mais profundo e, por vezes, perverso.

O racismo não se mede somente por palavras. Em muitos casos, e isso não serve como justificativa, as palavras são ditas no calor do confronto, como mecanismo de defesa a partir de uma posição acuada diante do outro. O que valem são as ações, as atitudes de uma rotina de exposição de graus de diferenciação. As estatísticas apontadas nessa dissertação indicam – pela frieza

dos números – como os negros são afrontados por um quadro de obstáculos particularizados, impostos por grupos que julgam superiores e/ou abençoados pelo tom de pele.

O cinismo se manifesta na negação das práticas raciais. O discurso passa pelas acusações de radicalismo do movimento negro ou dos grupos de esquerda em geral. Assim, partidariza-se a questão, que ganha traço de obviedade. Ora, é óbvio que o movimento negro vê racismo em tudo, afirma-se em tom irônico.

Entendo que a postura do movimento negro seja realmente evidente, pois é da natureza do grupo, porém fundamental para o crescimento do debate público. No entanto, as manifestações de hipocrisia não podem ser esvaziadas pela perversidade de uma ideologização do discurso. É evidente que todo o discurso apresenta ideologia nas entranhas, mas deve-se levar em consideração os efeitos mais práticos da discriminação. Desta forma, a análise crítica e a pesquisa acadêmica atuam como colaboradores na exposição e na elevação do nível das discussões.

A negação do racismo, como este trabalho tentou expor, transparece no desconhecimento dos indivíduos, muitos considerados negros nos grupos sociais em que freqüentam, mas também na dissimulação de quem se interessa pela perpetuação do quadro de desigualdade social e econômica.

A evolução das relações raciais brasileiras, conclui este pesquisador e jornalista, contribui para os dois fatores descritos acima. A análise teórica tenta sustentar que a escravidão não representa – como o senso comum apregoa – o único elemento explicativo para o problema. Podemos entender a teia econômica

como um fator de apoio. Os indicadores sociais possibilitam a associação entre práticas discriminatórias e isolamento sócio-econômico.

Em paralelo, as dificuldades em se definir uma classificação étnica retrata o quadro nebuloso do problema. O indivíduo tem sua etnia definida pelos outros. Em algumas vezes, por sua concessão. Em outras, a sua revelia. Com ares de processo kafkiano, o sujeito é alvo de discriminação sem se ver como negro. Pouco importa! A aparência, aliada à condição econômica, ao posicionamento social e ao espaço geográfico, é estabelecida pelos outros, e o status decorre deste julgamento.

É neste estágio que se cristalizam os mecanismos de defesa. Num país altamente miscigenado, surgiram elementos como o pardo, o mulato, entre outras denominações semelhantes. Tal medida funciona para várias frentes. É o professor negro, chamado de moreno pelos brancos, para se evitar uma conotação racista no uso da palavra. O sujeito que se intitula pardo, visando transitar com mais comodidade nos grupos sociais.

Neste momento, é preciso lembrar que o racismo brasileiro não deve ser comparado ao dos Estados Unidos. São simplesmente práticas discriminatórias diferenciadas, com suas origens e conseqüências particulares. O senso comum, somado aos mecanismos de patrulha do politicamente correto, reproduz a idéia de que o racismo norte-americano é mais grave por causa de sua violência. Como medir a gravidade de uma prática discriminatória? O racismo não seria, por essência, violento? Tais comparações servem para fortalecer o comportamento de dissimulação a quem o racismo interessa. Reforça o mito da democracia racial e solidifica a idéia de ações brandas, que devem ser perdoadas em um singelo

pedido de desculpas, ocasionado pela possibilidade real de processo judiciário por crime inafiançável.

O jogador Grafite, atualmente no futebol francês, envolveu-se em um caso de racismo quando atuava pelo São Paulo em 2005. Ao ser xingado pelo argentino De Sábato (Quilmes-ARG) de “negrito” durante uma partida no Estádio do Morumbi, resolveu dar queixa em uma delegacia da capital. O delegado responsável pelo caso liberou o argentino na manhã seguinte, pois registrou o Boletim de Ocorrência como agressão. Dias depois, Grafite retirou a queixa. Em fevereiro, a revista Placar publicou uma entrevista com o jogador, que não quer ficar “marcado” pelo episódio. Seguir a lei gera problemas?

Diante deste quadro, a escola deve ter papel fundamental no debate. Não digo no sentido atual, também de senso comum, que dá às instituições de ensino contornos de guarda-chuva, como se tivessem que abarcar todas as temáticas sociais, analisando e solucionando-as. Assim, recebem as proporcionais cobranças sem possuir elementos constitutivos para entender todas as mutações culturais de uma sociedade.

Também não se deve compreender a escola como mãe das respostas definitivas, como elemento dogmático na formação de homens plenos. A escola é feita por homens e mulheres, que expõem suas crenças, valores, qualidades, problemas e preconceitos nas práticas cotidianas. Cabe ao universo escolar contribuir com reflexões contínuas, duradouras, alicerçadas em políticas públicas apartidárias, não em meras cópias de modelos internacionais absorvidos sem o devido contexto e com prazo de validade de quatro anos ou menos.

E como fica o negro brasileiro dentro desta escola? Sabemos que os negros são maioria no ensino público nacional. É claro que tal afirmação pode se constituir numa armadilha para este autor. Como negros são maioria se a etnia é definida pela cor da pele? Neste caso, pode-se incluir os que se declaram pardos para os censos oficiais, mas que – na prática – são também alvos de discriminação. Até porque essa etnia não escapa das relações discriminatórias.

Os negros estão na escola. Mas que escola é essa? Uma fábrica de oportunidades? Um depósito de pessoas com o título de “fracassados” escrito na testa? Um centro de excelência humanística, no qual todos os envolvidos trabalham em sintonia para se formar e formar seres humanos pensantes e cidadãos? A alternativa a escolher me parece óbvia e retrata um quadro desolador.

Não é preciso ir longe para notar que as políticas educacionais recentes seguiram na corrente de atender aos organismos internacionais. Números que desumanizam, mas justificam envio de verbas. A qualidade entrou em segundo plano.

Os professores ouvidos nesta dissertação, todos eles vistos como negros, entendem o problema. Sentem-no na pele, correndo nas veias, refletido nos olhares dos outros. Tentaram demonstrar preocupação social, buscam corresponder às exigências do mercado de trabalho. Mas não colocam sua negritude como elemento intrínseco ao papel de educador.

O que isso representa? Pela leitura deste pesquisador, pode representar um mecanismo de defesa natural diante de um cenário pouco favorável. Afinal,

mesmo com as dificuldades trabalhistas, a profissão de professor consegue propiciar status, ainda que dentro dos muros escolares.

Estes professores não se vêem como vítimas de discriminação racial, porém não conseguem ignorar o quadro ao redor. Pelo menos, na condição atual. Parte deles passou pela experiência como aluno ou fora da escola. Neste sentido, fica difícil entender como conseguiram escapar ilesos dos estilhaços. Talvez o papel de professor sirva como uma carapaça que rebate os olhares reprovatórios.

A armadura se fragiliza quando o educador deixa as paredes da sala de aula e tenta interagir com o entorno. É o caso da professora Sheila, criticada por organizar um evento sobre o Dia Nacional da Consciência Negra, em novembro. Em conversa informal, por ocasião de uma palestra que ministrei na escola estadual onde ela trabalha, Sheila me relatou o questionamento de uma colega: - Hum, agora teremos também comemorações do Dia dos Amarelos e do Dia dos Vermelhos?

Ao buscar a excelência na atividade, tais professores obtêm respeito e reconhecimento, o que – paradoxalmente – afasta o fantasma do preconceito. No entanto, poucos sonham com carreira no ensino privado. Os motivos não são claros, embora a postura provoque em mim desconfiança, a ponto de fazer essa insinuação.

O caso do ensino de História e Cultura Africana demonstra também como o problema é mal equacionado. No último dia 11 de março, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou decreto que autoriza o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. A medida vale para as redes pública e particular de todo o

país e modifica a legislação, que previa apenas a discussão em torno da cultura negra.

A decisão, para variar, vem de cima para baixo. É claro que se trata de uma ação que busca envolver educadores e educandos na tentativa de suprir falhas antigas de abordagem e de conteúdos dos temas. Não é de surpreender a imagem do índio brasileiro como um sujeito primitivo, preguiçoso e desprovido de conhecimento científico. Para muitos, ainda um selvagem.

Entretanto, como demonstraram os professores entrevistados nesta dissertação, a problemática é infinitamente mais grave, profunda e latente. A lei 10.639 despertou o interesse de muitas redes de ensino. Professores foram capacitados, alunos se depararam com eventos que visavam quebrar estereótipos como a exposição organizada pela professora Vanessa. Mas será que a escola é capaz de amenizar o impacto de uma ferida social que sangra silenciosamente? Não se trata de uma missão utópica no sentido de alcançar todos os atores sociais de forma eficiente? Como romper com o eixo que fortalece o conformismo e o senso comum, sólidos como dogmas?

De qualquer modo, a escola não pode sofrer da síndrome de guarda-chuva. Ela é parte de uma cultura e, de certa forma, reproduz suas predisposições e preconceitos. Contudo, isso não serve para amenizar ou aliviar a responsabilidade social dela. A escola, a partir da interpretação do discurso de seus professores, atua como instrumento reflexivo de uma sociedade impregnada pelo racismo.

Cabe aos pesquisadores e educadores fortalecer o caráter cidadão das instituições de ensino por meio do debate, da denúncia fundamentada, do pensamento crítico. A cultura é flexível, mutante. Um valor nefasto como a

discriminação racial só será afastado se cenários sociais como a escola exorcizarem seus próprios fantasmas para, na seqüência, colocar a temática na bandeja.

Esta dissertação tentou, da melhor maneira possível, dentro das limitações inerentes ao autor, compreender o universo dos professores, base para a eficiência de um sistema educacional. Os protagonistas de uma novela de grande audiência, mas sem o reconhecimento adequado pela qualidade. São eles que tentam formar seres humanos, mais do que atender às necessidades do mercado de trabalho, aos apelos de mundo de excessos, envolvidos pelo fascínio da tecnologia, pelo consumo exarcebado, pela necessidade de viver o imediato, pelo prazer hedonista.

Os educadores, focalizando os entrevistados nesta dissertação, podem ser contraditórios. Mas não se trata de uma característica humana? O que importa é a vontade demonstrada por atos, e não por palavras, estas sim que auxiliam definitivamente na construção de uma imagem, por vezes desconectada da realidade. Tais atos simbolizam um desejo de se aproximar de alunos carentes de possibilidade, fruto de uma nação desigual, violenta, corrupta e racista, como qualificou o relatório da Organização das Nações Unidas.

Entendo que os conflitos globais, hoje calcados direta ou indiretamente em bases étnica, como previu o professor Octavio Ianni, podem ser amenizados ou melhor interpretados se professores fizerem de seus pequenos formigueiros um espaço de discussão crítica e analítica sobre o problema racial brasileiro.

Os quatro professores, todos atuantes em escolas públicas da Baixada Santista, são vítimas do racismo, embora às vezes não o percebam. Não é o caso

de frisar o racismo individual, pele a pele, mas expor o racismo estrutural, que colabora na lotação das salas de aula deles de estudantes negros e pardos. Estes sequer desconfiam das razões que os colocaram ali.

Esta dissertação espera contribuir para o entendimento de que faltam ações coletivas para o combate ao racismo. A legislação ainda não consegue contribuir para que os professores – no caso, os ouvidos para este trabalho – ultrapassem os limites das atitudes isoladas, sem desvalorizar o mérito delas.

