

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS DE SÃO LUÍS
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-
BRASILEIROS

GISELLE DINIZ ROCHA

“VIDAS NEGRAS IMPORTAM”!: o racismo e seus impactos
na educação básica

São Luís
2022

GISELLE DINIZ ROCHA

“VIDAS NEGRAS IMPORTAM”!: o racismo e seus impactos
na educação básica

Monografia apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros junto ao Campus de São Luís da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Cidinalva Silva Câmara Neris

São Luís
2022

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

ROCHA, GISELLE DINIZ.

"VIDAS NEGRAS IMPORTAM!": o racismo e seus impactos na
educação básica / GISELLE DINIZ ROCHA. - 2022.
134 p.

Orientador(a): CIDINALVA SILVA CÂMARA NERIS.

Monografia (Graduação) - Curso de Estudos Africanos e
Afro-brasileiros, Universidade Federal do Maranhão, SÃO
LUÍS, 2022.

1. DESIGUALDADES. 2. EDUCAÇÃO. 3. RAÇA. 4. RACISMO.
I. NERIS, CIDINALVA SILVA CÂMARA. II. Título.

GISELLE DINIZ ROCHA

“VIDAS NEGRAS IMPORTAM”!: o racismo e seus impactos
na educação básica

Monografia apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros junto ao Campus de São Luís da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovada em 15 de julho de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Cidinalva Silva Câmara Neris – UFMA
(Orientadora)

Profa. Ma. Maria da Guia Viana – UFMA
(1ª Examinadora)

Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos-UFMA
(2º Examinador)

Dedico à minha família, minhas raízes e minha fortaleza: meus pais, Joana e Raimundo, e aos meus irmãos Gilnara e Gesiel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por estar sublinhando estes parágrafos de agradecimentos, primeiramente, pela celebração da vida porque atravessamos um período caótico com imensuráveis perdas humanas diante da crise sanitária acometida pela pandemia COVID-19. Obrigada, por mais um ciclo que se encerra e pelos possíveis recomeços diante das (in)certezas que a vida nos impõe. Além da força transmitida pelos incontáveis diálogos perante minhas inquietações, indagações e fragilidades. “Até aqui nos ajudou o Senhor” (Samuel 7:12).

Agradeço a São Jorge guerreiro pela proteção e força diante das árduas batalhas enfrentadas ao longo da minha humilde existência.

Um agradecimento mais que especial aos meus baluartes e o meu porto seguro que diante das intempéries e adversidades da vida, é onde eu recebo todo apoio, acolhimento e amor: meus pais, Raimundo e Joana, e às minhas extensões e meus grandes orgulhos, meus irmãos Gilnara e Gesiel. Obrigada por tudo!

In memoriam a Graciliana e Marinalda, minha vó e minha tia respectivamente, pelos ensinamentos e valores dados durante suas existências.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Cidinalva, por todo ensinamento, apoio e compreensão dispensados à minha pessoa. Admiro-a e respeito como mulher negra e educadora que valoriza de fato o capital humano.

Agradeço a Profa. Ma. Maria da Guia Viana e o Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos por aceitarem participar da banca examinadora deste estudo.

Aos amigos que a vida acadêmica me proporcionou e se tornaram meus irmãos da vida: Cleonice Pinheiro, André Gustavo, Aremys Santos, Rosenira Borges e Yzabela Mascarenhas.

In memoriam ao Prof. Dr. Luizão pelos ensinamentos e por aguçar ainda mais minhas inquietações sobre as questões étnico-raciais do nosso país.

À todo o corpo docente da LIESAFRO que contribuíram para os meus aprendizados e minha formação acadêmica. Agradeço à secretária Eliana por toda atenção e profissionalismo.

À turma 2016 pelas (con)vivências e troca de aprendizados. À todo(a/e)s discentes liesafros que lutam por uma educação emancipatória, inclusiva, igualitária e antirracista.

Aos meus ancestrais e a toda(o/e)s irmã(o)s de “cor” que resistiram, lutaram e ainda lutam por emancipação e equidade étnico-racial.

Meu muito obrigada a todos que de forma direta e/ou indireta contribuíram e torceram para a realização desta pesquisa.

CARTA A MÃE ÁFRICA

É preciso ter pés firmes no chão
Sentir as forças vindas dos céus, da missão
Dos seios da mãe África e do coração
É hora de escrever entre a razão e a emoção/

Mãe! Aqui crescemos subnutridos de amor
As trancas, as correntes, a prisão do corpo outrora/
Evoluíram pra prisão da mente agora
Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual,
continua caso raro ascensão social/

As senzalas são as antessalas das
delegacias/Corredores lotados por seus filhos e filhas/
A carne mais barata do mercado é a negra
A carne mais marcada pelo Estado é a negra/

Racismo não existe e sim uma social exclusão/ Mas
sei fazer bem a diferenciação
Sofro pela cor, pelo padrão e o padrão/

São mais de quinhentos anos
Criamos nossos laços, reescrevemos sonhos
Mãe! Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas/
O sistema me marcou, mas não me arrebanha.

(Genival Oliveira Gonçalves-GOG)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o racismo e os seus impactos na educação básica. Dentre os objetivos específicos: historicizar o intenso processo de (des)construção da “raça”, o racismo e suas intersecções; compreender o processo de (des)construção do mito da democracia racial; identificar dados que refletem em desigualdades raciais na educação básica; relatar experiências vivenciadas por estudantes da educação básica e reconhecer e valorizar “vidas negras”. Realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa com levantamento bibliográfico; Análise de dados de agências de pesquisa populacional e educacional, como IBGE, IPEA, Observatório de Educação do Instituto Unibanco e o Observatório Nacional de Educação; Observação não participante e aplicação de questionário para averiguar as percepções e as experiências vivenciadas por estudantes de uma escola estadual da rede pública de ensino da capital do Maranhão, São Luís. Teoricamente a pesquisa orienta-se pelo debate sobre raça, racismo e desigualdades racial e educacional. Corroborar-se a existência de atos discriminatórios no universo escolar, onde o “alunado negro” é sempre o alvo de “brincadeiras”, piadas e apelidos pejorativos e estereotipados que desqualificam e minimizam o fato de ser negro e negra nesse país. Assim como, evidencia-se a constatação do preconceito de marca focado no fenótipo que sofre o degradante processo de desumanização atribuído ao corpo negro e ao cabelo como os marcadores da diferença que sinalizam a marca e o estigma dos negro(a)s. Conclui-se que é indispensável a quebra das correntes e dos emparedamentos engessados do racismo à brasileira através da desconstrução de olhares, atitudes e perspectivas a fim de exercer uma educação de fato inclusiva, emancipatória, democrática e antirracista que reconheça, respeita e valoriza as diferenças e as pluralidades étnico-raciais do Brasil e do mundo.

Palavras-chave: raça; racismo; educação; desigualdades.

ABSTRACT

This research has the general objective of analyzing racism and its impacts on basic education. Among the specific objectives: to historicize the intense process of (de)construction of “race”, racism and its intersections; understand the process of (de)construction of the myth of racial democracy; identify data that reflect racial inequalities in basic education; report experiences lived by students of basic education and recognize and value “black lives”. A qualitative-quantitative research was carried out with a bibliographic survey; analysis of data from population and educational research agencies, such as IBEG, IPEA, Instituto Unibanco's Education Observatory and the National Education Observatory; non-participant observation and application of a questionnaire to investigate the perceptions and experiences lived by students from a state school in the public education network in the capital of Maranhão, São Luís. Theoretically, the research is guided by the debate on race, racism and racial and educational inequalities. The existence of discriminatory acts in the school universe is corroborated, where the “black students” are always the target of “jokes”, jokes and pejorative and stereotyped nicknames that disqualify and minimize the fact of being black in this country. As well, the finding of brand prejudice focused on the phenotype that suffers the dehumanizing process attributed to the black body and hair as the markers of difference that signal the brand and the stigma of blacks is evident. It is concluded that it is essential to break the chains and plastered walls of Brazilian racism through the deconstruction of views, attitudes and perspectives in order to exercise an inclusive, emancipatory, democratic and anti-racist education that recognizes, respects and values differences. and the ethnic-racial pluralities of Brazil and the world.

Keywords: race; racism; education; inequalities.

LISTA DE SIGLAS

COVID-19	CORONA VIRUS DISEASE (DOENÇA DO CORONAVÍRUS)
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EM	ENSINO MÉDIO
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
NSE	NÍVEL SOCIOECONÔMICO
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
PCD	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
PNAD	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNICEF	FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo por ano e faixa etária	70
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo por faixa etária/cor/raça e sexo	71
Tabela 3 - Fora da escola por faixa etária/raça (2020) -%	82
Tabela 4 - Taxa de defasagem escolar de crianças e jovens do estado do maranhão (rede total).....	86
Tabela 5 - Taxa crianças e jovens com aprendizado adequado do estado do maranhão (rede total)	86
Tabela 6 - Tratamento igualitário aos estudantes por parte dos educadores.....	103
Tabela 7 - Valorização da estética negra/ apoio e acolhimento dos colegas	115
Gráfico 1 - Autodeclaração.....	92
Gráfico 2 - Xingamento/piada/apelido discriminatório na escola	94
Gráfico 3 - Situação discriminatória por conta da cor da pele, textura do cabelo ou aparência física em sala de aula.....	97
Gráfico 4 - Intervenção do educador/gestão sobre o ato discriminatório	101
Gráfico 5 - Atividades Sobre Racismo.....	108
Gráfico 6 - Visão Sobre Imagens/Conteúdos Estudados Na Escola	108
Gráfico 7 - Obras/Imagens Sobre Autores Negros.....	110

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2. RAÇA E RACISMOS	19
2.1 A (DES)CONSTRUÇÃO DA “RAÇA”	19
2.2 A (RES)SIGNIFICAÇÃO DA “RAÇA” COMO “ARENA POLÍTICA”	31
3. RACISMO À BRASILEIRA: teorias e discursos de negação e invisibilidade do racismo no Brasil	37
3.1 AS TEORIAS RACIAIS DE FINAIS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX.....	38
3.2 O DISCURSO DA DEMOCRACIA RACIAL E A NEGAÇÃO DO RACISMO	42
3.2.1 Democracia racial que escamoteia a violência sexual....	49
3.3 A NEGAÇÃO DA PRESENÇA NEGRA QUE ATUALIZA A EXCLUSÃO E SILENCIA O RACISMO	52
4. O REFLEXO DO RACISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: as desigualdades que as políticas ignoram e os dados “gritam”	667
4.1 RAÇA, RENDA, GÊNERO e GERAÇÃO: desigualdades que se cruzam no acesso à educação e resultam em exclusão da população negra	667
4.2 CONDIÇÕES DESIGUAIS PROVACAM RESULTADOS DESIGUAIS: um retrato da exclusão da população negra brasileira	735
4.3 O VÍRUS DA DESIGUALDADE: o aumento da exclusão da população negra no Brasil com a pandemia de Covid-19.....	778
4.3.1 O cenário da exclusão no Maranhão	845
5. “VIDAS NEGRAS IMPORTAM”: configurações do racismo nos relatos e experiências de estudantes da escola Professor Luiz Alves Ferreira	879
5.1 O RECONHECIMENTO DA COR: a maioria do alunado da pesquisa identifica-se como pardo, negro e preto	891
5.2 XINGAMENTOS, APELIDOS E PIADAS: como racismo, discriminação e desigualdades se apresentam no interior da escola	913
5.3 “ELES TEM QUE DAR O EXEMPLO”: a importância da ação da gestão e dos professores no combate ao racismo na escola.....	98101
5.4 “POIS NO LIVRO SÓ CITAM OS NEGROS NO TEMPO DA ESCRAVIDÃO PRATICAMENTE” : a importância das positvação das representações do povo negro na escola.....	1058
5.5. “PRA PESSOAS NEGRAS SÃO MUITO MAIS DIFÍCEIS”: relatos dos reflexos do racismo no interior da escola:.....	1147
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	11922
REFERÊNCIAS	12528
APÊNDICE- QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES DO CENTRO DE ENSINO PROFESSOR LUIZ ALVES FERREIRA	134

1. INTRODUÇÃO

As relações étnico-raciais no Brasil são complexas e contraditórias, nas quais são representadas e perpetuadas com ações e discursos de uma ilusória e mascarada democracia racial, onde é dissimulada uma relação harmoniosa de igualdade/justiça social entre negros/indígenas e brancos.

O que nos remete ao pensamento de Abdias do Nascimento quando explicita que tal democracia racial procriou o racismo à brasileira, transmutado nas "cores de um camaleão", não admitindo a sua existência, porém, naturalizando, legitimando e institucionalizando-o.

O que é paradoxo, pois a sociedade brasileira, especificamente, as elites, tendem a enfatizar que não existe preconceito racial no país, apenas diferenças de classe, pontuando o viés socioeconômico. No entanto, negros e negras (pretos e pardos, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE) deste país, sem falar dos povos indígenas, sentem na pele este racismo (des)velado e enraizado, onde o fenótipo determina o grau de preconceito, discriminação, exclusão e estigmatização.

Quando Lélia Gonzalez assevera que "deixamos de ser invisíveis e que não dá para escamotear a questão das relações raciais no Brasil", nos demonstra um discurso de luta e de resistência que diz NÃO as imposições e limitações que nós, negros e negras desse país, enfrentamos ao longo de nossas existências e vivências. Existências, nas quais, são geralmente (in)visibilizadas proporcionalmente ao grau de melanina, implicando na determinação de atos, discursos e ideologias pautadas em preconceitos, minimização e marginalização do(a) negro(a). São reflexos de um passado histórico que nos remete aos nossos ancestrais, que por serem diferentes do padrão dito "universal", o branco e o europeu, foram coisificados, mercantilizados, transplantados e escravizados.

Nesta ótica, a referida pesquisa tem como questão norteadora quais os impactos do racismo na educação básica porque como um processo histórico e político que é naturalizado e sistematizado nas estruturas e instituições da sociedade brasileira: a escola. Esta, como um espaço social de difusão de conhecimentos, valores e saberes é também um campo de disputa que alimenta, reitera e perpetua discursos, ideologias e atitudes que camuflam o racismo, alicerçando e incutindo no imaginário coletivo dos educandos e educandas a ideia de que vivemos em um país

de fato democrático em que todos os seus cidadãos são reconhecidos, valorizados e tratados de modo igualitário; e que desfrutamos dos mesmos direitos (independentemente de raça, gênero, classe, orientação sexual, religião etc.) descritos e regulamentados nas diretrizes da Constituição Federal (1988) e nos planos normativos da legislação brasileira.

Logo, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o racismo e os seus impactos na educação básica, portanto, tendo como objetivos específicos: historicizar o intenso processo de (des)construção da “raça”, o racismo e suas intersecções; compreender o processo de (des)construção do mito da democracia racial; identificar dados que refletem em desigualdades raciais na educação básica; relatar experiências vivenciadas por estudantes e reconhecer e valorizar “vidas negras”.

O propósito da pesquisa surgiu diante das minhas inquietações e indagações ao longo da licenciatura em Estudos Africanos, que conforme avançava os estudos, mais adquiria consciência e sensibilidade sobre a dimensão sistemática do racismo estrutural e da extrema relevância de uma educação antirracista pautada em princípios de inclusão, emancipação, equidade e diversidade étnico-cultural, onde as diferenças possam de fato ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas.

Como *mulher, negra e periférica*, fui (re)descobrimo-me diante de um *eu* que reconhecia uma realidade conflitante vivenciada em um bairro periférico com intenso processo de marginalização, onde a cor da pele foi e ainda é alvo sistemático de “seletivas” perseguições e abordagens policiais. Eu cresci vendo e escutando que vidas negras foram ceifadas por cooptação e aos vícios das drogas ilícitas, além de uma educação pública que não debatia relações étnico-raciais, portanto, uma educação pautada no silenciamento e no apagamento forjados pelo racismo à brasileira que nega, silencia e invisibiliza a representatividade da população negra do nosso país e do mundo.

Ao recordar da minha adolescência, nunca esqueci um episódio que aconteceu comigo e minha tia no Rio de Janeiro, que na época me causou estranhamento, no entanto, como uma espécie de “remoção de um véu”, hoje, vejo que estava nas entrelinhas do subtendido, era um caso específico de discriminação racial: dois corpos negros, uma mulher e uma criança, negras, vestidas de roupa de praia que foram ignoradas por atendentes de uma determinada loja, remetendo que aquele lugar não

cabia a nós. Minha tia, que eu considerava um furacão, silenciou e saímos da loja em silêncio.