Neste rumo, é perceptível a contribuição de que os docentes conhecem a natureza do racismo, vivenciaram situações de discriminação – cada qual a seu modo -, porém associam representação profissional com mecanismo de defesa de choques raciais. Além disso, enxergam a discriminação de forma mais latente no cotidiano dos alunos – talvez por visualizarem neles uma reprodução do próprio passado – do que em outros atores sociais da escola. Isso ajuda a explicar como atuam da porta para dentro da sala de aula.

O resultado é que – embora lidando com sujeitos críticos, com repertório cultural acentuado e cientes de suas responsabilidades sociais – a pesquisa chega a um nebuloso ancoradouro. Ou seja: o racismo no Brasil – inclusive em um ambiente que pressupõe a propagação do discurso de formação de indivíduos e fomento à difusão de conhecimento e informação como a escola – se sustenta com base em um embaralhado de conceitos e definições, que resultam em desinformação e alimentação do senso comum. Até quando o professor se mostra bem-intencionado. Por enquanto, o trabalho isolado de formiguinha, como projetos pedagógicos, não garante proteção contra um inverno rigoroso e cruel. Falta

arquitetar e construir o formigueiro; ações coletivas que derrubem os mitos da negação do racismo e da democracia racial no Brasil.

ANEXOS:

Pauta básica:

a) Perfil sócio-econômico

- sexo
- idade
- etnia
- renda
- em qual sistema de ensino atua
- formação educacional
- formação educacional dos pais
- por que resolveu ser professor
- tempo de docência.

b) Tópicos – abordagem

- 1) Você é negro?
- 2) Você tem o hábito de se declarar negro?
- 3) Você compreende a diferença entre as duas primeiras questões?
- 4) Você já foi vítima de discriminação racial?
- 5) Você conhece alguém que foi vítima de discriminação racial?
- 6) O Brasil pode ser considerado um país racista? Por quê?

- 7) Como você vê a escola quanto á discriminação racial?
- 8) Há diferenças entre as escolas públicas e particulares?
- 9) Como se caracteriza a discriminação racial na escola pública?
- 10)Qual é a imagem do professor negro na escola pública?
- 11)Como você vê sua atuação como professor?
- 12)Como se dá o relacionamento com os professores de outras etnias? Há discriminação?
- 13)E os alunos? Tratam o professor negro de forma diferente?
- 14)Há diferenças de comportamento entre alunos brancos e alunos negros?
- 15)Você aborda a temática do negro e da discriminação em sala de aula?
Quais são as reações mais comuns?
- 16)Você aborda a questão da identidade racial em sala de aula? Como faz?
- 17)E o relacionamento com a equipe pedagógica?
- 18)Como os pais de alunos se relacionam com um professor negro? É igual ou diferente em relação aos professores brancos?
- 19)A lei 10.639 prevê o ensino de Cultura e História da África. Como você vê esta questão?
- 20)Estas aulas poderão mudar a mentalidade dos alunos? De que forma um professor negro pode interferir neste processo?
- 21)É suficiente a criação de uma lei para modificar a mentalidade das pessoas? Existem outras formas de construção da cidadania?
- 22) Como você avalia as políticas públicas educacionais quando o assunto são as relações raciais?
- 23)Você se interessa pelas causas do movimento negro?

Entrevista n.1 – Pedro Lima Brito

Perfil:

- Tem 33 anos, é casado, sem filhos.
- Formado em Letras pela Universidade Católica de Santos. É professor de Português.
- Pais negros. Imigrantes de Cabo Verde. Avós brancos e negros.
- Renda na faixa de R\$ 2500.
- É professor há pouco mais de uma década. Atua na rede municipal de Santos e na rede estadual de ensino.
- Sempre procurou participar de grupos sociais. Em primeiro lugar, no bairro; depois, na Igreja Católica. Participou da Pastoral da Juventude. Nesses lugares, sempre viu uma relação próxima com a escola. Valores, por exemplo.
- Vê o professor como um mobilizador. Seria, na ótica dele, a profissão que consegue mais resultados, melhor do que a política.
- Participa até o início deste ano da equipe interdisciplinar da Secretaria de Educação de Santos.
- Era integrante de grupos de estudo para a implantação da lei 10.639/03 na rede municipal de Santos.

Entrevista:

- **Você se vê como negro? Você se declara como negro?**

- Sou negro. Sou de família negra. Meus pais vêm diretamente da África. Acho importante. O Brasil tem uma particularidade em relação à questão africana. A minha família se espalhou pelo mundo pela marinha mercante. Cabo Verde passou por um momento muito difícil. Uma fome muito grande e eles foram se espalhando. A única chance do jovem ter uma opção a mais era entrar no navio e correr o mundo. Por isso, todo lugar que tinha porto ... É uma relação muito diferente entre negros e brancos. O conflito é uma coisa positiva. No Brasil, não há o confronto físico. O Brasil evoluiu. O debate está no campo das idéias. O que está faltando, no meu entender, no Brasil é o negro assumir que a luta não é para fazer com que o branco goste dele. A discussão não é o gostar ou o não gostar. Às vezes, fico vendo a discussão ser inferiorizada, tornada menor por conta disso. Acho que a relação não tem que ficar nisso. O negro precisaria se organizar de uma melhor forma para buscar seu espaço. Se é para ser profissional qualificado ... Se é para ser cidadão, seja um cidadão ético. Que ele busque pelas próprias forças como nossos antepassados buscaram a liberdade, resistiram até onde puderam contra a escravidão. A gente precisa continuar lutando. A gente tem esse privilégio de não ser uma luta armada, de confronto físico. Então, a gente precisa se organizar para buscar aceitação no campo das idéias. Daí a importância de se assumir como negro. Se você esconde a negritude e a gente reconhece que a negritude não está na pele. Aqueles que estão com a pele não-escura escondem, não se declaram. Seria importante que as pessoas se assumissem porque teu grupo ficaria mais forte. O ator Milton Gonçalves diz uma frase que carrego comigo até

hoje: - Cada negro que se liberta, liberta um milhão junto com ele. Quando digo se liberta, não digo ficar milionário. Isso é secundário. É você construir uma identidade. Esse pré-conceito, esta desvalorização do negro não te afete. Ela acontece a sua volta, mas não te afeta.

- **Você acha importante compreender a diferença entre ser negro e se declarar negro?**
- O declarar está muito na questão do movimento. Sou 100% negro. Este tipo de declaração não acho necessário. Acredito numa construção interior do que é ser negro. Assumir-se e viver tranquilamente como um homem, uma mulher, brasileiro ou brasileira. E deixar que as pessoas vejam que você é um negro. Eu não preciso dizer que sou um professor negro. Minha negritude já está estampada. Preciso sim estar assumido. Todas as minhas atitudes serão colocadas: - O negro está fazendo certo, está fazendo errado. Que você esteja resolvido com a negritude, que não a negue, que não a camufle.
- **Você já foi vítima de discriminação racial?**
- Não. Discriminação direta, de não ter acesso não. Nunca senti. Um episódio na minha casa, com um vizinho. Um desentendimento. Minhas irmãs foram ofendidas numa discussão. Essa briga descaracteriza um pouco a discussão sobre o racial ou não. Esta discriminação direta, ter meu acesso impedido, por exemplo, mercado de trabalho. Trabalhei em transportadora, em escritório e nunca fui impedido. Acredito até que tenha sido pela postura que sempre assumi. Quando fui percebendo essas

coisas, eu me preocupei em enfrentar com idéias, com postura. Nunca me preocupei, a priori. É claro que às vezes você encontra no seu dia-a-dia pessoas menos preparadas. Você percebe na sutileza da pessoa em ver o negro. Num episódio na transportadora, estavam recrutando para vários cargos: administrativo, ajudante geral etc. O segurança que recepcionava os candidatos começou a conversar comigo porque cheguei cedo. No final ele disse assim: - O serviço é fácil. Vejo pelos meninos aí. Como você é alto, no máximo dobrar uma lona. Deixei ele falar e depois disse que estava concorrendo a um cargo de auxiliar administrativo. Foi uma surpresa. A intenção dele não foi me discriminar, fazer a segregação, impedir o meu acesso. Ninguém na empresa fez isso. Mas sempre há uma surpresa quando você, negro, almeja algo mais.

- **Por que você acha que isso acontece?**
- Porque as pessoas estão despreparadas para dividir os bens de consumo com o negro. A elite realmente se fecha e plantou de alguma forma na sociedade a idéia de que alguns produtos, algumas coisas não são para negros. E o que é pior: muitos negros acreditam nisso. Se ele por acaso se sentir atraído por uma menina que seja branca, não vai. Ou um emprego. Isso acontece porque há a intenção de uma minoria em não dividir e há um despreparo do negro em acreditar que isso não é para ele.
- **Você conhece alguém que tenha sido vítima de discriminação?**
- A gente sempre encontra pessoas contando como percebem, desde as coisas menores, como a surpresa. Um médico negro em um consultório. E,

às vezes, as coisas vão aumentando de intensidade. Um amigo meu, que trabalhou em bancos conhecidos como o Chase Manhattan, hoje no Banco Morgan, conta que tem uma luta diária. Há uma sensação de que você sempre precisa provar porque está naquele lugar. Há uma inquietação. O negro nunca consegue ficar tranqüilo. Ele não fica tranqüilo quando consegue um certo posicionamento. O tempo todo as pessoas colocando à prova. Chegou, mas deveria estar. Isso é uma discriminação. É algo muito ruim para o interior da pessoa. Discriminação direta, segregação nunca aconteceram no meu círculo de amigos.

- **Como a escola se porta diante da discriminação racial?**
- A escola é um aparelho social. Então, o que acontece na sociedade acontece na escola. O professor, o diretor e o servente são pessoas que compõem a sociedade. Nossa sociedade é discriminatória, no sentido de que não aceita com tranqüilidade o acesso do negro. A gente percebe que muitas vezes o aluno ... Dois alunos, um branco e um negro. Parece que ter o negro com dificuldades de aprendizagem é visto com mais naturalidade. É como se tivesse dificuldade mesmo, por ser negro. No Brasil, vêm misturadas a questão da negritude com a questão da pobreza. Às vezes, a gente encontra tratamento diferente para o aluno com dificuldades. O que conta a favor é que não vejo isso generalizado. Vejo com pessoas menos preparadas. Algumas pessoas, já avisadas disso, tentam se policiar. Tentam vencer o próprio preconceito, com boa intenção. Mesmo que seja convicto de uma superioridade branca, mas pelo menos tenta ser

politicamente correto. No espaço da escola existe isso: politicamente correto.

- **O que você entende por estar preparado?**
- Estar preparado significa reconhecer, em primeiro lugar, que as pessoas são diferentes. Não ficar surpresos em encontrar pessoas diferentes. Estar preparado para a diversidade. Reconhecer que o Brasil foi montado na diversidade. E algumas pessoas insistem em não reconhecer isso e muitas vezes por falta de conhecimento. Viveu num mundo fechado. Não reconhece que existe essa mistura. E fica admirado. Muitos alunos se surpreendem que minha esposa é branca. O restante é consequência da evolução.
- **Você vê diferenças entre a escola pública e a escola particular?**
- Nunca trabalhei em escola particular. Não tenho essa experiência. Você passa em frente à escola particular e não vê alunos negros na porta. Quando há encontros entre escolas, você não vê. Na escola pública, a maioria esmagadora de negros e afro-descendentes. Na escola particular, você não vê! Sempre o aluno branco com traços que não dão a menor pista de afro-descendência. Aquele cara com descendência quase puramente européia.
- **Qual a imagem do professor negro na escola pública?**
- Na escola pública, é uma chance maior no mercado de trabalho. Você presta concurso sem ninguém saber se é negro ou não. Quando você chega lá, é tarde demais para tentar te impedir. Emprego público é

importante neste sentido. Na maioria das escolas, os negros são de professores para baixos. Muitos professores, serventes, faxineiros e cozinheiros negros. Coordenador e diretor é muito difícil. Tenho uma experiência. A vice-diretora da minha escola é negra. É um caso à parte.

- **Como você lida com essas questões na sua atuação como professor?**

- Tento agir como educador, sem me preocupar em ser o educador negro.

Na minha vida, não tenho essa preocupação. Não há necessidade de ficar rotulando. Falar de africanidade e de negritude não é privilégio de negros. É um problema do movimento negro também. Embarcou nessa idéia e ficou alimentando por muito tempo. O símbolo do Ile-ayê. Até hoje, para falar a verdade. Durante muito tempo, não-negros eram proibidos de participar de entidades. Eram fechados. Para não fugir da pergunta, tomo uma postura absolutamente como cidadão, como educador, com autoridade para falar da negritude por ser brasileiro, sendo negro ou não. Não vou falar sobre a História da África porque sou negro. Posso ser um negro com total desconhecimento sobre a África. Não é minha pele escura que faz com que trate desses assuntos. Faço com naturalidade.

- **E a relação com professores de outra etnia?**

- O professor Milton Santos falava que, no meio acadêmico francês, sempre foi muito bem tratado. A gente percebe que muito do que acontece é falta de conhecimento, é falta de cultura, falta de abertura para o diferente. O nível cultural vai te dar isso. Conhecer outras culturas faz com que deixe de discriminar o negro. Você pára de se preocupar com outras coisas. Fica

uma pessoa mais liberta. A cultura é libertadora. O conhecimento é libertador. Com meus colegas, não vejo discriminação. É claro que temos que lembrar que o cara mais conhecedor pode ser aquele que se policia muito mais. Depois de trabalhar comigo, ele pode chegar no banheiro e vomitar porque odeia trabalhar com negro. Mas consegue em público equilibrar as emoções. No geral, a gente consegue a aceitação normal. Lembrando que no nível do professor. Se começa a galgar mais degraus, as pessoas comecem a estranhar um pouco mais.

- **E a relação com os alunos? Eles fazem diferenciações entre professores brancos e negros?**
- Tenho uma experiência. Exatamente pela maioria serem negros, é muito bom que eu seja professor na escola e ocupe um espaço. Acho bom para eles encontrar um professor negro. Deve ser muito deprimente o aluno negro só encontrar brancos. Olhar para trás e ver o faxineiro negro. Deixo que construam sozinhos. Isso é perceptível.
- **Eles percebem as diferenças na hierarquia?**
- A faixa etária que eu lido, de 5 a 6ª série, não permite essa construção. Acho que a imagem fala mais. Por mais que não esteja pensando, ele tem a imagem registrada de professores negros. Certamente, vão buscar na memória quando forem pensar nisso. Bons exemplos. Existe uma ideia de que as profissões que exigem menor formação são para os negros.
- **Alunos brancos e negros se comportam de maneira diferente?**

- É difícil falar de maneira genérica. O que tenho visto é que, como sempre tem acontecido, minha postura impede. Quando o aluno encontra um negro que leva muito a sério o trabalho, estar se preparando sempre, não deixar a desejar no campo profissional, não há espaço para discriminação. Nunca aconteceu dos alunos não aceitarem minha intervenção por ser um professor negro.
- **Você aborda os temas discriminação racial e identidade racial na sala de aula? Como faz?**
- Abordo. Gosto sempre de trabalhar com transversalidade, usando brechas. Exemplo: discutir trabalho infantil. Sou professor de Português. Trabalho texto de jornal que, por acaso, tinha estatísticas de crianças que trabalhavam. Por acaso, crianças negras. Todo mês de novembro nós também temos um trabalho sobre a negritude.
- **Quais são as reações mais comuns dos alunos?**
- É uma sensação de negar que o racismo exista. Nunca tem. No caso da criança, ele tem um amigo, colega negro, olha para o lado e diz: - Não. Para a criança, não há transferência para questões maiores. Pode ser o caso de tratar a empregada negra bem, porque trabalha na minha casa e eu conheço, e achar que todos os outros negros são ruins, vagabundos. Minha mãe ajudou a educar. É uma negra educada por brancos. Gosto de ter um amigo negro, mas jamais permitiria que minha filha casasse com negro. As pessoas não estão preparadas para relações mais íntimas. Às vezes, para crianças essa reação não vêm. Eles têm conhecimento e

trazem alguns exemplos como vítimas. Reclamam da polícia, da relação entre os bairros. É uma construção que requer um pouco de tranquilidade. Falo da minha experiência com crianças de 12 anos para baixo. Não sei se seria importante fazer essa discussão que o movimento negro tenta fazer, de piquete. Se a gente reconhecer que eles não enxergam por falta de maturidade, a resposta já está dada.

- **E a relação com a equipe pedagógica?**
- No campo profissional, eu insisto. Isso não acontece. Acho que estamos preservados.
- **E os pais de alunos colocam o assunto na mesa? Como tratam o professor negro?**
- Talvez o pai não queira se relacionar com o professor, mas basta não procurar aquele professor. O pai consegue burlar esta relação. Basta procurar os professores não-negros.
- **Como você vê a lei 10.639/03?**
- Acho importante, veio provar que a educação está preparada. Veio para mostrar que houve negligência premeditada, intencional de não ensinar História da África para que não houvesse uma identificação. Não há um grupo conspirando. Há uma herança ideológica que não dá para segurar. É uma concepção. A concepção, em algum momento, o indivíduo deixa escapar. E aí que a gente vê o racismo no Brasil. As pessoas que tomam decisões, que não são os negros, deixam de lado porque não é importante ensinar a África. Todo o brasileiro, principalmente o negro, precisa saber

que começa na África. A lei vem definitivamente trazer a África para seu lugar.

- **As aulas serão suficientes para mudar a mentalidade dos alunos?**

Como um professor negro pode interferir neste processo?

- A lei nunca é suficiente para nada, para nenhum assunto. Há meios de burlar a lei. A lei não vai salvar nada. Veio trazer a reflexão, chacoalhar. Mostrar que havia o desconhecimento. É complicado. O professor não sabe e nos livros não têm. Não há material na educação básica. O professor terá que entrar na área da História, na pesquisa científica, para tirar alguma coisa. Não há material didático que dê conta disso. A gente precisa de medidas a longo prazo. Esperar primeiro os frutos. Formar lideranças, pessoas que se identifiquem com negros e que vivam a negritude tranqüila, sem precisar bater na porta do vizinho. Vencer as coisas menores. O grande erro do movimento negro foi ter associado ao movimento partidário. Foi um tiro no pé. Muitas bandeiras em qualquer discussão. A discussão de cotas é partidária. Não ajuda em nada.
- **O que te interessa no movimento negro?**
- A nossa sociedade precisa de pequenos núcleos organizados, no sentido de uma antena, um sinalizador. Você tem a vivência, o passado gritando. Ter um ponto de encontro. Em Santos, estamos bem servidos. A Casa de Cultura da Mulher Negra, o Conselho da Comunidade Negra (hoje da Igualdade Racial). São expoentes. Servem como referência. É uma garantia de que a discussão não vai morrer. Quando a sociedade desvia da

discussão e começa a acreditar que racismo não existe, surge o movimento negro com caráter denunciador e realimenta a discussão. Essa é a função dele, e não virar partido político. Ficar pregando que é preciso votar em políticos negros. Não precisamos de políticos negros. Precisamos de pessoas com ética, independente de serem negras.

- **Qual a avaliação das políticas educacionais quando o assunto são relações raciais?**
- As ações afirmativas. Deu certo em outros países e estamos tentando fazer o mesmo aqui. Sou contra as cotas. Por quê? Sou contra a maneira como está sendo apresentada. A condução por questões partidárias não vai levar a nada. Os portadores de necessidades especiais conseguiram as cotas de forma mais eficiente que a gente. Fiz questão de não utilizar as cotas em Cubatão e fui aprovado. Como vou apurar quem é afro-descendente? Não vai surtir efeito. Caímos nas argumentações. É temporário, transitório. Preciso pensar mais. O que traz de positivo é a mobilização, faz parar para pensar. É reconhecer que o negro existe, precisa de espaço. O negro não precisa esperar por um pacote de ações. O presidente nomeou um ministro do STF negro. E acabou por aí. Está na cara que é para acalmar os ânimos do movimento, que está ligado ao partido e faz pressão. Não resolve. Negro precisa ocupar seu espaço. Tenho que ocupar lugares de status. Pode ser também. Buscar os caminhos necessários.
- **Como as políticas educacionais podem ser pensadas para evitar isso?**

- O próprio movimento tem que ter discernimento para perceber em qual momento o partido está se aproveitando disso. Tem que separar. É dar força para a criança negra ser negra. Dar chance do negro ser ele mesmo. É mais do que um jogo de palavras. Quantas vezes se pede para a criança desenhar e ela não faz um desenho negro. Futuramente, a gente terá uma geração forte, preparada para enfrentar isso. Sei que existe discriminação racial. Sei que não estaria ocupando o lugar que ocupo se dependesse dos que tem poder de decisão. Mas preciso lutar por isso. Muita educação e auto-confiança. O cara precisa pensar que é uma conquista. A luta pela liberdade, vencer a linha da miséria. Demanda tempo e esforço pessoal. Nenhuma geração deveria deixar de se mobilizar. Organização não-partidária.

Professora n.2 – Heloisa Pereira de Lima Lopes**Perfil:**

- Professora desde 2002. Tem 24 anos. Nascida em Santos, no Hospital dos Estivadores. O avô Serafim Manoel Lopes, estivador, ajudou a fundar a instituição. Ele nasceu em Cabo Verde.
- Formada em magistério no extinto Cefan, em Guarujá, em 2001.
- Cursa o último ano de jornalismo na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).
- Começou a trabalhar como professora há cinco anos em escola particular. O nome é Paraíso da Criança. A escola fica na avenida Oswaldo Cruz, em Vicente de Carvalho (Guarujá). Trabalhou no local por dois anos e meio. Em 2004, deu aulas como professora de Desenvolvimento Infantil na rede municipal de São Paulo. Trabalhou no CEU Meninos, em Heliópolis. Ela atuou na mudança do sistema de Educação Infantil, quando monitores de creches foram substituídos por professores. A experiência durou um ano e meio.
- No final de 2005, passou no concurso da rede estadual de ensino. Fixou sede no bairro do Ipiranga, em São Paulo. Por meio do artigo 22, conseguiu transferência para a Escola Idalino Pinez, em Vicente de Carvalho. Atua como professora de 1º a 4º séries.
- Desde novembro de 2006, também é professora de Ensino Fundamental na Unidade Judoca Ricardo Sampaio, em Caruara, na área continental de

Santos. É professora de quarto ano (antiga 3º série). Ganha cerca de R\$ 2200 por mês.

- A mãe é inspetora de alunos. 52 anos. Nascida em Santos.
- O pai, Antônio Serafim Lopes, também nasceu em Santos. É estivador e supervisor de segurança no Terminal de Contêineres (TECON). Trabalhou na Codesp. Deixou a empresa com o processo de privatização. Tem 53 anos. Não concluiu o curso de Administração de Empresas.
- Tem três irmãs e dois irmãos. Mariana é formada em Letras e professora de Ensino Fundamental. Aline é arquiteta e já deu aulas de Educação Artística.