Todavia, no dia seguinte, ela diante de mim surge impecável em sua elegância, dizendo que era para vestir-me com a melhor roupa do meu guarda-roupa e fomos rumo a loja que outrora nos ignorou, naquele momento fomos atendidas com certa deferência. Entretanto, presenciei a força daquela mulher, minha tia, ao se posicionar diante do ato do dia anterior, ao chamar o gerente dizendo a todos os presentes que não deveriam fazer prejulgamentos e acepções de pessoas e com isso, saiu dizendo que perdeu uma possível cliente e que deveriam passar pelo processo de qualificação e humanização. Minha tia não especificou o racismo diante de certas “sutilezas”, mas orientou e ensinou que não devemos nos calar diante das injustiças que muitas vezes a vida nos impõe. A voz da minha tia segue ecoando em toda minha existência.

O embasamento teórico da pesquisa está fundamentado nas discussões sobre raça, racismo e desigualdades racial e educacional, o que implica em intrínsecas relações hegemônicas, nas quais, a escola torna-se um campo de tensão, disputa e assimetrias raciais, daí, o suporte teórico na compreensão do racismo no universo escolar e como sua dinâmica impacta nas vivências de cada estudante.

Dentre o(a)s principais autore(a)s analisados foram Silvio Almeida (2018), Nilma Lino Gomes (1996; 2002; 2005; 2012), Lélia Gonzalez(1982;1984; 1988), Kabengele Munanga (1990; 1999; 2003; 2006), Abdias Nascimento(1978), Clóvis Moura(1988; 2014), Marcelo Paixão (2008; 2017), Anibal Quijano (2009), Lilia Schwarcz(1994; 2006; 2007), Francisco Bethencourt (2018), Martiniano José da Silva (1995), Neusa Santos Souza (1983) e Petrônio Domingues (2005).

Metodologicamente, a pesquisa está pautada em procedimentos quantitativos e qualitativos, dos quais, foram aplicados questionários diretamente na escola para estudantes dos níveis de ensino: fundamental e médio. Além da pesquisa ter analisado e dialogado com os dados estatísticos sobre desigualdade racial na educação, analfabetismo, nível de aprendizagem/desempenho escolar, evasão/abandono escolar, reprovações, distorção idade-série e a exclusão escolar com os seus impactos diante da pandemia COVID-19 em termos de acesso, atendimento e conclusão, através das seguintes fontes: IBGE, INEP, UNICEF, IPEA, Observatório Nacional de Educação e Observatório de Educação do Instituto Unibanco.

Para realizar minha pesquisa monográfica, eu poderia escolher a escola que estudei todo o meu ensino fundamental no meu bairro, todavia, o governo do Maranhão entregou uma “escola digna” em tempo integral no bairro da Liberdade que recebeu o nome em homenagem póstuma ao professor Luiz Alves Ferreira, mais conhecido como professor Luizão, quilombola do Saco das Almas (Brejo-MA), médico, educador e ativista do movimento negro que lutou bravamente no combate ao racismo e na defesa de uma educação antirracista. Logo, implicou em minha escolha porque fui sua discente na disciplina do Eixo Interdisciplinar “Políticas Antirracistas no Mundo”.

Nesta oportunidade tive a felicidade de contar com suas longas conversas sobre o racismo e que ratificavam a certeza da temática do meu trabalho de conclusão do curso. O interessante é, que mesmo antes de ser sua discente, fazendo outra graduação, recebi de suas mãos um pequeno livro atribuído ao Estatuto da Igualdade Racial (2013) e posteriormente, no final de sua disciplina recebi o livro O que é racismo estrutural de Silvio Almeida (2018) que serviram de escolha e base para a referida pesquisa.

Desse modo, o lócus desta pesquisa foi a escola estadual Centro de Ensino Professor Luiz Alves Ferreira, localizado no bairro da Liberdade, reconhecido como único quilombo urbano da capital do Maranhão, São Luís, portanto, com significativa representação, valorização e identidade afro-brasileira.

Logo, o universo da pesquisa faz referência aos seus estudantes oriundos dos ensinos fundamental e médio. Entretanto, dos 100 questionários que foram desenvolvidos e destinados a amostragem, apenas 92 foram respondidos que fundamentaram as percepções e implicações da pesquisa. Destaco que, por motivos éticos, os nomes do/as estudantes que participaram da pesquisa não serão citados, sendo que são identificadas/os por meio de numeração toda vez que suas falas forem colocadas no texto.

A pesquisa *in loco* diante da apresentação e conversação foi impactante conforme os tímidos e fortes relatos de alguns estudantes em descrever determinadas situações vivenciadas de racismo em seu cotidiano. Daí, o referido estudo ter sua relevância em demonstrar como o racismo opera no universo escolar acentuando em profundas desigualdades raciais, onde o “alunado negro” sempre é o alvo de

preconceito e de discriminação racial, interferindo severamente no cognitivo e adentrando no plano das subjetividades.

Enfim, a pesquisa foi estruturada em capítulos e subcapítulos: o primeiro faz referência a esta Introdução. O segundo capítulo intitulado “*RAÇA E RACISMOS*”, abrange a questão sobre a imbricada relação de poder entre “*Raça*” e *Racismos*, no qual foi desenvolvido o subcapítulo 2.1 “*A (des)construção da “raça”*”, evidenciando a “*raça*” como eixo norteador das complexas relações étnico-raciais, ou seja, apresentando o intenso processo de (res)significação da “*raça*” do plano biológico transmutado para o plano cultural que diante das ideologias e dos discursos pseudocientíficos disseminados na história da humanidade sobre classificações e hierarquizações entre os homens, pautadas em conceitos biológicos/naturais da existência de “*raças*” superiores e inferiores até as refutações; no subcapítulo 2.2 “*A (res)significação raça como arena política*”, discute-se a ressemantização e politização como campo de disputa que historicamente alicerçaram as bases teóricas das diversas facetas e intersecções de racismos no país e no mundo.

O terceiro capítulo “*RACISMO À BRASILEIRA: ideologias e discursos de negação e invisibilidade*” demonstra como vigora o típico racismo no Brasil que diante de sua especificidade nega sua existência e camufla através do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento um histórico e agravante cenário de preconceitos, minimizações, exclusões e estigmas enfrentados por negros e negras desse país. Este capítulo foi dividido e explicitados por três subcapítulos: 3.1 “*As teorias raciais de finais do século XIX e início do XX*”; 3.2 “*O discurso da democracia racial e a negação do racismo*”; 3.3 “*A negação da presença negra que atualiza a exclusão e silencia o racismo*”.

O quarto capítulo “*O REFLEXO DO RACISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: as desigualdades que as políticas ignoram e os dados “gritam”*” apresenta um quadro alarmante de desigualdades raciais na educação básica com os piores índices educacionais que em diálogo com os marcadores sociais da diferença (raça-cor, classe, gênero e localidade) pontuam e comprovam que historicamente os estudantes negros foram e ainda estão em desvantagens em relação aos estudantes brancos, além da evidência da exclusão escolar com o profundo acirramento das desigualdades perante o advento da pandemia COVID-19.

Este capítulo está subdividido em: 4.1 *“Raça, renda, gênero e geração: desigualdades que se cruzam no acesso à educação e resultam em exclusão da população negra”*; 4.2 *“Condições desiguais provocam resultados desiguais: um retrato da exclusão da população negra brasileira*; 4.3 *“O vírus da desigualdade: o aumento da exclusão da população negra no Brasil com a pandemia de Covid-19”* e 4.3.1 *O cenário da exclusão no Maranhão.*

O quinto capítulo *“VIDAS NEGRAS IMPORTAM: configurações do racismo nos relatos e experiências de estudantes na escola C. E. Professor Luiz Alves Ferreira”* faz referência à análise, resultados e discussão dos dados e dos relatos coletados da pesquisa, apresentando uma metodologia pautada nos aspectos qualitativos e quantitativos, utilizando-se não somente das percepções e das observações da pesquisadora não participante como também do método e/ou recurso de coleta de dados via aplicação do questionário aos estudantes. Neste aspecto, foram realizados a tabulação dos dados, discussão e análise a partir dos apontamentos representados de acordo com as indagações, percepções, relatos e transcrição das respostas dos questionamentos abertos.

Divide-se em: 5.1 *“O reconhecimento da cor: a maioria do alunado da pesquisa identifica-se como pardo, negro e preto ”*; 5.2 *“Xingamentos, apelidos e piadas: como racismo, discriminação e desigualdades se apresentam no interior da escola”*; 5.3 *“Eles tem que dar o exemplo”: a importância da ação da gestão e dos professores no combate ao racismo na escola”*; 5.4 *“Pois no livro só citam os negros no tempo da escravidão praticamente”: a importância das positivamente das representações do povo negro na escola”*; 5.5. *“Pra pessoas negras são muito mais difíceis”: relatos dos reflexos do racismo no interior da escola.*

A última parte condiz às *Considerações finais* que apresentam delineamentos e avaliações conforme as interpretações e análise dos resultados considerando as percepções e implicações, além de sinalizar as dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisa e algumas recomendações sugeridas pela pesquisadora.

2. RAÇA E RACISMOS

Raça é uma categoria social que foi e ainda é construída a base de comparações e hierarquizações, nas quais, ao longo da humanidade, especificamente, com o advento da modernidade, impôs e preconizou uma universalização do pensamento racional e científico do Ocidente, no qual, escancara ao mundo, teorias, discursos e concepções etnocêntricas, racialistas e racistas, das quais, centraliza e universaliza o “homem-branco-europeu” como único sujeito da História, detentor de “Cultura”, visibilizando-o de acordo com os preceitos de “Civilização” como padrão e referência, situada no topo de uma classificação de matiz racial. Neste capítulo veremos como se deu o processo de construção e desconstrução da raça enquanto categoria e prática discursiva que fundamenta, ainda hoje, o racismo que estrutura a sociedade brasileira.

2.1 A (DES)CONSTRUÇÃO DA “RAÇA”

Cientificamente, “raça ou raças” não existe(m), pois sabemos que as teorias de viés biológico, pautadas nas características fenotípicas e associadas a aptidões intelectuais, psicológicas, culturais e políticas foram refutadas, porém, ainda alimenta, historicamente, no imaginário coletivo e social, a velha concepção de supremacia racial, onde hierarquicamente, existem raças ou seres superiores e inferiores em uma escala evolutiva de valores que naturaliza, legitima e estrutura os racismos manifestados em suas diversas formas de exclusões, preconceitos, estigmas, discriminações e minimizações dos sujeitos não “enquadrados” neste universo-centro-ocidente-branco-europeu.

Etimologicamente, o termo raça é complexo e ambíguo, portanto, conforme os estudiosos ao longo de sua (des)construção diante das perspectivas biológicas até a vertente histórica-política-social, (co)existiram debates, controvérsias e instabilidades, das quais, a única que preponderou foi o critério de classificação e hierarquização na espécie humana.

Daí, a constatação de sua abrangência e (res)significação a ser analisada e contextualizada historicamente, logo, é um termo *polissêmico, histórico e relacional* que conforme o tempo e o espaço, classificaram e hierarquizaram de acordo com as diferenças físicas e culturais entre os seres humanos. Portanto, foi e ainda é um fenômeno social de segregação que acentua profundas desigualdades, isto é, a raça

(re)construída como categorização, classificação e hierarquização, onde “caracteres fenotípicos e hereditários” foram e ainda são determinantes nas relações de poder. Desse modo, como assevera Almeida (2018, p.19) o termo “raça” “[..] sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos”.

Na assertiva de Seyferth (1995, p.175) dimensiona a “raça” como “um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*”. A referida autora pontua que foram (re)produzidas taxonomias raciais implicadas de seleções e/ou escolhas de características que serviram de base para o sistema classificatório, no qual o homem e suas diferenças foram determinadas “biologicamente” em “raças humanas”, geograficamente circunscritas e associadas ao grau de variação da cor da pele.

Guimarães (2008) ao questionar o conceito de “raça” explicita que depende de que ponto estamos analisando, se em termos biológicos ou do mundo real, pois a palavra “raça” têm duas significações, das quais, são reivindicadas pelas perspectivas da biologia genética e da sociologia. Em sua análise sociológica infere um *conceito nativo*, portanto, possui um *sentido histórico* diante das vivências/experiências nos campos sociais e culturais, todavia, evidencia que o termo “raça” ainda não desapareceu totalmente do campo científico por que:

[...] a biologia e a antropologia física criaram a idéia de raças humanas, ou seja, a idéia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência (GUIMARÃES (2008, p.64).

Bethencourt (2018), ao analisar a semântica do termo “raça” constata que seu significado é “extremamente instável” perpassando no tempo-espço, pois na *Idade Média* era sinônimo de *casta* tanto na cultura de plantas como também de animais. Enquanto, no final do seu período foi definida como *linhagem* em referência aos nobres e diante das tensões na península ibérica entre muçulmanos e cristãos, seguindo as *expansões ultramarinas*, o termo adquire um significado *étnico* que originalmente foi atrelado a *impureza de sangue* dos judeus e muçulmanos, somente depois fazendo conotação aos autóctones indígenas e africanos. Posteriormente, foi disseminado no século XVIII a indicação da variabilidade de seres humanos que foi a base das teorias das “raças” que de modo ambíguo, consolidaram e classificaram

“*subespécies e espécies*” catalogadas pelo racismo científico do século XIX. Explicitando que somente entre final deste século e início do século XX o termo “raça” passa ressignificar *nação* com os projetos de nacionalismos no universo ocidental.

As distintas categorias de seres humanos são produtos da Modernidade que remontam desde o século XVI com uma “desenfreada corrida” mercantilista e a “descoberta” de um “Novo Mundo” em que preceitos renascentistas e iluministas forjaram os fundamentos que regem um ideal de universalização de um *saber-poder-moderno* onde a noção de “raça” é compreendida a partir da construção filosófica de “Homem” que conforme Almeida (2018, p.20) “é um dos produtos mais bem acabados da história moderna e que exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica. Para o referido autor o projeto iluminista que centraliza a razão, tendo o homem como *sujeito-objeto da ciência*, na qual investiga um conhecimento pautado na observação de suas diferenças “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)” (LAPLANTINE, 2012 apud ALMEIDA, 2018, p.20).

Daí, a constatação de Almeida (2018, p.19, grifo nosso) ao inferir que o sentido da “raça” sempre esteve atrelado às “circunstâncias históricas”, portanto, trata-se da própria história constituída pelos processos de formações das sociedades e de suas estruturas políticas e econômicas, embutidas de relações hegemônicas, ou seja, “**por trás da raça** sempre há **contingência, conflito, poder e decisão**, de tal sorte que se trata de um **conceito relacional e histórico**”. Enquanto que Mbembe (2014, p.112) assegura que “[...] a lógica da raça deve ser agregada ao lucro, a política da força e ao instinto de corrupção-esta é, em rigor, o que define a prática colonial”.

Neste aspecto, reforça a concepção de “raça” como fator primordial nos interesses imperialistas, onde o critério de classificação, hierarquia e segregação foram considerados processos naturais e justificáveis para a subjugação de seres, povos e culturas, então, “o significante racial foi uma estrutura primordial e até constitutiva do que viria a ser o projecto imperial. E se existe uma subjectividade colonial de relações coloniais, a sua matriz simbólica e a sua cena originária são, não obstante, a raça.”

O que remete ao pensamento de Quijano (2009) que a colonialidade do poder está imbricada de hegemonia eurocêntrica, onde se estruturou e naturalizou uma cognição e um padrão mundial repleto de elementos constituintes do capital colonial/moderno sustentado por imposições, classificações e experiências

raciais/étnicas em que a *Modernidade* surge e ao mesmo tempo origina o que seria a “América”, e posteriormente, a *América Latina*, configurando novas identidades sociais de colonialidade (índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços), reinscritas geograficamente e culturalmente pelo colonialismo, reforçando as relações de poder e desencadeando profundas desigualdades.

Logo, infere em uma classificação social pautada na colonialidade que perpassa “o ser, a geopolítica e o saber” transmutada de modernidade/capitalismo em que identifica que a “América” foi produto de imposições, na qual, explicita que todos os povos foram classificados como “identidades raciais” categorizadas como “dominantes/superiores europeus e os dominados/inferiores não-europeus” e que as diferenças fenotípicas (cor da pele, textura do cabelo, cor dos olhos, posteriormente, entre séculos XIX e XX, o tamanho do crânio, forma e tamanho do nariz e rosto) foram (re)usadas para especificar as “diferenças raciais”.