Entrevista:

- **Você é negra?**
- Sou.
- **Você tem o hábito de se declarar negra?**
- Sim.
- **Você consegue estabelecer a diferença entre as duas perguntas?**
- Claro. É diferente. Não entendo porque há a dificuldade de se declarar negra. Infelizmente, porque não parece uma coisa positiva. Para mim, é normal. Não é isso que me fará diferente ou melhor. As pessoas, infelizmente, não vêm desta forma. Eu, quando criança, tive várias oportunidades de me declarar negra e o professor dizer na minha cara: -

Não, não é. E com toda a piedade do mundo. Isso dentro da escola e mais de uma vez.

- **Você considera isso discriminação?**
- Não. Talvez um preconceito que nem eles sintam que tenham. Tive também professores que sabiam trabalhar este tipo de problemática. Mas, geralmente, eram professora negros. É complicado se colocar na pele do outro. Tive professores que discriminavam.
- **Como assim?**
- Eles simplesmente ignoravam. Tive uma professora na segunda série. Ela já havia dado aula para minha irmã, Flávia, e trocava o sobrenome dela, Domenica, de origem cabo verdiana, para Domenico. Isso foi na Escola Afonso Nunes, em Guarujá. Esta professora tinha que me aturar. Ela era branca. Tinha um filho que estudava na escola. Ele xingava e batia. Ela acobertava o filho, da minha idade. Depois, soube que a professora enfrentou um processo por agressão física e se aposentou.
- **E a relação com os outros professores?**
- Minha primeira professora era branca e se preocupava em levantar minha auto-estima por causa do cabelo. Hoje trabalho com ela. É minha heroína. Chamo-a de tia. Na primeira série, a professora Marinalva era negra. Na quarta série, minha professora também era negra. Elas lidavam melhor com isso porque sabiam o que se passava. Os professores Anselmo, de Biologia, e Marquinho, de Português, eram negros.
- **Na universidade, você teve problemas?**

- Nunca. A partir da quarta série, resolvi me impor. Então, as pessoas acham que sou brava. Entro com uma postura defensiva. Imponho opinião. Mostro que sei o que estou falando, para mostrar que não é porque sou negra que sou menos que alguém. Tive problemas na sexta e na sétima séries.
Garotos tiraram sarro.
- **E eles diziam o quê?**
- Ah, era etzinha. O patrocinador do São Paulo, na época, era Bombril. Virei a patrocinadora do São Paulo. Era aquilo o dia inteiro, todo o tempo. Minha mãe fez questão de não me trocar de sala. – Você vai agüentar isso hoje, isso amanhã. Você vai agüentar isso no emprego Tem que saber lidar com isso. No quarto bimestre, eu surtei. Virei para trás e respondi. Hoje, me arrependo porque fui prepotente. Era a melhor aluna da sala. Eu disse: - Eu não me importo com o que você fala porque sei que sou melhor que você. Na hora, era a única coisa ... O colega era repetente e, depois disso, ele chorava rios. Como não era loira, de olho azul, tinha que ser boa aluna.
- **A partir do que você disse, vou perguntar de outra forma. Por que o Brasil é um país racista?**
- Na minha opinião, é um fato histórico. O negro é discriminado desde que chegou ao Brasil. Não é interessante mudar isso. Eu não nego que hoje se pode lutar. É difícil. Vai bater porta. Mas não é desculpa.
- **Como a escola vê a discriminação racial?**
- Ela não vê porque é uma coisa que incomoda. É complicado. Não adianta você explicar para uma criança que magoa, pois ela chega em casa e conta

com a complacência dos pais. É mais fácil ser ignorada. A escola não trabalha. Só trabalha em datas comemorativas. Pedem para fazer projeto. Não é isso que adianta. Será que se eu fosse branca teria essa preocupação. Não é um dia em que se resolvem as coisas. Eles ouvem isso durante os outros 200 dias letivos. É ridículo!!! Quero morrer com isso.

- **Existem diferenças entre a escola privada e a escola pública?**
- Tem. Inclusive de acordo com a idade. As crianças da educação infantil fazem sem intenção de machucar. Os da 1º série fazem com intenção de ofender. Na escola privada, convivem num meio em que ensinam isso para elas. Os alunos excluíaam. Tive uma aluna, Gabriela Amaral. Os pais tinham consciência. Mas o grupo aceitava bem. As mães competiam para saber quem seria a noiva da quadrilha. Quando falei, na reunião, que seria a Gabriela, as mães pararam. Foi o acontecimento da festa. Causou frisson. Coloquei a menina porque eu nunca tinha sido a noiva da quadrilha. Nunca fui o anjo do presépio. As mães não falaram porque ficaria chato. Eu justifiquei dizendo que ela tinha o melhor comportamento e o melhor aproveitamento. Eu ia sortear, mas a turma a escolheu.
- Tive outro caso interessante. Uma aluna me pediu um lápis cor de pele. Peguei meu lápis marrom e dei para ela, que ficou olhando para mim. Ela disse: - Mas é o cor de pele. Respondi: - Mas é a cor da minha pele. Peguei o lápis preto e mostrei que era da cor da Beatriz. Peguei um salmão e falei: - Não estou vendo ninguém salmão nesta sala. Por que isso é cor de pele? Depois disso, eles nunca mais pintaram ninguém de cor de pele. Aproveitei

para trabalhar a questão. Relacionei tudo o que era positivo, como bombom, com a cor marrom. Comecei a trançar o cabelo da Ana Beatriz e todos passaram a vir para a escola com o cabelo trançado. Com os pequenos, é mais fácil. Eles começam a entender pelo lado da brincadeira. Criança aceita melhor quando você explica, quando você pede. Ela não era santa, batia. Era muito mimada pela mãe, que super-protegia a menina. Hoje, está melhor. Continua na rede. A criança, quando é pequena, você consegue. Criança tirando sarro, xingando. Se você trabalha com ele, em um, dois meses ele já esqueceu praticamente. Ainda mais se você conversa com os pais. Com os maiores, você fala, mas quando vira as costas ...

- **Como é a sua relação com professores de outras etnias?**
- Eu nunca me senti discriminada entre os professores. Até hoje nunca me senti. Uma das razões por ter saído da Educação Infantil ... Onde trabalha, eram duas professoras. O restante, monitoras. Era o oposto de São Paulo. Em São Paulo, elas eram selecionadas pela frente de trabalho. A maioria era negra, carente. Aqui em Santos é diferente. Cargo de confiança. A maioria tem ensino superior. Chega a ser cômico. Tinha advogada, psicóloga. De manhã, monitora. À tarde, ia para o escritório, para o consultório. Não era de maldade, mas eu via na cara que eram preconceituosas. Elas simplesmente não sentiam o que estavam fazendo. Elas não sentiam que uma criança de seis anos percebe. Elas só abraçavam garoto branco. Era nítido isso. Quando entrei em Santos, entrei numa sala e tinha um garoto que fazia tudo, ajudava em tudo, era o

primeiro a fazer. Em um mês, o Janderson não estava falando. Elas não entendiam porque ele não estava falando. Elas não entendiam. Tinha um problema de estrabismo, era negro. Não tinha nada de afeto. Nesta fase, eles precisam de afeto. Tive uma garota de nome Letícia. No dia de lavar o cabelo, todos os monitores lavavam o cabelo de todo mundo, menos o da Letícia. A mãe tinha mandado xampu. – Ai, o cabelo dela vai dar trabalho, Eu não sei pentear isso. Aí, cismeí que iria lavar o cabelo da Letícia. Eu passei creme no cabelo dela. O cabelo crespo não é um bicho que cria vida. Fiz o penteado. Descobri que nunca tinha lavado o cabelo na creche. É claro que a criança nota isso. Como lava o cabelo de todas as crianças, e não lava o dela. Ela vai crescer pensando isso.

- **Como é a relação com a equipe pedagógica? E com os pais?**
- Nunca tive problemas. A única que tive problemas com direção foi em São Paulo, quando estava passando da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria da Educação. O diretor era assistente social, não era pedagogo. Então, ele queria mais a parte do cuidar. A gente dizia que o contrário. Teve problema do grupo com ele. Teve muitos atritos. Fora isso, nunca tive problema com direção. Nunca fui tratada com diferença. Os pais muito menos. Foi o que disse na primeira reunião com os pais: vocês sabem o bairro onde moram, a dificuldade que vão passar. Ou a gente acorda e começa a mostrar para eles como é que é ou a gente não mostra. Não tem esta história de que você é o pai, eu sou a professora, não chegue perto e a gente só fala por caderninho. Não tem razão de ser.

- **Como você vê a Lei 10.639?**

- A intenção é boa, como toda lei no Brasil. Se não for colocada em uso, não vai adiantar muito. É complicado. Eu fui numa reunião e escutei: - Ai, o Brasil não é racista. Por que não faz uma lei para a cultura japonesa? Lei para a cultura soviética? Dito por professores, a maioria professores de História brancos. Tem que começar por professores. Muitos acham que não tem necessidade. Não tem racismo. E tiram sarro dos colegas. Falam do orelhudo, do barrigudo. Eles vêem assim. Se não começar de professor por professor ... Tenho que passar que ser negro não é um problema, a cultura do africano é legal, mas o professor não acredita naquilo. Eles faz o que tem que fazer para aparecer, guarda no portfólio e entrega. Todo mundo acha que é lindo, uma maravilha, que está sendo colocado em prática. Não é nada disso.

- **Como você avalia as políticas públicas no Brasil neste sentido?**

- As cotas? As propostas são boas. Neste último governo, a pressão da Seppir está avançando. Meu medo é que o pessoal acomode. Como sou negro, mereço ter essa facilidade senão eu não consigo. Sou favorável das cotas desde que se entenda que se trata de uma medida emergencial. Quem já se formou no Ensino Médio, não vai ter como voltar e prestar a USP porque não entra. Quem fez o Ensino Médio normal ... Os alunos saem sem ter aula de Física e Química. É fato, não tem condições. Então, para esse povo que não tem condições, vamos colocar as cotas. Eles vão competir entre eles e fica uma coisa mais justa. A solução não são as

cotas. A solução é arrumar o Ensino Médio. Infelizmente, tudo no Brasil que é emergencial vira rotina. Então, não preciso me esforçar muito porque tem as cotas e entro pelas cotas. É complicado. Agora, sou a favor como medida emergencial. Você não vê mudança no Ensino Médio. No Estado, é sofrível. Os alunos não tem base, não sabem fazer uma redação. É falta excessiva de professores. Como tem que ter aula, entra o professor eventual. Já vi professor eventual de Português entrando em aula de Química. Não vai passar mesmo. Não vai passar. Se não melhorar, a cota vai virar uma realidade e, aí sim, vai ser discriminatória a partir do momento que assume que não tem condições.

- **Você se interessa pelo movimento negro?**
- Este ano, tive contato com Ongs no Guarujá, passei informações sobre Luiz Gama. Fiz um semestre de Educafro. Acho que a idéia é essa. No Educafro, eu tive muito atrito. Não pelos professores. O que me incomodava era aquela história de ter pena de si mesmo. A idéia é ótima, mas me irritavam as pessoas, achando que não é justo. Dar vagas para negro. Nada é dado. Das duas, uma. Ou é dado ou acham que não vão conseguir. Eles cresceram ouvindo isso. Talvez seja fácil. Mas acho que essa mentalidade não vai levar o movimento negro muito longe. É um movimento pidão. Não é pedir, é fazer com que aconteça.

Professor 3 – Sheila Santos Costa Brancatti Borges**Perfil:**

- Sheila Santos Costa Brancatti Borges tem 41 anos e casada com o também professor de Inglês Wellington. Ele também dá aulas de Português. Os dois têm três filhos: Natalie, 12 anos, Roy, 11, e Nathaniel, de 4 anos.
- O marido é filho de mãe descendente de italianos e negros e pai negro.
- Sheila é filha de pais negros: Sólon Costa (já falecido), operador de máquinas da Refinaria Presidente Bernardes, em Cubatão; e Aracy Santos Costa, dona-de-casa de 66 anos. Tem duas irmãs: Cynthia, farmacêutica de 37 anos e Fabiana, de 27, professora de 1º a 4º séries.
- Sheila formou-se em Letras na Universidade Católica de Santos em 1986.
- Trabalha há quatro anos em escola pública. Está na EE Marechal Castelo Branco, no Jardim Casqueiro, em Cubatão. Leciona também na Escola de Idiomas Skill, localizada dentro do Colégio Carmo, na Ponta da Praia, em Santos. Também trabalha com Ensino Fundamental (5º a 8º séries) e Ensino Médio na mesma escola particular.
- É professora há 20 anos. Sempre quis exercer a profissão. Tem uma prima professora. A vontade de exercer a profissão aumentou com a influência de vários professores na escola, principalmente de Português e Inglês. Na 5º série, a professora de Inglês, de nome Terezinha, na Escola Marquês de São Vicente, promovia leituras em voz alta na sala de aula. Quando Sheila lia, era elogiada por causa da boa pronúncia. Nas aulas de Português,

recebia elogios por causa das redações. E como também gostava de idiomas, uniu as duas paixões. Quando criança, ouvia as histórias do bisavô que residia na Guiana Inglesa e falava inglês e francês.

- No Ensino Médio, tinha oito aulas de inglês por semana. O professor Hamer Flores, na EE Primo Ferreira, variava as aulas entre exercícios de idioma e de tradução. Sheila diz que as brincadeiras do professor assustavam alguns alunos. “Ele dizia que iria arrancar nossas unhas com alicate, mas sabíamos que eram brincadeiras. Só que muitos alunos desistiram no começo.” Na primeira aula, ele passou um ditado e disse: “Não estou aqui para ensinar o verbo to be para ninguém. Quem quiser aprender o be-a-bá que vá para um curso de Inglês. O curso é de Técnica de Tradução e vou ensinar Técnicas de Tradução e aprimorar a gramática de vocês.”
- O professor, fundador do Centro de Línguas do Carmo, dava bolsas integrais para alunos que não tinham condições financeiras. O Centro também cedia os livros. Sheila teve 30% de desconto.
- O professor Flores também promovia excursões, como a viagem ao Centro de Tradução dos Mórmons. Na EE Primo Ferreira, Sheila teve também aulas de Francês e Alemão. “Do alemão, já esqueci tudo.”
- Sheila também se lembra de Enize, professora de Lingüística, que a ensinou muito do que seria repetido na Universidade.
- Sheila fez o curso técnico de Tradução, mas prefere dar aulas. O pai não queria que fosse professora e a proibiu de cursar Magistério. Ele achava que professora ganhava pouco. Preferia que a filha fosse secretária

bilíngüe numa empresa multinacional. Até mesmo como tradutora. Sheila optou por fazer, posteriormente, a faculdade de Letras.

- Na Faculdade de Letras, ela se lembra do curso de francês, da professora Gisela Guidi, e de Teoria da Literatura, da professora Irene Gilberto. “Era uma matéria muito densa, principalmente para o primeiro ano.”
- A turma de Letras era composta por cerca de 40 alunos. Apenas quatro eram negros, contando com Sheila. Um deles não se aceitava como negro. Na sala do marido dela, turma formada um ano depois, havia três negros.
- O pai mudou de idéia quando percebeu que a filha gostava de ser professora e que havia se posicionado no mercado de trabalho.

Entrevista:

- **Como funciona para você a auto-declaração? Você se auto-declara negra? Ou isso não é necessário nas suas relações sociais?**
- Mas a que momento se auto-declarar negra?
- **No seu trabalho como professora, por exemplo?**
- Neste caso, sim. De uns anos para cá, passou a ser necessário se declarar negra para alguns alunos para que os próprios alunos se reconheçam como negros. Como existe aquela imagem da posição social, então você não vê o negro como negro porque ele já está em outro patamar social. Hoje, na escola pública, principalmente, eu sou obrigada a ficar me declarando como negra.

- **Nas suas relações dentro da escola, esta questão da auto-declaração é problemática, ou seja, é necessário que isso seja feito por todos os envolvidos? Ou é um caso particular?**
- Depende do momento, não é? Não vou ficar me declarando o tempo inteiro se não tiver dentro de um contexto porque soa como se estivesse sofrendo preconceito à toa. Em alguns momentos, quando a gente discute algum problema relacionado à raça ou à cor, as pessoas têm um certo receio ainda. Muitas vezes, quando eu me auto-declaro negra, as pessoas dizem: - Mas você não é negra. – Como não sou negra? Como é que vocês me vêem?
- **E essas pessoas dizem o que para você?**
- Elas falam: - Você é morena, você não é negra. Eles vêem o negro aquele negro bem escuro. Porque você também é professora. Eles acham que falar para você que é negra estarão agindo com preconceito. Estarão te ofendendo. Existe um medo. E, no fim, acabam sendo mais preconceituosos ficando neste “chove não molha” do que se falassem, admitissem que a pessoa. Não posso falar o tempo inteiro porque podem achar que é perseguição. Tudo porque ela é negra. Nunca tive essa preocupação. Nunca achei que uma coisa deu errado para mim ou fui chamada a atenção porque era negra. Sempre levei pelo lado “alguma coisa fiz de errado”. Não gostaram do meu comportamento, mas nunca relacionei com a cor.
- **O assunto é tabu na escola?**

- Ainda é. Está começando a emergir um pouquinho com esta história das cotas e tal. As pessoas começaram a discutir um pouco mais, mas ainda é difícil conversar dentro da sala dos professores, com os professores e funcionários. Entre os alunos, falta conhecimento e informação. Falta noção do que é ser afro-descendente, do que é esta movimentação toda, o que é o movimento negro. Isso eles têm esclarecimento e têm toda uma influência cultural também que faz com que muitas vezes não vejam como negros. Mas acho que a parte dos professores é pior.
- **Os professores com os quais você se relaciona têm informação sobre estas questões?**
- Não muito. Alguns têm, outros não. Outros preferem ignorar. Escutam comentários na televisão e falam: - Isso é bobagem. Perda de tempo. Não há racismo no Brasil. E cortam a discussão. Não se preocupam em saber mais, em conhecer. Quem sabe um pouco mais são os professores de História, que fizeram curso, de Artes e, às vezes, de Português. A maioria foge.
- **Esta falta de conhecimento pode ser ligada à etnia dos professores ou não?**
- A maioria sim. Acredito que sim. Como a maioria são brancos, têm receio de serem taxados como racistas. Então, ficam meio perdidos sem saber o que vão falar. – A minha família ... Querem justificar que lá atrás a família tem (um negro), mas não vão a fundo. Tem receio de falar.
- **Você já foi vítima de discriminação racial?**

- Na escola, não.
- **E fora dela?**
- Fora da escola já. De maneira bem sutil, mas já fui.
- **Aonde?**
- Quando tinha 14,15 anos, uma amiga minha morava no Gonzaga. A gente estudava junto desde a 1º série e todo ano eu ia no aniversário dela.
Quando nos separamos por causa da escola, continuei indo na casa dela, sempre pelo elevador social. Num determinado dia, mudou o zelador e o novo zelador não deixou que eu subisse pelo elevador social. Pedi que subisse pelo elevador de serviço. Eu subi e a mãe da menina deu um esculacho no zelador. Não admitiu. Eu ia lá constantemente e achou aquilo um absurdo. Na época, não liguei.
- **O zelador era branco?**
- Não me lembro. Era nordestino, mestiço.
- **E a mãe da sua amiga?**
- Eles eram brancos. Todos eles. Família tradicional de Caçapava (cidade do interior de São Paulo). Pai, engenheiro. Mãe, professora. Depois eu tive ...
Quando estava grávida do meu filho do meio. Em frente ao Carmo, tem uma creche. Eu tinha uns brinquedos da minha filha para doar. Fui entregar uns brinquedos na creche. Tem a ver com a Igreja do Carmo. Tinha feito estágio naquela creche. Comecei a fazer Pedagogia e parei. Trabalhei com as crianças de uma favela que tinha ali atrás. Depois, quando parei o curso de Pedagogia na Unisantos, não fui mais. Fiz um semestre. Gostava de três

disciplinas: Psicologia, Antropologia e Trabalho em Comunidade, esta que me levou a fazer estágio na creche. Estava com um macacão jeans, meu cabelo não estava alisado, estava com uma faixa na cabeça. Quando estava saindo, uma moça passou por mim e perguntou se não queria trabalhar na casa dela como faxineira. Aquilo me marcou. Ela nem me perguntou quem eu era, ela simplesmente foi falando. Nem tive tempo para a resposta. Aquilo ficou na minha cabeça. Parei para pensar quando tive que conversar com meus alunos para falar que isso existia. Até então, não me afetava.

- **Você tinha idéia de quem era essa moça?**
- Não. Ela passou por lá e deduziu que tinha deixado a criança na creche. Não tenho idéia de quem seja essa pessoa. Já me viu com outro na barriga. Meu avô materno me ajudou muito nisso. Ele era uma pessoa que valorizava muito o negro. Há pouco tempo, fiquei sabendo que era uma pessoa que participava de movimentos. O nome dele era José Sales dos Santos. Ele era negro, filho de portugueses, tipo filho bastardo. Minha bisavó trabalhava para uma família. O patrão a engravidou. Mas quem ele considera como pai era meu bisavó da Guiana Inglesa, que o criou e teve mais três filhos com ela. Ele sempre falava para nunca baixar a cabeça por ser negra. Você tem condição, estude. E nunca fique preocupada que vão te barrar num lugar porque é negra. Você é igual aos outros. Ele tinha muito orgulho porque foi o primeiro a ter tudo no bairro dele, a Água Fria, em São Paulo. Ele foi o primeiro a ter geladeira, construiu uma casa enorme. Trabalhou muitos anos na Prefeitura de São Paulo. Começou como

varredor do Teatro Municipal. Fez curso de Contabilidade e foi trabalhar em um dos escritórios da Prefeitura. Ficou lá até se aposentar. Ele sempre procurava motivar os netos a estudar. Minha primeira máquina de escrever foi ele quem deu, quando fiz datilografia. Minha irmã terminou Farmácia graças a ele. Comprou muitos livros. Por outro lado, minha avó tem muita preocupação. Ela se sente muito inferiorizada. É mais escura do que meu avô, mais escura do que os irmãos dela. É analfabeta. Ela acha que tudo o que acontece de ruim é porque é negra. Tinha os dois lados, mas sempre me pesou mais o dele. O nome dela é Antônia. Ela está viva. Ele faleceu há 12 anos.

- **Você conhece alguém que tenha sido vítima de discriminação?**
- Duas vezes. Houve o caso de uma aluna. Comecei a dar aula com 19 anos. Eu dava aula na suplência, numa escola particular. Tinha uma professora, irmã de uma colega minha de 1º série, descendente de alemães. Ela sempre conversou muito comigo. Às vezes, voltávamos juntas para casa. Tinha uma aluna que era bem negra e levava as filhas para a sala de aula porque não tinha com quem deixar. As filhas eram uma gracinha. Vinham, beijavam, aquela coisa de criança. Sempre fui muito de conversar com meus alunos. Ainda mais que tinha 19 anos e eles eram mais velhos do que eu. Sentia-me uma criança no meio deles. Um dia, conversando com essa senhora, ela me disse que era tão diferente da outra professora. Perguntei o porquê. Ela me disse que a professora não gostava que as crianças a beijassem e achava que era por causa da cor. Aquilo me deixou furiosa. Comecei a me afastar dela (a professora). Como ela fala comigo e trata a

aluna desse jeito. Será que é porque sou um pouco mais clara? Ou sou professora? Então ela faz essa diferença. Ela ignorava essa aluna na sala de aula. Na época, era muito boba. Hoje, talvez eu reagisse, conversasse com ela.