Além de pontuar que a “cor da pele” por ser visível, foi, e ainda é, uma “marca racial” que hierarquiza e define uma “supremacia racial europeia” em detrimento do “outro-inferior-não-europeus”, assim como a identificação da “raça branca” atribuída aos europeus-dominadores-superiores e a “raça de cor” referentes aos “não-europeus”, portanto, “inferiores/dominados” (QUIJANO, 2009, p.107).

Portanto, a modernidade pautada em conquistas, como o caso da colonização da América Latina, permeada de relações de poder e centradas em uma consciência padronizada em que inter-relacionavam a racialização e uma hierarquia entre dominantes e dominados. Nesse sentido, a modernidade vai se revelando:

[...] à medida que iam sendo desenhados os mapas, descritos os povos e estabelecidas as relações entre conquistadores e conquistados, foi emergindo um novo modelo de poder (...) O novo padrão de dominação e exploração envolvia uma articulação entre raça e capitalismo na criação e crescente expansão da rota comercial atlântica (MALDONADO-TORRES, 2009, p.354).

Nesse contexto emerge a colonialidade do poder onde o pensamento moderno interliga a formação racial e o controle do trabalho, do Estado e da produção do conhecimento. Conforme observa o autor, “foi com base nestas reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial que surgiu o conceito de colonialidade do ser. A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser” (MALDONADO-TORRES, 2009, p.355).

Este ser, o ser-colonizado, é produto das relações de poder, nas quais resultam das implicações da modernidade pautada na concentração de colonialidades que perpassam o poder, o saber e o ser. Portanto,

Este ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão (...), não resulta do trabalho de um determinado autor ou filósofo, mas é antes o produto da modernidade/ colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2009, p.356).

Assim, esse ser colonizado está presente na pessoa dos “marginalizados”, então, especifica Frantz Fanon em “Os condenados da terra” que assevera que são aqueles que estão presentes nas periferias dos grandes impérios modernos, como os “desassistidos, os invisíveis e esquecidos”, vivendo às margens das grandes cidades. Para Maldonado-Torres (2009, p. 356) “estes são os territórios e as cidades que, quase sempre, são simplesmente ignorados nas diatribes filosóficas sobre o lugar do saber”. Quanto a questão da colonialidade, o autor argumenta que

a colonialidade faz referência à raça e, conseqüentemente, ao espaço e à experiência. Os espaços pós-modernos podem ser definidos de uma forma pós-colonial, isto é, para além das restrições da relação império e colônias, mas isso não significa que, quer a raça, quer a colonialidade se tenham visto o seu poder reduzido. Sendo verdade que, até certo ponto, poderia existir um Império sem colônias, não existe Império sem raça ou colonialidade (...), é por isso que os muros e as fronteiras do Ocidente continuam a reforçar-se, com tanta facilidade, em tantos locais-chave do mundo moderno (MALDONADO-TORRES, 2009, p.361, grifo nosso).

A colonialidade se impôs a partir do conceito e distinção de raça, o que implicou nos espaços e nas experiências atribuídas aos processos de colonização e imperialismo, nos quais, alicerçaram imposições e violações que não somente diferenciavam determinados sujeitos e culturas, como também instituíram classificações e/ou categorias que justificaram o domínio e a exploração de uns em detrimento de outros, assim como hierarquizaram uma superioridade europeia perante o mundo. Como é claramente explicitado abaixo:

Assim, a colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. O carácter preferencial da violência pode traduzir-se na colonialidade do poder, que liga o racismo, a exploração capitalista, o controlo sobre o sexo e o monopólio do saber, relacionando-os com a história colonial moderna (QUIJANO, 2000 apud MALDONADO-TORRES, 2009, p.363).

A colonialidade do ser é (re)produzida pelas dinâmicas do poder que instituem e naturalizam violências atreladas ao outro (ser colonizado), que por não ser reconhecido e pertencente ao universo do colonizador/dominante não é digno de respeito, portanto, o classifica e o hierarquiza, estruturando e monopolizando os sujeitos e o saber.

Dentre os estudos recentes de desconstrução da mentalidade ocidental, Leila Hernandez (2008) exemplifica o nigeriano Godfrey N. Uzoigwe ao analisar e criticar a historiografia ocidental diante da justificativa do processo de conquista/roedura do continente africano com o uso de mecanismos ideológicos, como as teorias psicológicas imbricadas de *etnocentrismo e racismo: o darwinismo social* e a luta pela existência com a perspectiva da “*seleção natural*”, onde os mais fortes sobrevivem, logo, pautado no *sistema de classificação de “raças”* e em um *processo “natural”* em que a “raça” dita fraca/inferior é dominada pela “raça” forte/superior.

Assim, perpetuou uma falsa legitimidade de um saber científico de classificação de “raças” entre superiores e inferiores. Desse modo, em uma escala evolutiva classificaram os povos em primitivos/selvagens/inferiores e civilizados/evoluídos/superiores. Portanto, o domínio e a espoliação do continente africano “mais do que ‘naturais’ e inevitáveis, eram ‘necessárias’ para desenvolver os ‘selvagens’ africanos, de acordo com as normas e os valores da civilização ocidental” (HERNANDEZ, 2008, p.80).

Logo, ao forjar estereótipos raciais e nomear “brancos e negros” entre civilizados/dominantes/europeus e selvagens/primitivos/dominados/africanos, estes tiveram que enfrentar uma “dupla servidão” como ser humano e o mundo do trabalho. “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” (HERNANDEZ, 2008, p.23)

No entanto, a autora assegura que o continente africano foi e ainda continua em um processo de constante movimento, no qual os estudos críticos sobre esses pensamentos hegemônicos acerca dos povos africanos invalidam a concepção de não-historicidade, cisão e estereótipos a partir dos arquivos tanto da Europa como África em obras, relatos, crônicas e até mesmo em artefatos que comprovaram uma dinâmica entre as Áfricas através de intercâmbios/trocas comerciais/culturais e

pontuando a historicidade complexa da África Subsaariana e os seus povos com diferenciadas estruturas sociopolíticas.

Assim, cita precursores da história e da antropologia que elaboraram uma historiografia de uma África descolonial a fim de resgatar um passado através de elementos da cultura que foram suprimidos pelo colonialismo.

Percebe-se que no plano político-ideológico, as representações designadas aos africanos diante da perspectiva biológica do conceito de “raça” que predominou no século XIX (temos resquícios até hoje, apesar de não existir raças, mas sim uma ressignificação do conceito como construção social e política) perante características fenotípicas e fisiológicas atribuídas a uma certa noção de etnia negra, portanto, o termo africano foi categorizado como negro e projetado com significações negativas como “frouxo, fleumático, relaxado, indolente, incapaz e degenerado[...]”, ou seja, atributos expostos em escala de classificação que perpassa do reino vegetal para o humano no livro *Systema Naturae* (1789) onde o homem africano se encontrava no estágio de “primitivismo e inferioridade”(HERNANDEZ, 2008, p.18-19).

O que remete ao pensamento de Appiah (1997, p.22) que “uma vez que conceberam os africanos em termo raciais, sua opinião negativa sobre a África não foi fácil de distinguir de uma opinião negativa sobre os negros, através da vinculação da raça ao pan-africanismo, eles nos deixaram um legado incômodo”.

Para o referido autor, a “raça” apesar de ser um conceito norteador dos ideais emancipatórios e o advento do pan-africanismo, considera um *legado incômodo* pois para ele não passam desse estágio, que de acordo com as análises dos discursos de um dos precursores, Alexander Crummell, a África como pertencente da “raça negra” e como negro e padre, se preocupava com o “futuro da África” e se achava representante de todo um continente, acreditando na missão de converter e educar os africanos aos preceitos do cristianismo, unificando-a e homogeneizando-a de modo que Appiah (1997) nos faz refletir sobre *o que é ser negro e o que é ser africano*, e de que modo esse legado de racialização e opressão justificável podem nos internalizar e/ou confrontar com os próprios valores/tradições pertencentes a cada grupo étnico que compõe o continente africano.

Conforme Bethencourt (2018) o *Ensaio sobre a desigualdade das raças* (1855) de Arthur Gobinaeu (1816-1882) reforçou a concepção de “raças inatas e imutáveis” e serviram de base para consolidar o racismo científico no mundo que vigorou todo

século XIX até as primeiras décadas do século XX, tanto que transformou-se em instrumento ideológico do nazismo em 1930.

Para Gobinaeu a desigualdade das “raças” partia da própria essência da natureza, (co)existindo “raças” mais capazes que outras, portanto, prevalência e seleção das mais capazes/superiores/em relação as outras. Utilizou-se de métodos e coleta de dados nos campos da arqueologia, linguística, história, etnologia e das ciências para comprovar sua tese. Sua perspectiva racial não centralizava na Europa, mas no âmbito mundial com ênfase nos *arianos* como:

[...] a raça branca da Ásia Central que supostamente deixara a sua marca em todas as civilizações-hindu, egípcia, assíria, chinesa, grega, romana, germânica, algonquiana, asteca e inca-antes de se retirar para a Europa e de exercer o que lhe restava de influência sobre os países anglo-saxões. (GOBINAEU, 1855 apud BETHENCOURT, 2018, p.382)

Então, defendia a perspectiva de que todas as civilizações desenvolvidas eram originárias da “raça” branca e assim como Cuvier considerava no sistema classificatório apenas três raças puras e originais-*branca, negra e amarela*, recusando as variedades híbridas, nas quais, postulava que a mistura das “raças” levaria para degenerescência e seria um fator determinante para o declínio. Logo, argumentava que a história do mundo contemplava a miscigenação como algo inevitável e degradante.

Contestava a perfectibilidade, pois no tempo e no espaço, os diferentes povos prevaleciam desigualdades entre suas capacidades intelectuais, dos mais fortes em detrimento dos mais fracos, portanto, não acreditava no progresso e defendia que os inferiores/selvagens como os “americanos, hindus, australianos e povos negros em geral” continuariam como “raças” selvagens até o momento de seu desaparecimento.

Segundo Bethencourt (2018, p.383-384) dentre os estereótipos difundidos asseverava a concepção de “bestialidade das raças negras”: “pélvis símia, inteligência inferior, dominada pelas paixões e pelos sentidos, humor instável e emoções incontroláveis de povos ao mesmo tempo covardes e assassinos”. A raça amarela como “apáticos, baixo vigor físico, desejos fracos, povos pragmáticos etc.”, no entanto, a “raça” branca como enérgicos, instintos pela ordem, livres, honrosos, sendo os “arianos” os representantes da “raça branca como detentora de inteligência, força, honra e beleza superior”.

Appiah (1997) ao explicitar as *ilusões das raças* fundamenta-se do pensamento pan-africanista e da concepção de “raça” do sociólogo norte-americano W.E.B. Du Bois que em seu artigo *A preservação das raças* explanou na American Negro Academy assegurando de que de fato os homens foram divididos em “raças”(brancos, negros e amarelos) focadas em diferenças físicas “grosseiras”(cor da pele, cabelos e ossos), determinadas como “palavra final da ciência” argumentada de ideologias biológicas e antropológicas, todavia, a questiona, revelando que tais diferenças não são tão relevantes quanto as diferenças “sutis” que de forma silenciosa segregaram os homens.

Tal sutileza acompanha o processo natural de *sangue, ascendência e peculiaridades* que determinados momentos foram sobrepostos e/ou ignorados, mas que foram critérios de segregação e diferenciações entre os homens embutidos nas “raças”. Portanto, “Se é verdade, a história do mundo é a história, não de indivíduos, mas de grupos, não de nações, mas de raças. [...]Que é uma raça, então?” (DU BOIS apud APPIAH, 1997, p.54).

Respondendo a sua própria indagação, a define como “família” de seres humanos, ligadas pelo sangue, língua, tradições e impulsos comuns, que de forma conjunta tem uma história e lutam (voluntária e involuntariamente) por suas vidas concebidas e pelos ideais almejados. De acordo com suas interpretações, verifica que Du Bois “cai” em uma espécie de armadilha da própria concepção biológica, pois o seu pensamento sempre retorna a “velha” noção de “raça”, ficando preso nas concepções de racialização e hierarquização dos homens porque inicialmente ele acredita em sua existência e diferenças com particularidades e contribuições que poderiam ser enviadas através de mensagens.

Porém, adverte que o “grande problema do negro” é descobrir, reconhecer e enviar tal mensagem enquanto “raça negra” para o mundo: o seu papel e contribuição para a humanidade e civilização; o dever dos norte-americanos de ascendência negra como “corpo” de “manter uma identidade racial”, na qual, almeja uma missão do povo negro em uma *práxis* de laços de “fraternidade humana” (DU BOIS apud APPIAH, 1997, p.55).

Todavia, o autor explicita que no primeiro momento Du Bois usa do argumento de que a “raça” não é um conceito científico-biológico e sim uma “noção socio-histórica”. No entanto, defende sua existência, divisões e diferenças, das quais, cada

“raça” tem sua contribuição para a humanidade, portanto, acredita na relação, hierarquização e complementaridade entre negros e brancos. Enfatiza que está embrenhada na dialética clássica que é naturalizada, pois reconhece que Du Bois apesar de não admitir e não transcender a concepção científica do século XIX[...] assim, “ele confia nela, mas ante, como exige a dialética, revalorizar a raça negra às ciências da inferioridade racial” (APPIAH, 1997, p.55).

Isso implica reconhecer que sua noção de “raça” não abstrai do pseudocientificismo que envolve sangue, impulsos (in)voluntários decorrentes de uma herança biológica e que a língua não a definiu, além do próprio conceito de família refutando a ideia de nascimento. Logo, sua perspectiva presume ascendência em termos biológicos, todavia, negando as associações atreladas às aptidões culturais de cada “raça”, na qual, a negra se encontrava no *status* de inferioridade.

Concluindo que após declarar pan-africanista (1911), reforça a tese de que não existe uma definição científica de “raça” e identifica sua herança africana, com ênfase no fenótipo (cor da pele, cabelo), mesmo tentando minimizar sua relevância, retorna ao pensamento de como as características fenotípicas são como “representações mais reais e mais sutis das diferenças”, o que implica “o quanto ele não consegue realmente escapar ao apelo da concepção anterior de raça” (APPIAH, 1997, p.70). Portanto, conclui que “desolador falar em raça”, pois elas não existem, o que prepondera é a “biologização” das culturas.

Neste aspecto, Munanga (2006, p.53) explicita que perpassa-se para o âmbito cultural porque ao serem de fato refutadas tais teorias raciais, evidenciando a inexistência de “raças”, que, no entanto, mesmo negando ou substituindo por termos como *etnia, identidade e diversidade*, não implica na eliminação do racismo porque como “ideologia pode parasitar em todos os conceitos”, isto é, permanece o seu sentido de classificação, hierarquização e diferenças, deixando ideologias, estereótipos e estigmas que foram e ainda são reproduzidos no imaginário social como forma de diferenciar, discriminar e excluir todos os seres que estão fora da *branquitude* (o privilégio e o domínio de ser branco), acentuando e (re)construindo, historicamente, profundas desigualdades. Logo, assevera que “o problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que

hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente” (MUNANGA, 2006, p.53).

O autor pontua que os geneticistas e biólogos moleculares refutaram a noção de “raças puras” cientificamente e propuseram a eliminação do conceito de “raça” até mesmo nos dicionários e livros como forma de combater o racismo. Todavia, explana que o termo em si, não elimina a reprodução do racismo, tanto que, o que ocorreu na África do Sul, por exemplo, com uma legitimada política de segregação racial pautada no discurso de “preservação das identidades étnico-culturais”, ocasionando de fato uma violação e negação dos direitos básicos, individuais e coletivos (segregação total, com criações de bantustões, locais e transportes públicos separados, proibições de casamentos e relações inter-raciais etc.) de grande parte da população, negra.

Conforme Munanga (2003, p.4) no século XX com os avanços da genética humana em combinação com a bioquímica molecular, os cientistas identificaram os *marcadores genéticos*, onde o *sangue*, fatores da hemoglobina e até doenças hereditárias foram encontrados com maior incidência em determinadas “raças” do que outras, daí, o “critério químico do sangue” como fator determinante para “estabelecer a divisão da humanidade em raças estancas(branca/negra/amarela)”.

Elaboraram pesquisas comparativas cruzando diversos critérios (morfológicos e bioquímicos), nos quais, constataram que dois indivíduos da mesma “raça” têm patrimônios genéticos distanciados se comparados com os oriundos de raças diferentes, o que implica dizer que é mais fácil um branco ter mais aproximação geneticamente com um negro do que com o branco ou vice-versa. Portanto, “biológica cientificamente as raças não existem”.

Então, especifica que é cientificamente comprovado, por exemplo, “que negros da África e autóctones australianos”, mesmo tendo o mesmo fenótipo-*pele escura em comum*-são pertencentes a “raças diferentes”, do mesmo modo, os pigmeus da África e da Ásia são oriundos de “raças diferentes” que, no entanto, “têm em comum estaturas pequenas” (MUNANGA, 1990, p. 52).

Além de demonstrar outra teoria pseudocientífica, a *raciologia*, emergida no início do século XX com um discurso mascarado de ciência, no qual, o seu conteúdo sobressai “mais como doutrinário do que científico” para justificar e legitimar a dominação racial do que como explicação da variabilidade humana” (MUNANGA, 2003, p.5). O autor explana que adentrando no tecido social do universo ocidental e

posteriormente, como recurso ideológico aos preceitos (ultra)nacionalista que culminaram com o *Holocausto*, extermínio em massa não somente de judeus, pregando o antissemitismo, como também outros grupos étnico-culturais, políticos e sociais como ciganos, mulheres, crianças, comunistas, poloneses, prisioneiros políticos e de guerra, homossexuais, pessoas com deficiência etc.

Logo, Munanga (2003, p.06) explicita que o conceito de “raça” é carregado de ideologia e como toda ideologia camufla algo, que no caso, é permeada de relação de poder e de dominação. Desse modo, como “categoria etnosemântica” o “conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam”. Portanto, isso implica dizer que como categoria sociológica foi, e ainda é (re)produzida historicamente, conforme contextos, sociedades, estados e/ou nações que foram constituídas e estruturadas a base de relações hegemônicas, perpetuando e configurando a “raça” como elemento constituinte das estruturas de poder, pois continua sendo um elemento indispensável para regular e naturalizar um ordenamento social com a justificativa de que determinados seres foram e ainda são incluídos e excluídos dos direitos e de determinados privilégios desencadeados pela detenção ou não desse poder.

O autor infere também que a compreensão e classificação do que “é ser negro, branco ou até mesmo mestiço” não é uma visão única de mundo, pois não significam o mesmo caso, por exemplo, no Brasil, Estados Unidos, África do Sul etc. Logo, o “etnosemântico e político-ideológico” assumem anulando em parte a concepção biológica porque mesmo que os estudiosos (geneticistas e biólogos moleculares) tenham refutado a existência de “raça”, permanece no imaginário coletivo-social em diversas sociedades contemporâneas a reprodução da ideia de ‘raças fictícias ou sociais’ pautadas nas diferenças fenotípicas e de outros critérios “alimentando” e (re)vigorando os racismos.

Portanto, rejeita-se o conceito biológico de “raça em superiores e inferiores” e introjeta-se no campo cultural, adotando concepções de *diferenças culturais e identitárias*, entretanto, nas quais, não invalidaram o critério hierárquico e racista, onde apenas a condição de ser o *outro* é objeto de análise, de estranhamento, de discriminação e de exclusão. Assim, constata-se que o conceito de “raça” se configura como construção sociopolítica e cultural baseada em dominação e exclusão.

Na perspectiva de Almeida (2018, p.24) conclui-se que conforme a contextualização histórica, a compreensão de “raça” opera a partir de dois registros básicos: características das vertentes “biológica e étnico-cultural”, em que a primeira condiz a uma “identidade racial” atribuída aos traços físicos/fenotípicos como a cor da pele, enquanto a segunda traduz na identidade englobando “origem, geografia, religião, língua ou outros costumes[...]”.

Assim a noção de “raça” é compreendida e analisada de um modo que o fator físico prepondera como um elemento essencial do critério que normatiza a diferença e a hierarquização, portanto, instituindo a cor da pele “branca” no topo em escala evolutiva e como padrão é considerado sinônimo de poder, superioridade e todas qualificações possíveis em detrimento da “amarela” como intermediária e a “negra” na base representando inferioridade e todas as formas de desqualificações a ponto de naturalizar e estruturar em um processo de desumanização.

2.2 A (RES)SIGNIFICAÇÃO DA “RAÇA” COMO “ARENA POLÍTICA”

Já a perspectiva étnico-cultural é concernente a cultura porque mesmo que os teóricos raciais inscreveram a negação e com isso, os silenciamentos, diante dos *modos de ser, pensar, fazer e sentir* de todos os povos que estão fora do padrão-ariano-branco-europeu e de uma cultura ocidental autointitulada de civilizada/moderna, esta vertente, reivindica e se reinventa na construção de identidades de cunho político e sócio-histórico que dá voz e visibiliza culturas e sujeitos que até então, foram suprimidos, discriminados e violentados em diversas formas de opressões (racismo, etnocentrismo, sexismo, machismo, misoginia, xenofobia, homofobia, intolerância religiosa).

Então, essa ótica evidencia protagonismos e sujeitos históricos, detentores de saberes e culturas, no quais, foram historicamente silenciados pela clássica historiografia, desse modo, esse elemento constituinte da história da humanidade, a “raça”, que nomeia e classifica diferenças entre os homens e suas culturas, passa a ter um sentido não somente de *identificação e pertencimento* como também *político* que luta, denuncia e reivindica por reparações históricas por todo processo de violação de direitos, principalmente, perpetrados pelo intenso processo de desumanização, inferiorização e subalternização a todos os “não-brancos” do norte-sul, ao ocidente-oriental, do centro-periférico e /ou “glocal”.

Assim, ressaltamos o pensamento de Munanga (2006, p.52-53) ao asseverar que o “conteúdo da raça é social e político” porque mesmo com a comprovação da inexistência de “raças”, (co)existem somente nas mentalidades dos racistas e de suas vítimas.

Desse modo, nos Estados Unidos, por exemplo, explicita que os “mestiços” são definidos como negros por possuírem apenas uma “*gota de sangue*”, portanto, assumindo sua identidade racial como uma união que os incentiva e mobiliza politicamente para lutar por direitos civis que historicamente foram negados pela *Lei Jim Crow*, e ao mesmo tempo, formando uma consciência que essa mistura em seu sangue e a representação da negritude os tornam sujeitos discriminados.

Nesse sentido, no Brasil, o que determina o grau de preconceito e discriminação é o fenótipo (a cor da pele), diferenciando dos norte-americanos, pois mesmo que uma pessoa de pele “clara” tenha ascendentes negros ou indígenas, ela vista como pertencente a “raça branca” e com isso, isenta-se dos racismos, isso implica dizer, que conforme as nuances equivalem ao nível de classificação e diferenciação (colorismo), logo, pessoas com a tonalidade retinta, pele mais pigmentada, negras/pretas, são consideradas alvos mais emblemáticos de violações, sendo altamente discriminadas, estigmatizadas e excluídas de todos os processos e ordenamentos da sociedade.

Além da singularidade desse racismo que perpetua no país, à brasileira, que de uma maneira camuflada que nega sua existência, todavia, está nas entrelinhas e “sutilezas” forjadas das ações, das atitudes, das relações e até mesmo dos silenciamentos.

Então, para os teóricos da *negritude* e do *movimento negro*, a “raça” transfigura-se como uma “arena política” ressignificando contra o sentido hierárquico e racista perpetuado ao longo dos séculos, proferido e legitimado pela pseudociência e internalizado no imaginário simbólico e social de que existe uma “racialização” da humanidade que naturaliza e hierarquiza seres humanos, dos quais, o negro e a negra, foram submetidos a um intenso e perverso processo de desumanização, isto é, o(a) negro(a) sem representatividade positiva, atribuídos a condição de *coisa, mercadoria e inferioridade*, logo, “humilhado e profundamente desonrado”, o Negro, é, na ordem da humanidade, o único de todos humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria, a cripta viva do capital” (MBEMBE, 2014, p.19).

Isso implica no sentido que foi inventado e projetado a “raça negra” com ideia de produto das relações globais e hegemônicas que ao longo da história da humanidade forjaram o papel de *coisa, selvagem, primitivo, inferior, bestial, invisível, dominado e subalternizado*.

Assim, para o referido autor a concepção de negro e sua representatividade é como uma invenção que sempre assinara “experiências históricas desoladoras”, “vida vazia” e “assombramentos” de “milhões de pessoas apanhadas nas redes da dominação das raças”, fazendo como estes se vejam anulados, suprimidos e violados em que seus corpos e mentes foram destituídas e submetidas a condição do *outro*, portanto, o negro é um “nome inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação[...]”.

Entretanto, mesmo diante de uma concepção complexa e “enjaulada” em uma rede de desdobramentos e equívocos, sistematizada pelo medo, tormento e terror, caracterizada por infinitos sofrimentos e eventuais catástrofes, Mbembe (2014, p.19) infere que a “raça” em uma “[...]reviravolta espetacular, torna-se símbolo de um desejo consciente de vida, força pujante, flutuante e plástica, plenamente engajada no acto da criação e até de viver em vários tempos e várias histórias ao mesmo tempo”.

Desse modo, a concepção de “raça” passa a vigorar como construção sociopolítico de modo que as sociedades afro-latino-americanas e os seus complexos contextos e estruturas englobam inúmeras e ambíguas questões históricas, sociopolíticas, econômicas e culturais, daí, por serem frutos dos colonialismos, tem na “raça” o fator operante nos padrões e nas relações de dominação que estruturaram e regulamentaram tais sociedades.

A (res)significação da “raça” perpassa da noção biológica das ciências naturais para o campo histórico e sociopolítico das ciências sociais que dimensionam para o processo de desconstrução das mentalidades eurocêntricas e racistas a fim de romper com as imagens, projeções, ações, discursos e visões totalmente distorcidas, negativadas, silenciadas e naturalizadas sobre os negros, sua existência e o seu papel político e cultural na história da humanidade. Neste aspecto Gomes (2012, p.731) afirma a ressemantização da noção e do valor da “raça” como realidade social e política desdobra-se:

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de

emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.

A referida autora assevera que a “raça” ressignificada pelos sujeitos diante de suas próprias experiências e vivências, portanto, tanto nos discursos como na *práxis* social, o movimento negro articula-se e mobiliza o combate frente ao racismo enraizado nas estruturas e instâncias da sociedade brasileira, libertando-a do uso e do abuso do conceito-chave hierárquico, racista, desumano e perverso da “raça” com a construção identitária, de reconhecimento, de pertencimento e de valorização da história dos povos negros do Brasil e em todas as sociedades coloniais que sofreram e que ainda sofrem os efeitos da colonialidade.

Daí, autora explana sobre o papel do movimento negro no Brasil ao questionar e “colocar em xeque” a própria história do país (inscrita e circunscrita por visões etnocêntricas, patriarcais, machistas, sexistas e racistas) através de novas perspectivas e instrumentos ideológicos, políticos e analíticos para explicitar e desmascarar o racismo como vetor operante e que se consolida nas estruturas do Estado e das instituições, interferindo drasticamente no cotidiano dos sujeitos discriminados e excluídos pela sociedade brasileira, de modo implícito e/ou explícito somente através do fenótipo.

A ressignificação da “raça” visibiliza aquilo que estava oculto, trazendo para o âmbito das discussões e das ações formas de combate, resistência, reivindicação e reparação, isto é, na arena política traz à tona as relações étnico-raciais permeadas de desigualdades e na luta por justiça, igualdade e equidade social a fim de construir uma sociedade democrática de direitos pautada no reconhecimento, na inclusão, nos valores e potencialidades das diferenças e das pluralidades.

Nesse sentido, Brasil (2006, p.222) reforça a desmistificação da “raça”, na qual o movimento negro desconstrói a visão biológica e ressignifica a noção de “raça” codificando com um “olhar político para a história do negro no mundo”, logo, como *construção social/política*, os movimentos sociais, especificamente o movimento negro não somente no país como no mundo, evidenciam as desigualdades que foram e ainda são reproduzidas a base do fenótipo das pessoas oriundas de países que historicamente escravizaram africanos e que implicou na manutenção das diferenças, das discriminações, dos estereótipos, dos significados atribuídos e constituintes do racismo.

De tal modo, ressalta-se que a construção ideológica de “raça” sempre “nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e as imagens que construímos sobre o ‘ser negro’ e ‘ser branco’ em nosso país” (GOMES, 2005, p.45). Isso implica reconhecer que o viés biológico/natural de “raça” mesmo tendo sido invalidado, perpetua-se no (in)consciente das pessoas com as ideologias de diferenciações e hierarquizações que deram “munições” ao complexo sistema e estrutura que domina, explora, discrimina e exclui pessoas negras e ao mesmo ao tempo, dimensiona e situa pessoas brancas no *locus* de direitos e privilégios, portanto, hierarquizando e submetendo-os de modo natural e legitimado, as desigualdades entre negros e brancos.

São projeções de imagens e ensinamentos em que pessoas negras são descendentes de “escravos africanos” e não como africanos que foram violentamente escravizados, transplantados e coisificados em mercadoria em um complexo e forjado jogo de poder, embutindo e naturalizando culturalmente nas mentalidades o *status* de inferioridade, portanto, emitindo o *corpo negro* como *locus* negativo, vergonhoso, feio, periférico, subserviente e subalternizado, enquanto, pessoas de tez branca sempre remetendo a superioridade, positividade, beleza, centro e poder. Logo, a “raça” dimensiona como:

[...] uma **construção política e social**. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – **o racismo**. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2003, p.69, grifo nosso).

Nesta perspectiva de (des)construção da “raça” foi e continua sendo indispensável o papel do movimento negro na luta antirracista a fim de ressignificar e emitir uma nova leitura e interpretação do que é *ser negro e negra no Brasil e no mundo* e como as relações poder perpetradas ao longo da humanidade invisibilizaram e silenciaram a verdadeira história e contribuição do povo negro em toda a sua dimensão social/política/cultural, evidenciando um novo olhar a partir das epistemologias de cunho sociológico e antropológico que ressignificam a “raça” como:

construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo

determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.13)

Esta construção historicamente germina o racismo sistemático e estrutural, forjado nas raízes “biológicas” e adentra nas dimensões sociais e culturais determinando preconceitos, discriminações e exclusões, em que negros e negras foram e são violentamente cerceados dos seus direitos básicos e universais, anulando acessos e oportunidades.

Portanto, o movimento negro no país denuncia o racismo e o histórico cotidiano de violações de direitos dos negros e negras, além de pontuar a relevância e o papel do negro na construção da humanidade e da formação da sociedade brasileira, logo, explicitando, visibilizando e valorizando a história/cultura das “Áfricas”, dos africanos e de seus descendentes diaspóricos. Todavia, sempre identificando pertencimento racial em prol da igualdade na ótica da diferença e da desigualdade, isto é, a “raça” analisada nas relações de alteridade explícita na complexa e tensa realidade social entre e negros e não negros, então, as raças são:

construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar (GOMES, 2005, p.49).

No caso brasileiro, a “raça” foi (des)construída na ideia de um país colonizado e escravocrata (o último da América a aderir a abolição), desse modo, os negros e negras desse país foram e ainda sistematicamente discriminados, negados, silenciados e subjugados através dos atributos físicos e de uma herança ancestral que remete escravidão porque fomos ensinados e vistos sempre na condição do “outro inferior”:

[...] porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde **a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória.** Além disso, porque o **histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país** (GOMES, 2005, p.46, grifo nosso)

Schwarcz (2006) explicita que no final do século XIX, as diferenças sobressaem e são formalizadas, nas quais, a miscigenação da população brasileira é

vista sob uma ótica de “espetáculo” que ao mesmo tempo aguça curiosidade, repulsa e degradação das “raças”.

Para Schwarcz (2006, p.13) atualmente prevalece uma concepção utópica de globalização que abarca o mundo em sua totalidade, que, no entanto, “explode um fenômeno das diferenças” e uma afirmação de uma etnicidade que reflete um lado obscuro, o racismo, “como a própria rejeição das diferenças entre os homens”.

A autora assevera que é oportuno repensar a especificidade desse racismo no Brasil, não somente delatando, mas estimulando um esforço para compreender as particularidades desse “racismo cordial” que especifica as relações étnico-raciais no país. Tal “cordialidade”, especifica o tipo de racismo que ordena instituições, relações, interações e comportamentos da sociedade brasileira que camufla o real significado do cotidiano e das experiências vivenciadas por pessoas negras desse país, *pretas e pardas* conforme a classificação oficial do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística (IBGE).

Enfim, verifica-se que as teorias raciais decorrentes no “espaço-tempo” repercutiram nas mentalidades e entre os próprios homens, transmutando e estruturando discursos e concepções etnocêntricas/racialistas/racistas que transcreveram em uma “historiografia clássica eurocêntrica” em nome de uma “modernidade” e de um ideal de “homem civilizado” que violentaram, segregaram, exploraram e desumanizaram povos e seres, destituindo-os de sua própria essência humana, silenciando-os e negando sua própria história e cultura. Logo, foram essas perspectivas pseudocientíficas que consolidaram as bases teóricas do racismo em suas diversas facetas e intersecções.