- Quando entrei no Estado, ouvi um comentário de uma professora de Geografia, bem negra, que sofreu preconceito de professores e alunos. Não me lembro que era na escola em que eu trabalhava ou em outra escola. Comentou por alto. Surgiu o assunto e ela comentou.
- **No seu ponto de vista, por que o Brasil é um país racista?**
- Acho que é cultural. Estados Unidos é racista, mas é declarado. Aqui, como houve muita mistura, e aquela história de que os negros foram libertados e foram se misturando, as pessoas criaram essa idéia da miscigenação, de que não há racismo. Muitas vezes a pessoa é racista e não sabe que é. É um coisa cultural e que vai passando na família. Ele diz que não é racista, mas não tem noção do que fala é uma atitude racista. Muitas pessoas precisam parar para pensar e é difícil fazerem isso. Você pode mudar a cabeça de crianças, mas a dos velhos é mais difícil.
- **Como a escola, como instituição, se comporta quanto à discriminação racial?**
- Eu não sei que atitude tomaria se acontecesse alguma coisa grave. É uma coisa tão escondida. Ninguém quer tocar no assunto até que aconteça alguma coisa. Quando tem que tomar uma posição, você vê. Meu filho estuda no Carmo. Nunca sofreu discriminação, sempre se declarou negro,

nunca teve vergonha. Este ano, Roy, meu filho do meio, estava em sala, quando um menino jogou uma borracha. Ele pegou a borracha do menino e jogou no lixo. O garoto pegou meu filho pelo pescoço e disse para pegar a borracha. Como meu filho é capoeirista, ele deu um golpe no menino, que o chamou de negrinho. Na hora, os dois foram levados para a coordenação. A coordenadora, é claro, defendeu meu filho. Ela tomou uma posição correta e não assinou embaixo o que o outro falou. Chamou a atenção dos dois. Do meu filho, por ter usado um golpe de capoeira. Do menino, por ter usado esse termo, inconsciente ou conscientemente. Deve ter escutado na família, por se dirigir assim num momento de raiva. Em algum momento, escutou na família. É criança, só vai reproduzir o que vê em casa. Minha filha sente muito por causa do cabelo. Quando entrou no Carmo, no ano passado, foi um sofrimento. Teve que faltar um dia. Fui levá-la ao cabeleireiro para alisar o cabelo porque atormentavam a menina. Cabelo de mola, cabelo de Bombril e ela chorava e não queria entrar na aula. Liguei para um cabeleireiro amigo meu e arrumei o cabelo da menina. Meu cabeleireiro é contra que alise o cabelo. É uma questão de praticidade. Não posso desembaraçar cabelo às cinco da manhã. Não é que esteja negando meu cabelo. É por praticidade, só isso. Se não trabalhasse, passava a manhã inteira trançando o cabelo. Só isso. Meu tio é uma pessoa que acha que tudo está errado. Mas não é isso. O problema dele é outro. Fala coisas fora de hora, é muito brincalhão. Ele não vê que o problema dele é esse. Não o fato de que ele é negro. Ele que age errado. É arquiteto.

- **Há diferenças entre escola pública e escola particular?**

- A diferença na quantidade de alunos e na forma de se tratar. No Carmo, não se comenta, mas há hoje muito mais alunos negros do que na época em que meu marido estudou e na época que fiz Inglês. Até professores. Como o Carmo sempre se preocupou com a questão da inclusão, trabalhavam com deficientes, procura sempre trabalhar contra qualquer tipo de discriminação. Na escola pública, vejo onde eu estou, Existe essa máscara. Como a maioria tem o mesmo tom de pele, os alunos não vêem como negros. E os professores também ficam como se fossem ... Quando se referem a um aluno, não tem coragem de falar: - Fulano, aquele aluno negro. Para diferenciá-lo do outro. Falam: - Aquele moreninho. Entre os alunos, aquela troca de elogios: macaco. Não têm noção de que estão se ofendendo. – Não sou negro, sou moreno. Cabelo liso, então, piorou.
- **Qual a imagem do professor negro na escola pública? Ele é visto como professor ou como professor negro?**
- Como professor. Como os alunos não têm essa preocupação, não tem olham como a professora negra. A professora Sheila. Até o pessoal da escola pública sabe mais meu nome do que o pessoal do Carmo.
- **Como você vê a sua atuação como professora neste sentido? Você aborda essas questões?**
- Desde que entrei no Estado, tenho visto a necessidade de abordar estas questões com os alunos. Porque escuto os comentários com os colegas, de se ofenderem. Falarem de uma pessoa negra de maneira pejorativa como se eles não tivessem colegas negros. Podem estar falando sem saber que

estão ofendendo o colega. Normalmente, tento. Minha matéria é um pouco difícil. Com o Inglês, tenho que arranjar um jeito de falar sobre isso.

Normalmente, pego o começo do ano por causa do Dia Internacional contra a Discriminação Racial. Dou um texto sobre o Apartheid e pergunto se sabem o que foi o Apartheid. Quem foi Nelson Mandela. Pelo menos para eles acordarem um pouquinho. Conforme surgem temas, se eu vejo alguma coisa, jogo e armo uma discussão. No ano passado, pedi que fizessem um trabalho sobre cantores negros, brasileiros e americanos. É uma maneira deles verem que existe, que tem pessoas famosas que são negras. Não será sempre empregado, faxineiro, que subiu na vida. Eles não têm essa noção. Falo para eles: - Vocês têm dois problemas: a pobreza e a cor. Se não pararem para ver as coisas, que moram numa favela e que precisam estudar para serem médicos e engenheiros, vão continuar numa favela sim. Eles precisam acordar de que isso é possível.

- **Como funciona a sua relação de professora com professores de outras etnias?**
- Nunca tive nenhum problema.
- **E os alunos fazem diferença entre os professores?**
- Nunca reparei. Acho que me dou muito também com meus alunos. Tenho carinho muito grande por eles e eles por mim. Eles me contam problemas. Hoje, estava saindo da escola e um deles: - Professora, cadê seu carro? Falei assim: - Vendi. Nunca tive problema nem percebi aluno nenhum

comentando. Podem não gostar de mim por alguma coisa que eu faça, mas nunca relacionada à cor.

- **Há diferenças de comportamento entre alunos brancos e negros em relação a você?**
- Nunca reparei não. Quero que eles estudem, façam alguma coisa. Não podem achar que tudo é destino, nasceu pobre, nasceu negro e vai morrer assim. Vamos lutar e parar com esta bobagem. Se sofrerem alguma discriminação, recorram à lei. Agora tem como recorrer. Antigamente, tinha que ficar quieto. Hoje, não. Nunca senti nada. Nenhum deles comentou nada ou fez piadinha neste sentido.
- **Quando você aborda a temática, seja num trabalho sobre cantores negros, seja num texto sobre Apartheid, quais são as reações mais comuns dos alunos?**
- Com relação ao Apartheid, desconhecimento. Poucos sabem. Dois ou três ouvem falar. Com relação aos cantores, procurei buscar o que eles gostavam. Houve problema em relação ao gosto musical. Entre funk e gospel. Quando dei a idéia do trabalho, acharam interessante. Nenhum deles questionou porque tinha que ser negro.
- **Como os alunos formam a identidade racial, se é que formam? Você intervém?**
- Com o pessoal do Ensino Médio, é mais fácil de trabalhar. Eles têm uma compreensão maior. O pessoal do Fundamental ainda está numa fase de brincadeiras. Eles não se acham negros, começam com piadinhas. É difícil.

Muitos ainda acham que o que eu falei é bobagem. A gente tem que falar. Intervir na identidade deles? Eu não sei. Observar as meninas. As meninas negras se sentem muito feias. Elas se escondem. Procuro incentivar todas as meninas negras. São meninas que precisam ter a auto-estima levantada. Falo em geral para todos os alunos. Mas ajo quando percebo as meninas negras escondidas. Elas começam a se arrumar mais. Como moram em bairro pobre, são largadonas. As que se sentem feias, arrumam-se menos ainda.

- **E a equipe pedagógica?**
- No Estado, é uma piada. Até outro dia, estávamos sem coordenadora pedagógica. Agora, entrou uma muito boa. Um aluna, Bárbara, entrou chorando na sala dela, não queria ir para a escola porque diziam que era feia. A coordenadora falou que era descendente de negros, tinha o avô negro. Não discriminou e a menina voltou a ficar alegrinha de novo. O nome da coordenadora é Márcia. Quando falei para ela que desejava fazer um trabalho sobre Consciência Negra, ela me disse para planejarmos para o ano que vem, fazendo um trabalho decente com os alunos. Fiz uma coisa corrida para eles terem noção de algo. Nada tinha sido feito. Peguei alunos de 5º a 8º série na Biblioteca para pesquisarem em revistas e jornais fotos de pessoas negras para montarem um cartaz. Não precisam ser famosas. Mostrar para as pessoas. Eles fizeram dois cartazes. Peguei um do ano passado, feito na Semana do Folclore, sobre a África. Selecionei na Biblioteca uma série de livros, escritos por negros e com personagens negros, pelo menos para que visualisassem isso. Com os alunos do 3º ano

do Ensino Médio, pedi que respondessem três perguntas: o que é ter consciência negra? Há preconceito racial no Brasil? Justifique. E faça uma frase contra a discriminação racial. Digitei as frases e coloquei com o nome deles no cartaz. Havia feito outro trabalho sobre Drogas e pedido uma frase sobre drogas em inglês. Uma classe achou que tinha que fazer o mesmo. Escreveu frases contra a discriminação racial em inglês. Elogiei e eles se acharam o máximo. Saíram declarações muito interessantes. Alguns não tinham opinião e copiaram de outros. Outros achavam que não deveriam se preocupar com a discriminação. Teve gente que foi pesquisar na Internet. Achei interessante. Tenho uma sala de suplência à noite. Eles discutiram bastante o tema, principalmente os meninos. A maioria dos alunos são negros. Um deles é estudioso e quer estudar japonês. Outro afirma que nasceu negro e não serve para nada. No próprio discurso dele. Quando ficou de recuperação, disse: - Não bastasse ser negro, agora fico de recuperação. Não dava para conversar com ele naquele momento.

- **Você foi a única professora a fazer este trabalho?**
- Eu comecei e a professora de Leitura, Dulcinéia, que é negra e minha colega há muito tempo, aproveitou e pediu para os alunos lerem livros de literatura infantil e produzirem resenhas. Ela participou de um concurso comigo em 1983, 1984, de Miss Afro, promovido pelo fotógrafo Antônio Vargas (hoje na Prefeitura de Santos). Ela ganhou o concurso. A maioria das meninas que participavam eram pobres, muitas empregadas domésticas. Tinham aquela ilusão que participar de um concurso de beleza negra faria delas modelos famosas. Entrei porque sempre quis participar de

um concurso de beleza. Num concurso para brancos, não seria fácil. No dia do treinamento, ele me perguntou como me sentia estando em cima do muro, nem branca nem negra. Respondi que, se estava participando de um concurso de beleza negra, era porque me sentia negra. Muitos me questionaram sobre isso. Não sei se ele fez para preparar para o entrevistador ou se era preconceito dele. Fui chamada de burguesinha porque não gosta de pagode ou freqüentava escola de samba. Estudava alemão. A professora Dulcinéia virou evangélica e não sei se isso mudou a cabeça dela. Hoje, não gosta de tocar muito no assunto (negritude) e nem falar sobre a vitória no concurso. Não parei para perguntar isso para ela. Algumas coisas eu concordo com ela. Alguns termos que o movimento negro condena. Acho que exageram nas críticas às pessoas.