3. RACISMO À BRASILEIRA: teorias e discursos de negação e invisibilidade do racismo no Brasil

O racismo no Brasil é uma questão complexa e ambígua que gera debates e controvérsias sobre sua (in)existência, de modo que, a sua própria especificidade cria essa problematização, todavia, de fato é real e perverso porque é camuflado pela negação e pelo silenciamento que historicamente argumenta-se de uma suposta “democracia racial” que foi difundida no país de que existe uma “convivência pacífica” entre negros e brancos e de que *todos os brasileiros são tratados iguais e que*

gozamos dos mesmos direitos e dignidade, portanto, negros, indígenas e brancos viveram e vivem em “harmonia” sem distinção de raça, gênero, classe, orientação sexual, nacionalidade, religião ou quaisquer condições.

Será? Inverdade, refletida em mito e falácias com a justificativa para ocultar as facetas do racismo, entrelaçadas em diversas opressões que ocorreram e se perpetuam no país, pois somente aqueles e aquelas que (sobre)viveram e vivem sentindo na “pele” o cotidiano desse “racismo velado” que ironicamente, transmuta de “cordialidade”, mas que está nas entrelinhas do subtendido, altamente violento e nocivo que anula, silencia e invisibiliza negros e negras do Brasil. Este capítulo dedica-se exatamente a discorrer sobre essa especificidade e demonstrar suas nuances e consequências. Faz-se necessária esta compreensão na medida em que o racismo que marca a sociedade brasileira tem suas origens nessas teorias.

3.1 AS TEORIAS RACIAIS DE FINAIS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

A singularidade do racismo à brasileira é reflexo do pensamento social influenciado pelas teorias raciais que dominavam o mundo ocidental, mencionadas anteriormente, com discursos e ideologias de que existem “raças superiores e inferiores”, das quais, “as raças mestiças/híbridas/mistas”, no primeiro momento, são as bases da “inferioridade e da degenerescência”.

Então, o que representava o Brasil neste cenário de classificações e total desprezo pelo processo de mestiçagem? Schwarcz (1994, p.137) explicita que “em finais do século XIX o Brasil era recorrentemente descrito como *uma imensa nação mestiça* representando, nesse sentido, um caso extremo e singular[...]”, evidenciado em expedições como a de Louis Agassiz (1868:71 apud SCHWARCZ, 1994, p.137) que analisou o Brasil como um “país mestiço e degenerado”, ou seja, como se fosse um “paraíso para os naturalistas”, recomendava conhecer o Brasil, pois para aqueles que duvidassem dos males oriundos da miscigenação racial, constatariam a deterioração das “raças”:

decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental. (AGASSIZ, 1868:71 apud SCHWARCZ, 1994, p.137)

Assim também o fez Gobineau (apud SCHWARCZ, 1994, p.137) ao referenciar o país: “*Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia*”. Schwarcz (1994) explicita que essa visão de nação mestiça não era somente externa, pois no país internalizamos e reproduzimos de modo consensual essa concepção através das diferentes vertentes como nos censos, jornais, pinturas, literatura, visões científicas, políticas e do direito.

Logo, as teorias raciais chegaram tardiamente no Brasil (entre 1870-1930), no momento de contextualizações históricas e formalizações de centros e institutos de pesquisas (faculdades de direito e de medicina, institutos históricos e museus etnográficos) que legitimaram o pensamento social brasileiro sobre a “raça”. Na qual, emerge um “conceito de negociação” com interpretações variáveis conforme metas e especificidades apontadas nesses espaços hegemônicos da intelectualidade brasileira (SCHWARCZ, 1994, p.139).

Os *homens de ciência*, “misto de cientistas e políticos, pesquisadores e literatos”, situados nessas instituições, tinham a incumbência de discutir e abrigar a ciência positivista e determinista que fundamentou as bases teóricas raciais que implicaram sobre o destino da nação brasileira, ou seja, caberia “indagar sobre que nação era essa significava, de alguma maneira, se perguntar sobre que raça era a nossa ou, então, se uma mestiçagem tão extremada não seria um sinal em si de decadência” (SCHWARCZ, 1994, p.139-140).

As concepções dos museus etnográficos, por exemplo, seguem os preceitos das ciências naturais com ideologias biológicas e evolutivas/deterministas a fim de compreender, classificar e interligar as “espécies” botânicas e zoológicas com a humanidade. Dessa forma Schwarcz (1994, p.140) apresenta um modelo de classificação de viés poligenista que compreendia a ideia de “raças” como “*fenômenos essenciais e ontológicos*, resultantes de centros de criação diversos”, o que implicou na visão de que a evolução é determinada na própria natureza e que se aplica ao homem. Mas de que homens estamos tratando? Porque os grupos denominados de inferiores, os híbridos/mestiços, em seu *status* de *degenerescência* impossibilitavam o tão almejado projeto de nação/progresso e civilização.

Portanto, a autora expõe que os museus etnográficos tinham o seu papel específico ao auxiliar na projeção da imagem do Brasil no exterior “como um grande

laboratório racial” introjetando um olhar particular, no qual, é o olhar do naturalista, “que classifica conjuntamente a flora, a fauna e o homem em suas produções”.

Já os institutos históricos adotaram a ótica monogenista que defende a perspectiva de única origem da humanidade, que ao mesmo tempo, adotaram valores/preceitos católicos, ideais de patriotismo e positividade, todavia, inseriram argumentos evolutivos dos darwinistas sociais para justificar e consolidar as hierarquias raciais/sociais. Logo, é explícito nesse instrumento de formação e disseminação de (pre)conceitos sobre sua gente e o futuro de uma nação intrinsecamente miscigenada:

Os americanos não representam uma raça selvagem, representam antes uma raça degenerada que se tornou selvagem. ...Assim poucos séculos se passarão e o ultimo americano deitar-se-á. Se não se garantir a superioridade do sangue branco toda a população do continente definhará (REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO DE SÃO PAULO, 1904:53-4 apud SCHWARCZ, 1994, p.141)

Enquanto que os *homens do direito* tinham a incumbência de elaborar um “código unificado” que regulamentasse e homogeneizasse o projeto de nação brasileira, ou seja, “caberia, assim, exclusivamente aos legisladores e através do exercício da lei, unificar esse território que se queria nação” (SCHWARCZ, 1994, p.142). Predominavam duas vertentes oriundas das escolas de direito de Recife e São Paulo, nas quais, na primeira se baseava em ideologias deterministas e oriundas do germanismo, tendo Silvio Romero pregoando a ideia de miscigenação *moral e física* como recurso de unificação da nação. Já a segunda, analisava os preceitos darwinistas sociais, entretanto, ambas, defendiam a hegemonia do direito como recurso de regulamentação e formação do Estado com suas hierarquias sociais.

Schwarcz (1994) explicita que o projeto de nação foi um projeto eugênico, pautado na “depuração das raças”, tanto que categoricamente, foram proibidos de introjetar imigrantes africanos e asiáticos no país, com a justificativa de que essas “raças” eram *estranhas e amorais*, portanto, partiam das escolas de São Paulo (apesar de serem menos incisivos que as de Recife com as concepções deterministas/raciais/darwinistas) a limitação da imigração, seletiva, na qual era inadmissível a entrada dos negros africanos e dos demais povos que não se enquadravam no “branco-europeu” centrado na ênfase de civilização e modernidade.

Isso implicava também na constatação de um “liberalismo de fachada” em São Paulo que adotava sempre o discurso racial-oficial- “quando se tratava de defender

hierarquias, explicar desigualdades sociais”, reconhecendo que ao legitimar tais classificações e determinações, isentava a ideia de cidadania embutida no ideário de democracia, isto é, “ao mesmo tempo que uma visão determinista gerou o fortalecimento de uma interpretação racial para a formação de nação, em contraposição levou a um esvaziamento do debate sobre a cidadania e a participação do indivíduo” (SCHWARCZ,1994, p.143).

Nas faculdades de Medicina, a figura do médico tem duplo sentido porque se mescla com o do cientista social, daí, a consagração de *médico-político*- que adquire o poder de intervir nos campos políticos e sociais, com isso, projetando a imagem de *higienista e perito criminal*. Conforme Schwarcz (1994, p.144) infere uma emergência de um saber médico no país que desencadeou uma disputa pela hegemonia intelectual:

enquanto no interior da faculdade de medicina da Bahia percebe-se uma atenção especial aos temas da medicina criminal e toda uma batalha personificada por Nina Rodrigues nesse sentido; no Rio de Janeiro já será a pesquisa e atuação na área da higiene pública e da epidemiologia que congregarão o grosso dos esforços.

De um lado, a medicina criminal, e de outro, a medicina tropical, duas vertentes que determinaram o processo eugênico no país através de políticas higienistas/sanitaristas. As instituições cariocas focavam nas doenças tropicais, especificamente, as contagiosas, que eram a causa do maior índice de mortalidade no país. Enquanto que as faculdades baianas condenavam o próprio doente como a “moléstia” que deveria ser sanada com argumentos raciais de que a *miscigenação ou o “problema negro”* era o fator que explicaria a “inferioridade e a fraqueza biológica” de nosso país (GAZETA MEDICA, 1933:7 apud SCHWARCZ,1994, p.143).

Encabeçados por Oswaldo Cruz e Nina Rodrigues, a imposição higienista mescla os “doentes” físicos (dentre estes os leprosos) e mentais com a questão da moralidade, sendo o último como precursor da criminalização desse “doente”, que neste caso, o negro e os seus descendentes, alvo de seu racismo, pois inspirado no teórico *Cesare Lombroso*, associavam elementos internos e externos, determinando, inicialmente, a miscigenação como “retrocesso e degeneração” ao nosso país, com argumentos pseudocientíficos como os “exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia, violência ou amoralidade passavam a ser utilizados como provas da

correção dos modelos darwinistas sociais em sua condenação ao cruzamento” (SCHWARCZ, 1994, p.145).

Estas concepções e discursos ideológicos racialistas/racistas de viés biológico que foram transmutados para o campo cultural, repercutiram no pensamento social brasileiro a ponto das elites intelectuais/cientistas/políticas se desdobrarem para resolver o “grande problema racial”, intitulada “macha negra”, da recente nação com o projeto de civilização e progresso, que no cenário externo conforme os ditames universais de modernidade foram e são representados pelos brancos/patriarcais/sexistas/ com os seus valores eurocêntricos.

Portanto, como solucionar a problemática racial brasileira, comprovadas com a presença negra, posteriormente, oriundas dos entrecruzamentos dos três troncos étnico-raciais? No segundo momento da história, transmutam-se as visões como uma singularidade positiva de reconhecimento e valorização dos integrantes raciais que compõem a sociedade brasileira, servindo como mecanismo de barreira para escamotear o drástico cenário e campo de disputa racial do país.

Desse modo, apenas na década de 1930 inicia uma versão positiva da miscigenação que até então era “mácula da especificidade brasileira”, transmuta-se como elemento de “identidade e igualdade”, ou seja, “[...]nesse movimento, o conflito virava sinal de identidade, ao mesmo tempo em que o “mito das três raças passava a ser sinônimo de uma grande representação nacional” (SCHWARCZ, 2006, p.33). Enquanto que na perspectiva do médico Nina Rodrigues (1894) referência no processo eugênico e higienista do país passa a emitir que é necessário torna-se interessante, logo, “singularidade local, não era mais a flora, a fauna ou a pujança da terra, e sim uma composição racial singular, um certo *espetáculo da miscigenação*” (SCHWARCZ, 1994, p.138).

3.2 O DISCURSO DA DEMOCRACIA RACIAL E A NEGAÇÃO DO RACISMO

Entre a passagem dos discursos biológicos para as ênfases culturais, eis a figura de Gilberto Freire com sua nova perspectiva ideológica que consolida um mito racial implantado no país, explicitado por Munanga (1999, p.78):

[...] que foi então que o sociólogo Gilberto Freyre fez seu aparecimento no cenário para atender a essa nova demanda. Ele retoma a temática racial até então considerada não apenas como chave para a compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da identidade

nacional. Porém, ele desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de "raça" ao conceito de cultura. (MUNANGA, 1999, p.78)

Desse modo, evidencia a estratégia de deslegitimação da ótica negativa da mestiçagem que conforme Schwarcz (2007) modificam-se os discursos biológicos da "raça" e da mestiçagem por referenciais culturais que camuflam um "racismo pervertido e deletério" construído e nascido das profundas diferenças raciais/sociais que nos segregam, tendo a raça como ativador dessa perversidade que leva para um intenso campo de hierarquizações.

Hasenbalg (1982, p.84-85) explicita que a versão oficial sobre as relações raciais no país toma corpo teórico/acadêmico a partir da década de 1930 com Gilberto Freire ao destacar *contribuições positivas do africano e ameríndio na cultura brasileira*, entretanto, "subverteu as premissas racistas presentes no pensamento social" do final do século XIX e iniciais do XX com a criação de uma "arma ideológica" contra o negro: a *democracia racial* com ênfase na "flexibilidade cultural do colonizador português" e no avançado processo de "miscigenação" da população brasileira, o que implicava em ausência de preconceito e discriminação racial, portanto, igualdade de oportunidades econômicas e sociais para negros e brancos.

Esta obra influenciou estudiosos a analisarem/compararem o Brasil com os Estados Unidos, constatando diferenças que não associavam discriminação racial e mobilidade social do negro, logo, o que existia e prevalecia nos discursos sobre as relações raciais é "*preconceito de classe e não de raça; diferenças de cor não está relacionada a discriminação; estereótipos e preconceitos contra negros são verbais e não comportamentais; riqueza, educação e ocupação são mais relevantes que a raça*".

O que evidenciado por Domingues (2005) ao pontuar a tendência de uma análise comparativa com o sistema racial estadunidense, pois este emitia a ideia de racismo institucionalizado pautado na segregação racial, enquanto que no Brasil não acontecia tal segregação, isto é, o sistema racial era isento de racismo, pois o que prevaleciam eram diferenças de classe, portanto,

[...] qualquer manifestação de preconceito racial contra os negros também era justificada como produto das diferenças de classe. Assim, as desigualdades entre brancos e negros não eram concebidas como decorrentes das injustiças raciais, mas entendidas como resultados das diferenças de ordem econômica e social entre as classes. (DOMINGUES, 2005, p.123).

Portanto, nega-se o racismo, o preconceito e a discriminação racial, remetendo apenas diferenças de classe com a ideia de que no país vigora uma “democracia racial” em que negros e brancos têm os mesmos acessos, oportunidades e tratamentos, camuflando profundas assimetrias raciais articuladas com o social, o econômico, o político, o cultural e o ambiental. Diante disso, de tão *velado/camuflado/capcioso/irônico* no estilo camaleônico intitulado por Abdias do Nascimento (1978) responsabiliza o próprio negro sobre sua situação de marginalização, minimização e exclusão social. Isso implica dizer que neste cenário pós-abolição, Domingues (2005) infere que os discursos apresentados eram de que não existia preconceito racial no Brasil.

Portanto, os negros e os brancos tinham igualdade de oportunidades, entretanto, os negros não aproveitavam, então, remetia a ideia de meritocracia, na qual, prevalecia o teor de capacidades/idoneidades sejam intelectuais, culturais, produtivas e/ou trabalhistas, justificando o não acesso pela sua própria (in)capacidade, assim, introjetando no psicológico um “complexo de inferioridade” em que o negro é sempre incompetente/incapaz, portanto, inferior ao “complexo da supremacia branca”. Portanto,

Nas américas e pelo mundo, deve ser o mais sutil e disfarçado. É todo especial, engenhoso, até meloso e pegajoso, ao esconder sua rigidez e suas táticas. Aliás, de tão estereotipado e hipócrita, deixa a impressão de não existir, como se nada justificasse combatê-lo. De tão irônico, pode ser chamado de democracia racial (SILVA, 1995, p.120)

Silva (1995) ao questionar a *democracia racial ou racismo à brasileira* faz todo um panorama contextualizado e balizado de indagações e exemplificações que constata a singularidade de um racismo “tão capcioso/dissimulado”, procriado através da repercussão e projeção do pensamento social freyreano referente a obra intitulada *Casa-Grande e Senzala (1933) do historiador e sociólogo Gilberto Freire* que faz emergir uma nova leitura e análise da historiografia brasileira que contrapondo-se aos discursos raciais hierárquicos vem demonstrar a *miscigenação*, que até então, era motivo de vergonha e degeneração por via “biológica”, configura-se como elemento cultural indispensável na formação da sociedade brasileira que forja um “universo doméstico de um engenho”, homogêneo, permeado de positividade e harmonia nas relações entre senhores e escravizados, isto é, a *casa-grande e a senzala*, representações de dois mundos entrelaçados e repletos de relações de

poder e dominação, que, no entanto, *Gilberto Freire* omite “fabulosamente” a opressão colonial a partir de uma pacífica “convivência social, sexual e trabalhista”.

Portanto, Gilberto Freire foi considerado um dos expoentes da intelectualidade brasileira que dimensionou uma nova versão das relações raciais do Brasil, interpretando e sistematizando um mito racial harmônico do processo de formação da sociedade brasileira:

[...] um dos principais teóricos que interpretou, sistematizou e divulgou o mito da democracia racial ao afirmar que, no Brasil, as três “raças” formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas outras sociedades multirraciais e/ou de colonização escravista existentes no mundo. Freyre acreditava no caráter mais ameno do colonizador português para com as populações indígenas e negras por ele escravizadas, nas relações sociais, na cultura e nas relações afetivo-sexuais (GOMES,2005, p. 58)

Gilberto Freire em sua obra incute no imaginário não somente dos brasileiros, como também dos estrangeiros, uma suposta “democracia racial” que na verdade camufla a exclusão e marginalização do negro/mestiço/indígena, logo, Silva (1995) infere que é a partir da perspectiva freyreana que o racismo brasileiro mascara o *ideal de branqueamento* da população, situando e alienando o(a) negro(a) e os seus descendentes com “o *status* de trabalhador” da recente sociedade burguesa, que outrora, visava efetivar o apagamento total da “mancha negra” que os assolava em nome de um projeto de “nação”.

Pois a grande questão era o que fazer com a grande parcela da população negra (“libertos/forros” e mestiços) na passagem do *trabalho escravo para o “livre”*, ou seja, a passagem do trabalho escravo para o “livre” permaneceu com os mecanismos de dominação, nos quais, os ideológicos foram mantidos e até mesmo aperfeiçoados porque “tornar-se liberto não era o mesmo que tornar-se livre. Desta distinção encarregava-se a sociedade escravista de modo a perpetuar no ex-escravo as marcas da sua antiga condição servil” (OLIVEIRA, 1988 apud MOURA, 2014, p.209). Daí o autoritarismo do pensamento social e político que aborda “o problema do negro pós-abolição” (MOURA, 1988, p.23-24). Isso é explícito nas considerações tanto de *Oliveira Viana* como *Gilberto Freire* traduzindo constantemente o pensamento de inferiorização social e racial dos negros/mestiços/índios, e o enaltecimento racial e cultural dos dominadores brancos.

Desse modo, constata-se que mesmo legalizada o fim da escravidão (1888) e com a entrada maciça de imigrantes europeus no país, a situação dos negros

continuaram no estado de marginalização e exclusão, ou seja, eram preteridos e submetidos a sujeição moral, física e psicológica, sem nenhum tipo de amparo social e perspectivas de mudanças porque

[...] teoricamente livres, mas praticamente impedidos de trabalho, já que o imigrante europeu tinha preferência dos empregadores, o negro continuou o escravo do desemprego, do subemprego, do crime, da prostituição, e principalmente, o escravo da fome: escravo de todas as formas de desintegração familiar e da personalidade (NASCIMENTO, 1978, p.177)

O autor enfatiza que herdamos um “legado retrógrado e anti-histórico do colonizador português”, que mesmo após a abolição e o advento da república permanece inalterado os fundamentos atrelados a “raça” na prerrogativa das benesses exclusivas a camada branca da sociedade brasileira. Portanto, o 13 de maio de 1888 ao legitimar o *igual perante a lei*, representa o mito de “proteção” que escamoteia o violento sistema de marginalização e exclusão pautado em profundas desigualdades sociais, econômicas e étnicas:

[...] o negro é obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas (MOURA, 2014, p.219)

Então, evidencia-se que o(a) negro(a) é um sobrevivente do sistema racista do país, pois historicamente subjugado e submetido a piores condições de vida: sem acesso aos direitos básicos, coletivos e universais (educação, trabalho, saúde, cultura, lazer etc.), foram e ainda são impedidos sistematicamente de ascenderem socialmente, sempre situando-os em locais e condições de subalternidades, vulnerabilidades e inferioridade. Assim, Nascimento (1978, p.46) explicita que:

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem permanecido unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da ‘democracia racial’. Uma ‘democracia’ cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. (NASCIMENTO, 1978, p.46)

Desse modo, o elemento racial da mascarada democracia racial brasileira que controla tudo e que detém poder e privilégios é somente “o branco”, portanto, são os brancos-patriarcais-sexistas que controlam os meios de comunicação, difundem informações, criando e detendo o aparelho ideológico a seu comando, como o educacional, formulando mecanismos e armas impregnadas de conceitos e valores

que enaltecem e privilegiam a eles mesmos em prol do apagamento, da negação e da subalternidade dos demais elementos raciais que compõem a dita democracia racial brasileira.

Logo, a sua inserção na sociedade não era como “cidadãos brasileiros” detentores de direitos, mas a escória que deveria ser eliminada, que nos prognósticos de João Batista Lacerda (1911), diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro quando foi convidado para representar o *país miscigenado* no *I Congresso Internacional das Raças* elucida a “problemática racial” com o branqueamento da população no “prazo de um século” e o do deputado federal Carvalho Neto (1923) garantindo que “o negro desaparecia no prazo de 70 anos” (SILVA, 1995; SCHWARCZ, 1994; MOURA, 2014; NACIMENTO, 1978).

Dentre as exemplificações e contextualizações, Silva (1995) infere que a elite brasileira criou e legitimou os dispositivos ideológicos para mascarar o racismo estruturado pelas hierarquias e diferenciações entre brancos e negros/mestiços, escamoteando o desprezo e a negação das raízes africanas, tanto que o que dizer sobre a queima de arquivos da escravidão por *Rui Barbosa*, mesmo sendo abolicionista, apagou a “mancha negra da escravidão”, implicando no apagamento de registro histórico sobre o tráfico de transatlântico de escravizados.

Descuido ou conveniência? Considerado um renomado intelectual, jurista e político, defensor das causas abolicionistas sem indenização aos senhores de escravizados, então ministro da fazenda, impregnado pelas concepções racialistas/racistas e atendendo os ditames do capitalismo, autorizou uma circular nº 29/1890 que marcou um dos maiores equívocos da história do Brasil. Por que o historiador Silvio Romero (1880 apud SILVA, 1995, p.96) mesmo censurando o esquecimento intencional sobre o continente africano na historiografia, não descolonizou sua mentalidade afirmando “que a vitória e a luta da vida, está porvir ao branco” e que “o negro não é só máquina econômica, ele é, antes de tudo, o malgrado sua ignorância, um objeto de ciência”, minimizando o negro apenas objeto da ciência, o que reforça a tentativa de negação e eliminação de qualquer resquício que envolva o negro e sua representatividade na sociedade brasileira.

O que dizer do renomado *Machado de Assis* que apesar de sua mestiçagem, omitiu sua ascendência africana, portanto, negando o “estigma do negro em sua origem” e assimilando a intelectualidade branca conforme o sistema e o ideal de

branqueamento. Por que será que Lima Barreto foi invisibilizado na Semana de Arte Moderna (1922) e Mário de Andrade, em 1936, deixara de fora a arte negra? E a tentativa de eliminar a Frente Negra Brasileira? Além das proibições de entradas de imigrantes africanos e asiáticos, entre outros impedimentos e limitações que conduziam, de fato, para uma efetiva erradicação da presença negra em nosso país.

Em *Casa-Grande e Senzala*, “o escravo, o índio, o senhor e a mulher negra” são tratados de “modo paternal”, imbricado de subjetividades escamoteando e ignorando as tensões, os conflitos e as insurgências perpetradas pelos negros e indígenas. Portanto, “O outro Brasil que vem aí” de Freire (1926 apud FREIRE, 2003, p.14-15): “mais tropical, mais fraternal, mais brasileiro”, onde “o preto, o branco, o pardo, o roxo, o semibranco e as morenas” configuram a amálgama das três “raças” que irão constituir um novo Brasil sem diferenças, hierarquizações e discriminações, dos quais, independentemente da raça/cor, nacionalidade ou profissão, são todos brasileiros e têm seus papéis no processo de construção do país.

Deste modo, projeta a imagem de “paraíso racial” onde a ideologia da mestiçagem vigora como elemento identitário de formação de uma nação que nega a existência de “raças” hierárquicas e evidencia a complementaridade dos três elementos formadores da cultura brasileira, mascarando as profundas e históricas desigualdades entre os negros e os brancos. O que remete ao pensamento de Munanga (1999, p.79-80) ao asseverar o papel de Gilberto Freire na consolidação do mito da democracia racial brasileira:

Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito de democracia racial; ‘somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito’ (MUNANGA, 1999, p.79-80)

Isso implica dizer o mito da democracia racial está enraizado na sociedade brasileira, tendo bases na “dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias”: existência, fortemente enaltecida na ideia de uma “convivência harmoniosa entre todas as camadas sociais/étnicas”, o que permitiu para elites dissimular as desigualdades e impedir a população não-branca a não perceberem e não terem consciência dos sutis mecanismos de sua exclusão social. São mecanismos de barragem que camuflam os conflitos raciais e introjetam no imaginário

social e simbólico a concepção de que todos são brasileiros, sem distinções, o que impede também da tomada de consciência cultural na construção de sua própria identidade (MUNANGA, 1999, p.80).

Silva (1995, p.160) ressalta que é inegável que Freire “pensou em valorizar o negro”, contrapondo as assertivas de Silvio Romero e demais integrantes da elite brasileira em escamotear tudo que era referente ao negro(a), ou seja, discorrendo a negação da origem africana. No entanto, assevera que “não se apercebeu de que a existência do racismo se subtende no próprio título de sua obra *Casa-Grande e Senzala*” consoante ao questionamento do chargista Nilson a contradição de que “*se casa era tão grande, por que os pretos tinham que morar na senzala?*”

Eis um grande questionamento que comprova a contradição da obra de Freire ao projetar uma representação “harmônica e até mesmo cordial” entre os senhores coloniais com os seus escravizados e escravizadas, que na verdade, dimensiona para uma distorcida realidade marcada de tensões, conflitos, explorações e violações.

Nesse sentido Moura (1988, p.18) infere que Gilberto Freire elabora uma interpretação social do país através das categorias *Casa Grande e Senzala*, onde evidencia e projeta uma “escravidão amena” em que senhores são bondosos e os escravizados são submissos, “empaticamente harmônicos, desfazendo, com isto, a possibilidade de se ver o período no qual perdurou o escravismo entre nós como cheio de contradições agudas[...]”. Isso implicava que o *mito do bom senhor* foi sistematizado e deliberado de modo arquitetado para interpretar e camuflar as tensões e contradições da estrutura escravista, suavizando-a e minimizando-a como meras “relações cordiais” que na verdade são embutidas de relações de poder e dominação.

3.2.1 Democracia racial que escamoteia a violência sexual

Nascimento (1978, p.55) explana sobre uma justificativa da tese da democracia racial brasileira que mistifica e se argumenta também da sobrevivência da cultura africana a medida em que prevalece um certo entusiasmo em postular o *mito do senhor benevolente* que conduz relações “relaxadas e amigáveis” com os seus escravizados, em que sua cultura sobrevive e é um elemento que compõe a cultura brasileira através das suas “canções, danças, comidas, religiões, linguagem”, por exemplo, como critério de comprovação e certificação de que inexistente preconceito e discriminação racial por parte dos brasileiros “brancos”.

Neste aspecto Munanga (1999) especifica que Freire não considerou as reais assimetrias e relações de poder entre os senhores e os seus escravizados, remetendo a ideia de confraternização entre eles e uma certa flexibilidade naturalizada do homem português ao relacionar-se sexualmente com negras e indígenas escravizadas.

Tal flexibilidade e fluxos sexuais originaram, historicamente, o intenso processo de miscigenação que reduz a distância entre a casa grande e a senzala, contrariando as elites aristocráticas e escravistas. No entanto, os estudiosos constataam que a referida flexibilidade e relações harmônicas entre senhores e escravizadas que resultaram na miscigenação brasileira como sinônimo de orgulho nacional, na verdade, foi de fato, pautada em exploração e sistemática violência sexual, portanto, a formação da sociedade brasileira é produto do estupro. Então, evidencia que:

[...] a raça negra foi prostituída, e prostituição de baixo preço. Já que a existência da mulata significa “produto” do prévio estupro da mulher africana, a implicação está em que após a brutal violação, a mulata tornou-se só objeto de fornicação, enquanto, a mulher negra continuou relegada a sua função original, ou seja, o trabalho compulsório. Exploração econômica e lucro definem, ainda outra vez, o seu papel social (NASCIMENTO, 1978, p.62)

O referido autor explicita que a sociedade brasileira herdou de Portugal toda “estrutura patriarcal de família”, onde a mulher negra, da escravidão perpassada para a atualidade, paga um alto preço, pois a sua condição vulnerável, de pobreza, de abandono, sem *status social* continua suscetível a opressão e violência sexual. O que remete ao dito popular racista que vigora no país “*branca para casar, mulata para fornicar e preta para cozinhar/trabalhar*”, projetando no imaginário social as “*noções de mulata, doméstica e mãe preta*” como reflexo de uma tripla opressão (raça, gênero e classe) que conforme Gonzalez (1984) ao situar como mulher negra, o duplo fenômeno do racismo e do sexismo, articulados, (re)produzem efeitos violentos, em particular, as mulheres negras.

Logo, “ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (GONZALEZ, 1982, p.97). isto é, sempre em condições de objeto sexual e situadas em posições subalternizadas.

Assim, isso representava de fato em violência sistemática contra as mulheres negras visibilizadas como objetos sexuais, eram forçadas a manter relações sexuais com os seus senhores/dominadores, portanto, a partir da intersecção entre raça e

sexismo, elas, historicamente, foram “genitoras” desse processo de miscigenação que deu dispositivo ideológico ao tal mito da democracia racial:

[...] um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardo-vasco, o homem de côr, o fusco[...] O crime de violação cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal através das gerações (NASCIMENTO, 1978, p.69)

Remetendo ao pensamento de Gonzalez (1984) ao situar as mulheres negras, estereotipadas desde as *mucamas às empregadas domésticas*, serviam apenas as investidas/incursões sexuais dos senhores, “pais de família”, “filhos da elite brasileira” que poderiam realizar relações de concubinação, porém, jamais evidenciar e legalizar tais relações.

Como produto de tal violência emerge a figura da *mulata* transmutando do caráter étnico para o profissional, como *doméstica* remetendo a escravizada *mucama* que era atribuída as atividades caseiras como *lavar/passar/cozinhar/fiar/tecer/costurar/amamentar*, além das investidas sexuais do senhor-branco e convidados que iniciavam a vida sexual, tanto que era motivo de ciúme e castigos por parte das senhoras, oficialmente esposas (GONZALEZ,1982; 1984). Já a *Mãe Preta, a bá*, era responsável pelo cuidado e criação do(a)s filho(a)s dos seus senhores que conforme Gilberto Freire era figura que acalentava o berço dos rebentos com amor, ternura e bondade. Assim, Gonzalez (1984) assevera que a senhora só servia para parir pois a função materna cabia a escravizada negra. Portanto, esta detinha duplo papel de *mucama-mulher à mãe preta*, oprimidas e exploradas pelo violento e forçado trabalho escravo-doméstico-sexual.

Logo, Gonzalez (1982;1984) explicita que a mulher negra remete dois tipos de “qualificação profissional”, a de *doméstica e a de mulata*, pois, historicamente, foram e ainda são visibilizadas como serviçais/domésticas/subalternas e objetos sexuais que o próprio sistema hegemônico, que é racista e sexista, transfigura o papel de doméstica- “burro de carga que carrega nas costas a casa e a família dos outros e a sua” para o “produto exportação-mulata”- que é cooptada e alienada pelas indústrias midiáticas e turísticas com a exposição do seu corpo negro e seu o sensual rebolado.

Portanto, saindo da invisibilidade/anonimato da função doméstica para a iludida visibilidade momentânea do período carnavalesco que a consagra como rainha, divinizando-a e objetificando-a sexualmente à medida que o seu corpo negro

é despido, é contemplado e eleva a libido dos homens, todavia, no cotidiano da vida, esse mesmo corpo negro é rejeitado, excluído e discriminado.