- **Exemplo?**
- Porque a situação está preta. Por que tem que ser preto? Acho que é perder tempo com frases que nem sempre representam referência à raça negra. Este tipo de preocupação não leva nada. Tenho coisas mais importantes para se preocupar. A gente tem que observar que são coisas que vem culturalmente. Às vezes, a pessoa não tem consciência de que está sendo racista e é difícil mudar. Meu compadre me chama de morena. Ele não vê meu marido como negro e o conhece desde os cinco anos idade. Ele tem receio. Filho de mineiros que tinham um certo preconceito. É chamado de moreno.
- **Qual foi a ressonância do projeto na escola?**

- Ficou exposto na Biblioteca. A bibliotecária me falou que muitos alunos pararam para observar. Outros, evangélicos, ficaram chocados com os livros de candomblé. Os alunos ficaram interessados. Dos professores, comentário nenhum. Não é só fato de ser consciência negra. Há uma disputa de quem aparece mais. Muitos professores não acreditaram quando, no ano passado, na Festa do Folclore, entrei vestida de africana e fui dançar com meus alunos no palco. Entrei toda de preto com faixa na cabeça. Atravessei a platéia e os professores torceram o nariz.
- **E os pais de alunos? Como é o relacionamento com eles? Há diferenciação de professor por etnia?**
- Não senti isso, nem em escola particular. Na escola particular, tenho mais acesso aos pais do que na escola pública. Nenhum pai nunca insinuou que estava prejudicando o filho dele porque era negra. Sei lá. Nunca senti nada disso. Conversam comigo como todas as professoras. Na escola particular, os filhos são mimados. Tem que ter muito tato para falar com os pais, para não ofender. Nunca fizeram menção sobre racismo. Se tem, não demonstraram.
- **Como você vê a Lei 10.639?**
- Acho que seria ... Não foi implantado direito. Já vi vários programas que mostram escolas que trabalham com a cultura negra. Fazem trabalhos maravilhosos. Para isso, tem que ter todo o corpo docente pensando em algo. Isso não acontece. São poucas escolas. É muito difícil. Se você não tem uma escola com o corpo docente preocupado em fazer projetos, é

complicado. A escola Luiza Macuco, onde estou fazendo pesquisa de campo, na Ponta da Praia, tem menor incidência de negros do que na minha escola e há uma resistência em se falar sobre o negro na sala de aula. Uma professora de Português, de quem gostei muito, sambou quando um aluno levantou esse assunto porque eu estava presente. Senti que ela ficou sem saber o que responder. Uma: ela é uma pessoa extremamente política e tenho em tocar em certos assuntos e criar polêmica. Qualquer tipo de assunto. Deixa os alunos falarem e nunca dá a opinião dela. Foi o dia em que a moça foi discriminada no Aeroporto. O menino, até branco, levantou o problema. Ela deu uma enrolada e eu me meti. Não agüentei. Pedi desculpas por ter me intrometido na aula dela. Quem se comprometeu fui eu.

- **A lei é suficiente?**
- Não é suficiente. É um início. Para começar a se preocupar. Acho que tudo começou por causa da história das cotas. Antes, tudo estava amortecido. Havia o preconceito, havia a discriminação. Uns reclamavam e outros aceitavam de cabeça baixa. Empurrando com a barriga. Daí surgiu a discussão. O movimento negro passou a aparecer mais. O canal Futura tem três programas sobre o negro. TV Câmara e TV Senado soltam programas neste sentido. Você vai ouvir as coisas de uma maneira ou de outra. Aquele professor que quer ser atualizado acaba ouvindo e pára para analisar. Se houvesse disciplinas, haveria discussão em sala de aula. A maioria dos professores se preocupam com o conteúdo que tem que

passar. Não se preocupam com o lado cultural do aluno. Incomoda ter que discutir certas coisas com ele.

- **Você tem outras sugestões?**
- No momento, não pensei. Em primeiro lugar, tem que haver a conscientização dos professores. Depois, dos alunos. Professores que aceitem falar sobre isso na sala de aula.
- **Como você avalia as políticas públicas brasileiras quando se fala de relações raciais?**
- Está caminhando, mas é um começo para discussão. Ainda estão fazendo com as pessoas pensem e discutam sobre o assunto. Acho que as cotas são válidas. A gente acha que a cota não é válida enquanto se vê como negro classe média que teve acesso melhor à educação. Quando se vê a realidade dos alunos, começa a ver que as cotas são necessárias. Não teria necessidade se a escola pública tivesse qualidade excelente. Não teria necessidade. Ele teria a mesma chance de um branco que está na escola particular. Enquanto não é possível, temos que arrumar outro mecanismo para resolver o problema. Só vai ficar realmente na universidade aquele que trabalhar. Não basta só a cota. Eles precisam de assistência, precisam de condução. Se você cisma de fazer Medicina, quem vai bancar? Livros, refeição, habitação. Não adianta só fazê-lo passar. E aí? É preciso complementar esse lado. Bolsa, um ganho para se sustentar.
- **E o movimento negro? Você acompanha, se interessa pelas causas?**

- Eu freqüentei muito a Casa da Cultura da Mulher Negra, no tempo da fundação. Cheguei a dar aula de alfabetização de adultos. Afastei-me porque achei que a Alzira (Rufino, presidente da entidade) tinha uma postura muito radical. Se você alisa o cabelo, não valoriza sua raça. Se não faz parte do candomblé e umbanda, não valoriza sua raça. Não usa roupa de africano ... Comecei a me afastar por isso. Voltei o ano passado, quando levei meus alunos para conhecer a Casa por causa da Semana do Folclore. Este ano, voltei lá duas vezes para fazer pesquisa. Era para ter escrito um artigo para a revista, mas não tive tempo por causa do mestrado. Ela está bem mais light agora. As empregadas da casa usam tailleur, não ficam vestidas de africanas o dia inteiro. As roupas são lindas, mas são caríssimas. Acho muito bonito. As meninas estão com cabelo alisado, não estão com trancinhas ou cabelo black power, como ela queria. Não é isso que faz a diferença. Por que o branco então tinge o cabelo? Sempre discordei muito disso.

Professora n. 4 – Vanessa Soares Rosa**Perfil:**

- Vanessa Soares Rosa tem 27 anos e se formou em Letras pela Universidade Católica de Santos em 2002. Cursou magistério na EE Kuntz Bush, em Praia Grande. Mora há 24 anos no município, no bairro Jardim Guilhermina. Solteira. Nasceu em Santos. É a filha mais velha do casal Fernando de Jesus Rosa, angolano, e Antônio Lúcia Soares Rosa, de 53 anos, nascida no Ceará.
- O pai era cabo do Exército quando fugiu da guerra civil em Angola, em 1975. Ele escapou de Angola com os pais – Luis, moçambicano; Maria Luisa, portuguesa. A família perdeu tudo. No Brasil, trabalhou na construção civil. Com Antônia, teve outros dois filhos: Fernando, hoje com 22 anos, estudante de Marketing, e Ana Paula, de 19, aluna de Gestão Financeira.
- Na infância, ela havia manifestado outro problema: o descontentamento com a negritude. A professora foi uma das inúmeras crianças que absorvem o padrão estético trabalhado por várias instituições, entre elas, a escola. Vanessa dizia para a mãe que, quando crescesse, pintaria o cabelo de loiro e colocaria lentes de contato azuis. Aos seis anos, utilizou a lógica infantil. “Se Bombril limpava a sujeira, poderia limpar a sujeira da minha pele”. A mãe dela a flagrou no banheiro com um pedaço de palha de aço. Esfregava-o em um dos braços. O diálogo entre as duas foi a única solução possível naquele momento.

- Para a professora, estudar a salvou. Durante o ensino médio, Vanessa descobriu que a cor da pele representava parte de sua identidade e que o modelo estético vinha de outros, e não deveria ser seguido cegamente por ela. Neste momento, também resolveu suas diferenças com as origens africanas. Até então, a adolescente reclamava do local de nascimento do pai, mesmo sem conhecer Angola. “Você não poderia ter nascido em outro lugar?”, perguntava de forma recorrente.
- Vanessa trabalha na Unidade Municipal de Ensino (UME) Avelino da Paz Vieira, em Santos, desde 2000. Foi a primeira e única escola na rede municipal. Ela escolheu o lugar pela localização. Participou de diversos projetos pedagógicos, mas sempre evitou discutir a África com seus alunos, boa parte deles afro-descendentes, expressão que gosta de usar. “Prefiro afro-descendente a negros porque posso pensar na herança cultural deles, além da cor da pele”.
- A professora evitava o assunto por causa da morte do pai. No começo da década, Fernando retornou a Angola para trabalhar em Luanda, como chefe-administrativo numa empresa de transportes. Passava quatro meses lá e 15 dias no Brasil. O pai já havia trabalhado no exterior, no Iraque, entre 1981 e 1983. Na terceira viagem a Angola, em 2002, ele veio infectado por malária. Um hospital de Praia Grande, cidade em que a família Soares Rosa reside, diagnosticou dengue, mesmo com o alerta dos parentes sobre a contaminação na África. O tratamento com quinino só foi adotado após a chegada dos exames laboratoriais. Fernando faleceu da doença.

- Em outubro deste ano, Vanessa Rosa cicatrizou as feridas familiares, deu voz a si mesma e à cultura africana. A professora montou a exposição “Fases e Faces da África”, fruto do projeto pedagógico “Impressões e Expressões Africanas na Sala de Aula”. A vontade de expelir as dores surgiu durante um curso para capacitar docentes na Secretaria Municipal de Educação. Ao participar do “Santos: vivenciando a História e a Geografia”, percebeu que não poderia viver tão longe de temas que representavam a sua própria identidade cultural, simbolizando episódios de sofrimento e de redenção pessoais. A atitude mais significativa, neste sentido, foi incluir objetos pertencentes ao pai, como esculturas trazidas de Angola, na decoração da mostra, que ocupou o auditório da UME Avelino da Paz Vieira.
- As incertezas sobre as concepções de negritude e de África que permearam a infância e adolescência da professora serviram como hipóteses para o projeto pedagógico e a exposição. Vanessa Rosa desconfiava que ensinava alunos com imaginário e dúvidas semelhantes. Para evitar erros, organizou uma pesquisa de opinião com 112 crianças, todas do 4º ano, e confirmou as impressões iniciais. Oito em cada dez afirmaram que os africanos viviam em tribos. O mesmo percentual associava África à escravidão e à selvageria. Por outro lado, metade dos estudantes desejava conhecer a história do continente, mais até do que música e literatura.

- “Fases e Faces da África” causou impacto na comunidade escolar do Avelino. Um exemplo foi a aluna Jaqueline dos Santos, do 5º ano. Ao conhecer os objetos artísticos e ver mapas da África e das três mil comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, a garota dizia com orgulho que o pai havia nascido na Libéria (república mais antiga do continente, fundada por escravos americanos libertos em 1822).
- Vanessa embarca para a Europa e África em janeiro do próximo ano. Ela pretende visitar a avó Maria Luisa em Portugal, estudar a cultura árabe na região da Andaluzia, na Espanha, e depois conhecer o Marrocos. A avó reside em Barreira, na região de Lisboa. O objetivo é se preparar para um curso de pós-graduação. “Pretendo conhecer posteriormente o Congo e Angola. Só não vou agora para Angola porque minha mãe teria um ataque do coração”.
- Em 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, os 30 alunos dela cantaram músicas como África, de Paulo Tatit e Sandra Peres (selo Palavra Cantada). Vestidos de preto, os estudantes protestaram contra o preconceito e a corrupção. Nas camisetas deles, as soluções. Um jornal, a partir de textos coletivos, foi publicado com receitas da culinária africana e resenhas de obras literárias do continente. A professora Kátia Rosalina, do 3º ano, fecha a programação com uma peça teatral, a biografia do professor Orlando Laranjeira, de etnia negra, também da escola.