3.3 A NEGAÇÃO DA PRESENÇA NEGRA QUE ATUALIZA A EXCLUSÃO E SILENCIA O RACISMO

Historicamente, sempre prevaleceu o “desejo de embranquecimento brasileiro”, o que implicava não somente a negação como a eliminação das matrizes africanas, o que significava a erradicação do povo negro no cenário brasileiro. A grande problemática da sociedade brasileira é que o passado colonial vigora no presente marcado pela “cor” e pela “presença” negra que as elites dominantes tentaram e tentam historicamente exterminar, o que é explícito no pensamento de Nascimento, (1978, p.67) ao inferir que tal presença negra é “nutrido no ventre do racismo, o “problema” só podia ser, como de fato era, cruamente racial: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado explícita e implicitamente inferior” e que “a cor, fenômeno visível no caso brasileiro, onde procura-se identificar simbolicamente com o mais próximo do branco” (MOURA, 2014, p.215).

Neste aspecto, Silva (1995, p.161) infere que o jesuíta Antônio Andreoni, em 1711, em sua obra *Cultura e Opulência do Brasil* declarava que “o Brasil é o inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e das mulatas”, projetando como “provérbio nacional” enraizado na cultura brasileira em que o “mulato como gradiente é o elemento despistador do não racismo” impregnado no país, justificando a “democracia racial” que desvia e disfarça, assim a irretorquível recusa e marginalização do povo negro”. O autor pontua que a própria vinda da família real (1808) ao país influenciou e impôs a assimilação da cultura europeia, pois tinham a preocupação em europeizar e branquear a sociedade brasileira porque o elemento negro simbolizava o atraso nacional. Portanto,

Acontece que é justamente dentro do mito do não-racismo, gerado pela ilusão da democracia racial, que existe aquele desejo original, consciente ou não, mas intrínseco e persistente, de inferiorizar o negro, moral, física, histórica e culturalmente, justificando sempre recusá-lo e extingui-lo, porque seria a causa de todas as nossas misérias (SILVA, 1995, p.161)

Diante da negação das raízes africanas no Brasil que perpassa o físico, o histórico, o cultural, o simbólico e o psicológico, implica de fato na crua e cruel (res)significação do que é ser negro e negra nesse país: primeiramente, “a palavra

negro em português revela uma *carga bem mais forte e violenta de conotações pejorativas*” (NASCIMENTO, 1978, p.47, grifo nosso).

Apesar de constatar que se recusa a discutir a tentativa de definir o que é negro no Brasil pelas ciências sociais: “ora por sua marca, a aparência, ora por sua origem, a raça e/ou etnia”. Explicando que nenhum cientista ou a própria ciência, manipulando conceitos referentes ao *fenótipo ou genótipo* pode negar o fato concreto de que no Brasil “a *marca é determinada pelo fator étnico-racial*”. O que implica que as designações como “*preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra* ou qualquer eufemismo”- trata-se sem qualquer dúvida ao “*homem de cor,*” isto é, todo descendente de “escravos” africanos, *o negro*, não importando a gradação da cor pele (NASCIMENTO, 1978, p.42, grifo nosso).

Neste contexto de negação, assimilação e violações, o negro e suas representações foram projetados e introjetados de subjetividades que alienam violentamente, de modo que anula o seu próprio eu e se espelha no ideal do branco que nos estudos da psicanalista Neusa Souza (1983) evidenciam que ao *tornar-se negro*, identificando-se ou negando, impôs-se um *modelo normativo-estruturante* que o confronta e o aliena que é o *fetichismo da branquidão*, na qual, o sujeito negro enxerga todos os predicados imaginários e narcisistas do branco como *ideais, universais, puros, civilizados, sábios, nobres, morais, bom, belo, justo, verdadeiro* etc., portanto, como modelo único e universal, detentor de cultura/civilização e até mesmo da própria humanidade.

Desse modo, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar um corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1982 apud SOUZA, 1983, p.2). Essa violência é tão perversa que nega e aliena sua existência, assimilando o *corpo e o ideal do ego* do sujeito branco que deslegitima o corpo negro, criando mecanismos ideológicos que desencadeiam sentimentos de repulsa, vergonha e hostilidade desse *eu- do mito negro*, em que a *cor*, o *fenótipo*, transcende o corpo.

Portanto, ao “repudiar a cor, repudia o corpo”, logo, a *cor, a assimilação e o ego branquidão* são instrumentos ideológicos que desvalorizam sistematicamente esse *fenótipo* e os seus atributos físicos que são imbuídos de estereótipos e estigmas que desqualificam o corpo negro: “*beiços grosso, nariz chato/grosso, cabelo ruim, bundão,*

primitivismo sexual (COSTA, 1982 apud SOUZA, 1983, p.6). Assim, remete ao corpo negro tudo que é “o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro” (SOUZA, 1983, p.27).

A violência simbólica e psíquica consiste na sistematização discriminatória da *brancura* na tentativa de eliminar a identidade do sujeito negro, fazendo com que o *preconceito de cor* determina “uma relação persecutória” entre o próprio sujeito e o seu corpo-negro, o que implica na não-aceitação (revolta/ódio/amargura) que é resultante da tomada de consciência do sujeito negro diante da violência do racismo, isto é, “o seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo próprio corpo” (COSTA, 1982 apud SOUZA, 1983, p.6), passando a *controlar, observar e vigiar o corpo* que contrasta com o corpo/identidade/valor do branco que lhe foi imposto, daí, “o pensamento do sujeito negro, parasitado pelo racismo: é sitiado, acuado e acossado pela dor da pressão racista”, causando internalizações e subjetividades negativas (COSTA, 1982 apud SOUZA, 1983, p.8).

Nesse sentido, confere o corpo colonial de Fanon (2008, p.104) ao inferir o violento processo de assimilação em que o corpo negro enfrenta e sente o peso do olhar e da opressão que a *brancura* impõe, um “mundo branco”, no qual, o negro se confronta com sua própria existência e ao ser reconhecido como “*homem de cor*”, questiona-se ser ou não ser, no *dilema asfixiante, neurótico e mutilante* que se estabelece entre o eu negro e o “mundo branco”, ou seja, diante das imposições desse universo branco “o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal.

O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa”. Portanto, o corpo negro é sempre o outro, o negado, o rejeitado, o objeto e o inferior que foi construído e tem o seu papel-chave nas estruturas-normativas e hegemônicas como “sujeito-sujeitado, identificado e assimilado pelo branco” (SOUZA, 1983, p.32).

Moura (1988, p.17) analisa que a construção do pensamento social brasileiro sobre os negros foi impregnada de “preconceitos e ideologia racista racionalizada” com resquícios da *superestrutura escravista* que mesmo sendo substituída pelo capitalismo dependente, continuou nas dinâmicas e nas bases ideológicas da sociedade brasileira.

Todavia, de modo camuflado com *reformulações de mitos raciais* refletidas no processo de escravismo, que se perpetuou e *alimentou as classes dominantes como combustível ideológico de justificativa ao pensamento socioeconômico, político, racial e cultural*, ao qual o Brasil está submetido e que vigora através de inúmeros mecanismos discriminatórios que se sucedem na biografia de cada negro e negra desse país.

A ideia de que o Brasil só poderia alcançar a tal civilização a partir do branqueamento de sua população, o que resulta do processo de alienação e assimilação das elites brasileiras, ideologicamente subordinadas e contaminadas pela ideologia do colonialismo. Portanto, a intelectualidade brasileira, pensante sobre o “problema do negro” utiliza de mecanismos políticos-administrativos e repressivos para “estancar o fluxo do demográfico do negro e estimular a entrada de brancos civilizados” (MOURA, 1988, p.25).

Como paradigma a ser seguido, a *democracia racial brasileira* servia como laboratório racial como referência as demais Nações que apresentavam tensões e conflitos étnico-raciais. Após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO com rigor científico analisa e revisa as produções intelectuais e ficcionais que camuflam a real situação da população negra do nosso país. Constata que “o brasileiro é altamente preconceituoso e o mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível das relações interétnicas” (MOURA, 1988, p.30).

Essa assertiva desconstrói o mito e evidencia que as elites intelectuais e políticas, alimentadas pelo racismo, arquitetaram a democracia racial como mecanismo de barragem à mobilidade social dos negros em todas as dimensões socioeconômicas, políticas e culturais do país. Foram diversos impedimentos, dos quais, muitos invisíveis, criados pelo racismo que limitaram e impossibilitaram sua inserção na sociedade como cidadão brasileiro, de fato, com liberdade, dignidade e cidadania.

Portanto, Moura (1988) explana que o Brasil projeta-se como a *maior democracia racial do mundo* devido a acentuada *diferenciação cromática* de sua população e tendem a remeter culturalmente e até biologicamente, a ideia de que o português-colonizador-dominador tem uma predisposição em estabelecer relações sexuais com outras etnias, que na visão racista e etnocêntrica, as consideram como

exóticas, daí, a justificativa de que sua colonização era mais branda e democrática representadas nos modos de estabelecer as relações sociais.

Para o referido autor essa concepção traduz na interligada construção ideológica entre miscigenação (o biológico) e a democratização (o sociopolítico) na tentativa de que aparentar como processos semelhantes, no entanto, são independentes porque a primeira conforme estudos antropológicos é um fenômeno universal e milenar com intensos processos de intercâmbios culturais e biológicos entre Europa, Asia, África e América, além de que o fluxo e intercambio sexual do português com as “raças” de suas colônias não significam a realidade de uma democratização social.

Revela-se na verdade, o ocultamento e esquecimento dos modos como foram estruturadas essas sociedades e como foram e são tratados esses segmentos raciais oriundos de um transcurso histórico entre escravismo e capitalismo, isto é, mascaram uma escala de valores e de dominação que estruturam mecanismos de barragem que excluem, minimizam e discriminam grande parte da população não-branca. Portanto, a elite que impõe e domina, a branca, autointitula como referência-padrão-supremacia-poder, enquanto que nega o negro e o desqualifica a ponto de desumanizá-lo. Assim, nessa escala de valores determina que “o indivíduo ou grupo mais reconhecido e aceito socialmente na medida em que se aproxima do tipo branco, e desvalorizado e socialmente repellido à medida que se aproxima do negro” (MOURA, 1988, p.62).

Portanto, essa escala de valores introjeta aversão e fuga simbólica da população, criando mecanismos e mitos que tentam distanciar e ocultar da perversa realidade racial em que o negro é situado e julgado pelas elites dominantes. Logo, Moura (1988) explicita que a consciência étnica é escamoteada, alienada e assimilada pelos valores impostos pelos brancos, tanto que, ao desenvolverem um censo demográfico da população brasileira em 1980 foram declaradas 136 gradações cromáticas (algumas bem curiosas como *burro quando foge, amarela-queimada, azul-marinho, cor de ouro, cor firme, enxofrada, embranquecimento laranja, lilás, morena ruiva, russo, trigo, turva, verde...*) como referentes a população não-branca que demonstrou a fuga do brasileiro ao se identificarem com sua realidade étnico-racial, o que implica na tentativa de aproximar ao imposto paradigma de superioridade.

Evidencia-se que “o ideal tipo das elites brasileiras, como ideologia do prolongamento do colonizador, continuou e continua simbolicamente sendo o branco. O antimodelo étnico e estético, como símbolo nacional, continua sendo o negro” (MOURA, 2014, p.206). O autor assevera que estabeleceu um “imenso grau de matizes cromáticos” que em uma escala classificatória mensura o nível de valorização social de um indivíduo ou grupo a medida em que se aproxima do ideal tipo étnico imposto primeiramente pelo colonizador e posteriormente pelas elites de poder: o branco.

Ressalta que o processo de *miscigenação* não traduz em democracia racial em termos de igualdade, pois socialmente *determina diferenciação, hierarquização e inferiorização* das camadas não-brancas e camufla as enraizadas desigualdades sociais/raciais. Então, refugiam em uma *realidade simbólica escamoteadora* com o propósito de escapar do julgamento discriminatório ao qual é “réu/refém” e que a *cor* é o marcador das relações e das diferenças, a ponto de almejarem e assimilarem a ideia de democracia, paraíso racial, supremacia branca, aprisionando-o e negando sua identidade e realidade étnico-racial.

Conforme Gonzalez (1988, p.72-73) nas sociedades latinas, especificamente, as *amefricanas e ameríndias*, colonizadas pelos luso-espanhóis (com exceção Nicarágua), instaura-se um racismo disfarçado, que ela intitula de *denegação* que é fundamentado pelo tripé *miscigenação/assimilação/democracia racial*, constituindo um eficaz e perverso processo de alienação, onde os próprios segmentos discriminados e marginalizados negam sua existência, sua “raça” e sua cultura, internalizando os estereótipos e os valores impostos pelo branco-patriarcal-dominante-europeu, ou seja, de tão sofisticado, mantém no controle a condição de subordinação e minimização do(a)s negro(a)s/indígenas nas camadas mais exploradas e oprimidas da sociedade brasileira por via *ideológica do branqueamento*. Portanto, “o *branqueamento* como ideologia das elites de poder vai se refletir no comportamento de grande parte do segmento dominado que começa a fugir das suas matrizes étnicas, para mascarar-se com os valores criados para discriminá-lo” (MOURA, 1988, p.69).

Neste sentido Moura (2014, p.218) é categórico ao inferir que as classes dominantes e suas estruturas de poder deliberaram estratégias para camuflar o grau de racismo no país, na qual, um de seus mecanismos ideológicos de defesa foi a

imposição do *branqueamento* da população via o *processo de miscigenação* que projetava no cenário internacional uma espécie de “laboratório racial” refletido em “cordiais e harmônicas” relações inter-raciais.

Em sua análise em relação a esse “problema” do relacionamento interétnico no país, pontua que as diretrizes referentes ao *indígena* e ao *negro* foram tratadas de modo diferenciada, no entanto, com o mesmo teor de violência caracterizada pelos genocídios e epistemicídios perpetrados a esses grupos étnico-raciais.

O elemento indígena ocorreu a fase genocida de invasão, espoliação e extermínio de seus territórios e povos, além da destruição de suas religiões, crenças, valores e cosmovisões através do violento processo de cristianização. No entanto, ressaltando que ao ser criado o *Estatuto do Índio* com os seus direitos regulados pelos brancos, mesmo não intervindo de forma autônoma, os indígenas “não perderam totalmente sua identidade e territorialidade” com consciência, resistência e memória coletiva na ancestralidade, em busca por uma igualdade a partir de sua luta pela demarcação de suas terras (territorialidade), proteção e cidadania.

Enquanto que em relação ao elemento negro foi diferenciada a tática do racismo porque utilizaram de estratégias mais eficazes e sofisticadas, pois ao enfatizarem que o *negro é um cidadão com os mesmos direitos e deveres*, historicamente sendo desmitificada essa realidade:

Trazido como escravo, tiram-lhe de forma definitiva a territorialidade, frustraram completamente sua personalidade, fizeram-no falar outra língua, esquecer as suas linhagens, sua família foi fragmentada e/ou dissolvida, os seus rituais religiosos e iniciáticos tribais se desarticularam, o seu sistema de parentesco foi completamente impedido de ser exercido, e, com isto, fizeram-no perder, total ou parcialmente, mas de qualquer forma significamente, a sua ancestralidade (MOURA, 2014, p.219)

Assim, revela-se que o(a)s negro(a)s africano(a)s sofreram um intenso e violento processo de dominação/exploração, no qual foram submetidos a mais vil condição de desumanização imposta pela cruel e vergonhosa história da humanidade, a escravidão, em que não apenas os destituíram de sua essência humana, sendo coisificados e mercantilizados como também foram transplantados de suas raízes e territorialidades, sendo segregados de sua família e convivência social, perdendo sua identidade africana como indivíduo e cidadão detentor de direitos.

Desse modo, Gonzalez (1982, p.54) explana que o “caráter disfarçado” do racismo à brasileira se deve pela *articulação entre o mito e a ideologia* (democracia

racial e branqueamento) na qual, consiste no uso de aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) e a difusão de valores que em conjunto com o mito da democracia racial apontam para suposta supremacia racial/cultural branca. Para referida autora, são através desses mecanismos ideológicos que as pessoas negras, pretas e mulatas, e até mesmo as brancóides (*vistas* como brancas com ascendência negra) “internalizam tais valores e passam a negar enquanto tais”, ocultando sua condição racial e sua carga acompanhada de “inferioridade”.