Entrevista:

- **Você é negra?**

- Eu diria que sou afro-descendente. Eu não gosto do conceito negro. Conceito relacionado. Eu diria que essa coisa de branco, negro, amarelo é muito ... Não tem muita relevância. Eu me sinto afro-descendente.
- **Você tem o hábito de se auto-declarar negra?**
- Não. Eu me declaro afro-descendente. Quando penso em África, eu não penso em negros, eu penso em África.
- **Você percebe a diferença entre as duas primeiras questões?**
- Com certeza. Apesar de que, quando você se sente, você se declara. É um ponto de vista meu. Não concordo com a relação entre África e negro. Eu me sinto afro-descendente. Acho que a questão da cor é uma questão secundária, irrelevante, até porque eu trabalho com o que está dentro do ser humano. Não vou ficar me prendendo com o que está fora. Sou só a Vanessa. Sou afro-descendente. Minha origem é a África. O que me interessa se sou amarela, verde, azul. Esse é meu ponto de vista. É o que tenho que passar.
- **Você foi vítima de discriminação racial?**
- Não fui vítima de ninguém. Fui vítima de minha própria discriminação. Eu me sentia menosprezada. Sofria tanta discriminação na escola por ser das mais aplicadas que nem dava para chegar na cor, sabe? Era muito chato, mas nunca relacionado à cor.
- **Você conhece alguém próximo que tenha sido vítima de discriminação?**

- Diversas pessoas. O que me marca, posso citar, é uma colega na faculdade, muito bonita, cabelos ondulados, pele parda, pai negro. E ela não aceitava. Sempre com o cabelo alisado, com pote de creme, ia de cinco em cinco minutos no banheiro. Até que começou a estudar literatura africana na faculdade. Mudou da água para o vinho. Era uma pessoa extremamente menosprezada pelos outros. Um ser simples, embora muito inteligente. Desde então, passaram-se cinco anos. Ela se descobriu importante, descobriu suas raízes, evoluiu enquanto pessoa. Encontrei com ela duas semanas atrás e está fazendo um trabalho belíssimo numa escola de Praia Grande. Por quê? Porque sua auto-estima se elevou. A Sara antes e a Sara depois são completamente diferentes. Isso é um dos casos. O segundo seria minha própria vizinha, que é da Umbanda. O marido dizia: - Pelo amor de Deus, o vizinho aqui do lado . O que ele vai pensar de você? Ela respondia: - Não me interessa saber o que ele vai pensar, eu sou umbandista. É minha raiz e não vou ter vergonha disso. Acho positivo.
- **O Brasil é um país racista?**
- Extremamente racista. As pessoas não se aceitam, tentam reproduzir um padrão europeu e um padrão americano.
- **Como você vê a escola em relação á discriminação racial?**
- Eu acredito que é uma reprodutora do que existe na sociedade. Ela não pára para refletir com o aluno. Apenas acaba incorporando o que já existe. Os alunos que chegam mais perto da professora são os mais bonitinhos. Até aqui costumo falar muitas vezes disso. Chega um aluno branco e

dizem: - Meu Deus, o que esse príncipe faz aqui em meio a esses alunos. Então, percebe-se que está reproduzindo algo que existe em volta quando deveria intervir.

- **Neste sentido, você vê alguma diferença entre a escola pública e a particular?**
- Digamos que a escola pública é direta. A escola particular tenta camuflar a realidade. – Ah não, aquele negro, aquele pardo é então bonito quanto o branco. Mas é porque está pagando a mensalidade. Usa-se uma linguagem sutil na educação que, por trás, é preconceituosa. Também trabalhei particular por três anos. Então, atura-se porque o pai paga a mensalidade.
- **Como você caracteriza a discriminação racial na escola pública?**
Como ela funciona?
- A atenção é dada principalmente às crianças mais belas. Quando se fala de exemplos negativos, da criança que não toma banho, da criança que cheira mal, da criança que tem piolho, lembra-se daquela criança que é afro-descendente, embora a criança loira e branca tenha os mesmos problemas. Porém, a atenção é dada a este aluno. Aqui, uma aluna negra chegou e disse para a professora: - A senhora tem piolho? A senhora não pode ter piolho. A senhora tem cabelo bom. Até os professores não tem interesse em estar passando (o correto). Não todos os professores.
- **Qual é a imagem do professor negro na escola pública?**
- Acredito que a imagem do professor negro ... Os professores o acolhem. Não há nenhum problema com os alunos. Estou falando do professor que

tenho aqui na escola. Ele é uma pessoa extremamente alegre e querida. Até brinco que os alunos que vieram dele no ano anterior, por mais que eu me rebole, é a paixão deles. Dos meninos. Devido à graça e à simpatia. O calor que é comum ao povo negro, e falo isso em especial ao afro-descendente em si, supera qualquer coisa. O aluno não é capaz de ter preconceito em relação ao professor. Falo da grande maioria. O que acontece é o preconceito do professor pardo, que se acha branco, em relação ao aluno negro. Até porque o aluno não está tão cheio de ranços que o adulto carrega consigo. O aluno é maleável. O adulto carrega um ranço da sociedade toda, se não parar para refletir.

- **Como o professor negro se relaciona com professores de outras etnias?**
- Não há preconceito aqui. Não vejo discriminação neste sentido.
- **E a sua atuação como professora diante deste temas?**
- Como eu atuo? Busco intervir. Sou pessoa um tanto quanto polêmica. Sou uma professora polêmica. Quando acontece um caso negativo, eu não cito nomes. Busco ajudar os alunos, busco entendê-los. Quando um xinga o outro, peço que busquem olhar o que está no interior. Minha didática é sempre essa. Vamos ver o que tem dentro da caixa, o que tem dentro daquele ser humano. Olhe para ele e veja o que está sentindo. O que está fora é apenas uma carne. Uma capa colorida. Tento contornar as situações. Sempre buscar aprender, ressaltar os aspectos positivos. Sempre peço para alguma coisas de bom, que o outro aluno veja isso nele.

- **Os alunos tratam professores negros de forma diferente?**
- Não. As crianças aqui não. Eu não vejo isso.
- **Há diferenças entre alunos brancos e negros?**
- Há diferenças entre eles. Mas não com o docente. Menosprezar. Um aluna disse para a outra. – Seu pai é liberiano, seu pai é africano. Você é negra. E quem disse era negra. Essa coisa de chegar e apontar a negritude como uma questão de menosprezo. Existe isso constantemente, assim como existe o barrigudo, o alto, o baixo, o gordo, o branco.
- **Quando você aborda a discriminação racial na sala de aula, quais são as reações mais comuns?**
- Tem uns que questionam o que a gente está falando. Tem outros que dizem: - É isso aí, professora. Muito bem. Vamos buscar mudar. Trabalho com muita falta de instrução. Sento, pego um texto de referência. Ou embasado na minha própria palavra e aí começamos uma reflexão. Eu permito que o grupo que entendeu a mensagem possa mandá-la para aquele aluno que discorda. E a questão racial é uma constante. Como? Principalmente através da literatura, que é minha paixão. Eu uso as pequenas histórias, contos, crônicas como ponto de partida. Mesmo fundamentando as aulas de Português, Matemática, até permitir discussões para intervir por novas posturas.
- **Os alunos questionam em qual sentido?**
- Questionam porque gostam de ser contraditórios. Tem aqueles que gostam. Estamos indo à praia e tem aqueles que dizem que não querem ir à praia.

Só pelo prazer de dizer que não quer ir à praia. É prazer negar por negar.

Dois ou três (alunos).

- **Como você aborda identidade racial?**
- Procuro não falar a palavra discriminação. Prefiro falar em identidade. Eu trabalho no lado bom. A gente não precisa tomar veneno para saber que mata. Então, falo de um tema pertinente, que é identidade, e entender a partir daí que a discriminação está errada. Porque se eu frisar o errado, eles colocam o errado dentro de si e não fazem o certo. Eu coloquei na exposição 10 palavras, impressões da África. Eram impressões deles. Quando fui trabalhar com as expressões, o que eles entenderam, eles reproduziram muitas daquelas palavras. Se eu trabalhar o errado, acaba se fixando. Se eu falar de discriminação, mostro que ela existe. E eles sabem que existe.
- **E a relação com a equipe pedagógica? A equipe é toda composta por brancos?**
- Sim. Há um componente de competência. O que vai diferenciar um professor do outro é a competência. O que vai mudar o tratamento com o professor é a competência e a forma como ele ministra as aulas. Não pela cor.
- **Como os pais de alunos se relacionam com os professores pardos ou negros?**
- Temos um professor negro aqui e posso dizer que consegue conquistar todos os pais. Eu li história da literatura africana para os pais, que são a

grande maioria de herança africana. Aliás, de origem afro-descendente.

Eles concordaram comigo que isso tem que ser trabalhado em sala de aula.

O fato (discriminação) existe. E abraçaram muito bem o trabalho. Vejo isso como positivo. Eles não agem de forma errada, de forma discriminatória com o professor. Quando falamos da relação de adultos com adultos, eles concordavam: - Tem que trabalhar, professora, para que não chegue na nossa idade com a discriminação que existe.

- **Há tratamento diferente dos pais em relação aos professores brancos e aos professores negros?**

- Não.

- **Como você vê a Lei 10.639?**

- Pergunta difícil. Não precisava existir uma lei para se trabalhar isso. Já que o povo brasileiro precisa de algo imposto para que se faça ... O povo brasileiro não. Eu falo que não haveria necessidade porque estava falando de docentes e discentes. Pessoas que estudaram e que queriam refletir. Se houvesse reflexão, não haveria necessidade de uma lei. Como a maioria das pessoas gostam de reproduzir um modo de pensar, então a lei se faz necessária para que algo de extrema importância não seja esquecido. Conseguir um objetivo maior porque vejo essa lei como uma possibilidade do aluno afro se sentir importante, sem sentir um ser atuante na sociedade. Não adianta trabalhar cidadania e ética se não atuar nesse ponto, que é a herança. Essa lei vem de encontro a uma necessidade, visto que uma coisa óbvia vai chegar.

- **Essa lei pode mudar a visão dos alunos?**
- Pode, a partir do momento que os órgãos competentes cobrando a Seduc e os professores para que eles atuem e, sendo cobrados, vão atuar. E atuando, vão começar a entender.
- **Como a figura do professor pode interferir neste processo?**
- Não discriminando o aluno. Você não precisa abrir a boca para discriminar. Só no olhar. A postura do professor diante dos alunos. Em segundo, ações que vão intervir. Filosofia em sala de aula. Valores. Acredito que esta interferência vai ser muito positiva para a educação de uma forma geral.
- **A lei é suficiente ou insuficiente para uma mentalidade fora da escola?**
- Ela é o princípio. Como todo princípio, precisa de uma continuidade. E nós veremos a frente se ela vai existir ou não.
- **O que seria essa continuidade, sem te pedir um exercício de futurologia?**
- Com ações de intervenção em sala de aula, projetos pedagógicos.
- **Como você vê o movimento negro?**
- Não acompanho muito. Gostaria de acompanhar mais. Confesso.

Reportagem: “A professora africana”