Segundo Domingues (2005, p.116) “democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”. O referido autor ao questionar como surgiu o mito da democracia racial assevera que como ideologia remete a imagem distorcida do mundo e das relações impostas que ocultam os mecanismos de opressões e as realidades desiguais entre brancos e negros, logo, ressalta que desde o período colonial transcorrendo o período monárquico até o advento da república, a classe dominante (branca, patriarcal e sexista), influenciadas pelas ideologias pseudocientíficas de “raça”, sempre enxergaram os negros como inferiores, entretanto, abriam exceções, com a criação de espaços cedidos aos negros/mestiços sem que ameaçassem o *status quo* atribuído ao domínio e exercício dos brancos. Isso implica dizer, que o mito da democracia racial: “inverteu o eixo da questão: transformou exceção em regra; o particular em universal [...] aproveitaram-se dos raros exemplos de negros e ‘mulatos’ que se projetaram socialmente e os adotaram como modelo do sistema racial” (BASTIDE; FERNANDES, 1959 apud DOMINGUES, 2005, p.119).

O racismo brasileiro com suas artimanhas através de táticas e estratégias que não evidenciam a sua rigidez, o que implica em seu caráter “ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos” (MOURA, 2014, p.219) logo, é indispensável entendermos os três objetivos ocultados pela mascarada democracia racial brasileira que tendem a camuflar o preconceito de cor, a discriminação racial e ideologias racistas que imperam nas estruturas da sociedade, que segundo Nascimento (1978, p.177-178, grifo nosso) são:

[...] impedir qualquer reivindicação baseada na origem racial daqueles que são discriminados por descenderem do negro-africano; assegurar que todo o resto do mundo jamais tome consciência do verdadeiro genocídio que se perpetra contra o povo negro do país e aliviar consciência de culpa da própria sociedade brasileira que agora, mais do que nunca, está exposta à crítica das

nações africanas independentes e soberanas, das quais o Brasil oficial pretende auferir vantagens econômicas. (NASCIMENTO, 1978, p.177-178, grifo nosso)

São objetivos que tentam camuflar o racismo peculiar e, conseqüentemente, as profundas desigualdades raciais/sociais que imperam e vigoram no país, negando e silenciando sua existência, que de modo político e estratégico através dos discursos e dos mecanismos ideológicos que impedem acesso, tratamento e oportunidades iguais entre negros/indígenas e brancos. O que de fato ocorre, é a naturalização e a sistematização do racismo estruturado no seio da sociedade brasileira, onde o próprio Estado e suas instituições administradas pelos sujeitos que detêm o controle e o poder, historicamente, herdeiros dos senhores-coloniais-escravocratas reproduzem e sustentam todos os mecanismos de barragem e limitação da população negra, na qual é a vítima desse velado e mascarado racismo que se perpetua e é introjetado no imaginário social com a justificativa de que todos nós brasileiros *somos iguais* e desfrutamos dos *mesmos direitos*. No entanto, negros e negras continuam sendo inferiorizados, discriminados e excluídos, pois como explicita Gonzalez (1984) o racismo de *denegação* na cultura brasileira impõe um *lugar natural do negro* que é determinado pela *divisão racial do espaço/trabalho/sexual*, onde o(a) negro(a) é situado desde as *senzalas às favelas/periferias/cortiços/invasões/alagados/conjuntos habitacionais e/ou guetos/ bantustões* em precárias condições de vida, sem saúde, sem saneamento básico, sem educação de qualidade, inclusiva e democrática, sem trabalhos qualificados e renda digna, até porque prevalece a ditadura da *boa aparência* do padrão europeu, no qual, o corpo negro não condiz com a estética que é associada as aptidões intelectuais e profissionais da branquitude.

Divide-se o trabalho, articulando a “raça” e o gênero, sendo o papel da mulher negra, naturalmente, a doméstica-subserviente, que só pode ser *cozinheira/faxineira/servente e até mesmo prostituta*. Assim como os corpos negros são estereotipados sexualmente em que o homem negro é potente e até mesmo violento, enquanto as mulheres negras são objetificadas, erotizadas, vítimas do sexo casual sem compromisso, abandonadas pelos seus companheiros.

Além de que se os senhores escravocratas almejavam indenização pelo fim da escravidão, por que as vítimas- os negros africanos- que foram violentamente transplantados, coagidos, mercantilizados, coisificados, bestializados e explorados ao máximo, não poderiam lutar por reivindicação e reparação histórica? E os seus

descendentes, os afro-diaspóricos, que até hoje são discriminados racialmente por conta de um fenótipo e de um passado colonial, reinventado, de total minimização, discriminação e exclusão social, (sobre)vivendo com as mínimas condições de vida sem acesso igualitário aos direitos e privilégios que foram e são (re)construídos culturalmente apenas para aqueles que os legitimam e os tornam os únicos e universais beneficiários.

Portanto, nega-se o racismo, porém, o que representa o genocídio da população negra do Brasil? Violência sistemática e estrutural contra a população negra: vidas negras são ceifadas constantemente que de acordo com os mapas da violência (2020 e 2021) demonstram a taxa de homicídios é maior entre os negros, 75,7% referente ao ano de 2020, subindo para 77% no ano de 2021. Sendo que a chance de um negro ser assassinado no país é 2,6 vezes maior que um não negro. Em relação a violência contra as mulheres, em 2018, 4.519 foram assassinadas, das quais, 68% eram negras. Entre 2009-2019, 50.056 mulheres foram assassinadas, sendo que em 2019, 67% das vítimas eram negras, subindo de percentual de 2% comparados pela queda de 26,9 % do número de mulheres não negras mortas. São subnotificações transformadas em meros dados estatísticos, que evidenciam que a violência e o extermínio das vidas negras são mais acentuados que que as pessoas brancas.

Enfim, por que será que o corpo negro continua sendo colonial? Invisíveis, discriminados e excluídos de todos os processos produtivos/lucrativos da sociedade brasileira? Ele é sempre alvo de piadas, brincadeiras, bullying, silenciamentos, distanciamentos, xingamentos e agressões físicas, simbólicas e psicológicas. Por que será que o corpo negro remete medo e desconfiança? Por que será alvo de perseguição sistemática da polícia?

Como instrumento de poder e repressão do Estado, a polícia, desde os tempos da Lei da Vadiagem (art.59 da Lei nº 3.688/1941) que penalizava os “vadios, vagabundos e preguiçosos”, portanto, os *sem trabalho-os ociosos*, com a penalidade de quinze a três meses de detenção. Sendo que o próprio sistema negava o acesso e as oportunidades trabalhistas. É sempre refém de uma abordagem seletiva, pois sempre é o alvo, o elemento “suspeito, senão culpado”. Por que será que grande parcela da população carcerária e dos hospitais psiquiátricos é negra? Remetendo ao pensamento de Gonzalez (1984, p.233) *o outro lugar natural dos negros são as*

prisões até porque o *policimento* que subteme-se *proteção*, serve como mecanismo de *medo, repressão e violência*. Por que será que mesmo existindo leis que criminalizam atos discriminatórios, sua efetividade é inoperante e não cumpre o rigor das punições? Se temos a Lei nº 1390/51, intitulada Afonso Arinos, que proíbe a discriminação racial no país, que inclui as contravenções penais as práticas discriminatórias a partir dos preconceitos da “raça e da cor”, como recusas e impedimentos de acessos a estabelecimentos e instituições de qualquer natureza.

Portanto, o que dizer sobre o caso do garoto de 8 anos que foi impedido de realizar sua matrícula em uma Escola Municipal de São José de Ribamar por causa do seu cabelo? Porque segundo a direção estava fora do padrão, no entanto, trata-se de que padrão? Sabemos que é um padrão que nega e elimina tudo que é referente ao “fenótipo negro”. Temos também a Lei nº 7.716/89 (Lei Carlos Alberto Oliveira-Caó) que criminaliza o racismo, definindo os crimes oriundos de atos por preconceito de “cor/raça”, com pena de reclusão de 1 a 3 anos ou multa, que também é deliberada no próprio código penal através do Decreto-Lei nº 2.848/40 em seu artigo 140, minimizando como injúria, ofensa individual contra a dignidade e o decoro. Então, por que será que os casos de denúncia de racismo e injúria racial são minimizados e negligenciados?

Além da própria Constituição Federal (1988) que dispõe o Brasil como um Estado Democrático de Direitos, determinando fundamentos como *cidadania e dignidade da pessoa humana* (art.1, incisos II e III) e objetivos fundamentais como a construção de *uma sociedade livre, justa e solidária* (inciso I) e promoção do *bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (inciso II). E dentre os direitos e garantias fundamentais é regulamentado que *todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza* (art.5) e no seu inciso XLII prescreve que a *prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível*, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. Logo, por que será que existem acepções de pessoas e injustiças sociais que ferem violentamente os direitos e a dignidade humana?

Então, o que dizer das operações nas comunidades e periferias, o que nos remete aos casos do adolescente João Pedro Mattos Pinto, vítima da ação policial, morto dentro de casa. O pai, músico e negro, Evaldo dos Santos Rosa, que foi assassinado na presença da família, dentro do carro que foi alvo de *80 tiros*

disparados pelo exército. Recentemente, João Alberto Freitas espancado e assassinado pelos seguranças da Rede de Supermercado Carrefour e nos EUA, George Perry Floyd Júnior, asfixiado pelo policial branco até a morte, entre tantos outros corpos negros exterminados. Enfim, diante de tantas interrogações e exemplificações que contradizem a tal democracia racial brasileira e deliberações de combate ao racismo, por que será que o racismo à brasileira continua operante e letal a população negra sem ser admitido sua existência?

Logo, o racismo à brasileira é “alimentado” pela negação consolidada pelo mito da democracia racial que pode ser compreendido:

uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57)

Como mito mascara uma profunda realidade repleta de assimetrias entre os negros e brancos, das quais perpassam nas formas de tratamento, oportunidades e acessos a direitos, espaços, bens e serviços. *Se somos iguais e desfrutamos dos mesmos direitos* conforme a Constituição Federal (1988) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) por que verificamos que em espaços de poder preponderam “corpos brancos” e espaços subalternos, periféricos e de subserviência predominam os “corpos negros”? Será que as mulheres negras e indígenas têm “espaço e voz” consoante as mulheres brancas? Por que será que as abordagens da polícia são sempre direcionadas para os corpos negros e periféricos? Negros e indígenas têm o mesmo acesso ao nível educacional e profissional? Por que será que nos livros didáticos/literários omitem história de protagonismos, heróis e intelectuais negros e negras? Por que será que na Europa e inclusive no Brasil, jogadores negros quando entram em campo são chamados de macacos? Teve casos em que foram jogadas bananas no campo para fazerem alusão a visão racista/racialista de comparação do homem negro ao símio. Por que será que negros e negras com qualificações iguais aos homens e mulheres brancas, recebem remunerações inferiores? O que significa “boa aparência” e exigências de fotos nos currículos? Será que a justiça brasileira é imparcial diante dos réus? Os negros e negras recebem o mesmo tratamento comparados aos brancos? Por que será que o(a) negro(a) quando

atinge ascensão social e profissional é sempre questionado e colocado em dúvida sua idoneidade? Por que os negros são invisíveis na mídia? Por que dizem que os próprios negros são racistas? Discurso que joga o preconceito na própria vítima do racismo que na verdade é obrigada sistematicamente a assimilar os padrões estéticos e culturais dos brancos com ênfase eurocêntrica para ser ilusória e parcialmente inserida e aceita em determinados espaços. Enfim, são inúmeros porquês que repercutem na complexa e contraditória “democracia racial brasileira”, que de fato evidencia e escamoteia a especificidade do racismo à brasileira que vigora violentamente sem admitir sua existência.

Portanto, como falar em democracia racial, se o país ainda não desenvolveu uma democracia que contemple a todos, respeitando as diferenças, pluralidades e potencialidades humanas, além de omitir e negar as profundas e enraizadas relações étnico-raciais pautadas no racismo, genocídio, etnocentrismo, sexismo e inúmeras opressões que dominam o cotidiano da população negra brasileira. Desse modo, Moura (2014, p.219-220) assevera que não podemos ter democracia racial em um país que ainda não exerce “uma plena e completa democracia política, econômica, social e cultural”, onde seu tecido e imaginário social é amparado por uma estrutura racista de resquícios de escravidão, com governos oligárquicos, concentração fundiária e de renda que exclui grande parte de sua população, com segmentos vulneráveis, oprimidos e marginalizados, não pode de fato ser em sua literal concepção de democracia racial.

Logo, o Brasil, historicamente e culturalmente, um país elitista, patriarcal e de passado colonial e escravocrata, sempre acionou políticas de eugenia/higienização/miscigenação/branqueamento a fim de apagar/exterminar a presença e as raízes africanas. Assim, as relações de poder perpetradas no país são embutidas e “alimentadas” por um racismo estrutural que norteia todas as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. No entanto, ao predominar discursos que negam sua existência, daí, sua singularidade, omitindo de modo natural e estrutural, camuflam as opressões e implicâncias em termos de desigualdades, impossibilitando ações e políticas eficazes de erradicação e reparação na luta antirracista no país. Enfim,

[...] a história não oficial do Brasil registra *o longo e antigo genocídio* que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. *Monstruosa máquina* ironicamente designada de ‘*democracia racial*’ que só concede aos negros um único

'privilégio': aquele de se tornarem brancos, por dentro e fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação e miscigenação. Mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença da inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, 1978, p.93, grifo nosso)

É válido ressaltar que o *racismo à brasileira* sistematicamente ordena um violento jogo de poder que cotidianamente invisibiliza, nega e extermina a população afro-brasileira através de processos de *alienação, assimilação e aculturação* perpetrados pela *colonialidade da brancura* que situa e determina uma contínua e hierárquica classificação racial/social que posiciona o negro no último degrau da sociedade, inferiorizando-o e submetendo ao histórico jugo, no qual é impedido, excluído, discriminado, marginalizado, estigmatizado e minimizado no seio da sociedade brasileira, a priori, no “velho e conhecido” *status* de inferioridade.

São ideologias e discursos que legitimam a negação do racismo, conseqüentemente, ordena e regulamenta a invisibilidade da população negra do país em termos de igualdade, participação, inclusão, reparação e justiça social. Daí, a necessidade de desconstruir esses “mitos” e ideologias racistas/racialistas (que segregaram e ainda segregam e diferenciam pessoas por questão de cor/raça/etnia/), por vias da educação (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana-2004) e de ações e/ou políticas afirmativas que visam de fato *quebrar as algemas e as correntes que aprisionam o corpo negro*.

4. O REFLEXO DO RACISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: as desigualdades que as políticas ignoram e os dados “gritam”.

A educação brasileira é repleta de problematizações e desafios a serem superados, nos quais, detêm em suas raízes históricas o racismo sistêmico e estrutural que norteia e aprofunda as desigualdades educacionais articuladas entre os marcadores sociais da diferença: raça/cor, gênero, classe e território. Como a sociedade brasileira omite e negligencia o típico racismo à brasileira com discursos de negação e invisibilidade com a prerrogativa de que “*todos somos iguais*”, detentores de direitos com as mesmas oportunidades e acessos, criam mecanismos que impedem o desenvolvimento de políticas públicas eficazes em prol da erradicação do racismo e das diversas formas de preconceito, discriminação racial e correlatas.

Daí a necessidade de termos, verdadeiramente, uma educação como direito universal, básico, inalienável e fundamental ao ser humano, que potencialize e contribua no seu processo de formação tanto como indivíduo quanto cidadão, o que implica no seu papel indispensável no desenvolvimento das aprendizagens cognitivas e subjetivas dos educandos. Ou seja, uma educação que seja de fato inclusiva, emancipatória, democrática e antirracista pautada na igualdade e no respeito à diversidade em defesa e na garantia da justiça e da equidade social/racial. Entretanto, o que de fato ocorre no Brasil é uma contínua (re)produção de conteúdos eurocêntricos e práticas racistas que inferiorizaram e ainda minimizam e desqualificam a população negra com discursos ideológicos/mitológicos de cunho hierárquico e discriminatório que negam e invisibilizam as historiografias, as culturas, as epistemologias e os protagonismos da negritude na história da humanidade.

4.1 RAÇA, RENDA, GÊNERO e GERAÇÃO: desigualdades que se cruzam no acesso à educação e resultam em exclusão da população negra

Conforme estudos e análises desenvolvidas no país, são nítidas as profundas desigualdades sociais entre negros e brancos na sociedade brasileira, nas quais, não somente prepondera o aspecto econômico como também dimensiona para os campos sociopolíticos e culturais que pontuam uma divisão racial e hierárquica que segrega, exclui e submete a uma desigual balança de acesso e na garantia de direitos a todos os seus cidadãos, isto é, tal linha divisória classifica socialmente e racialmente quem são os produtores e detentores de direitos e privilégios, os brancos/patriarcais/heteros(sexistas) em detrimento daqueles que são “naturalmente”

desprovidos de direitos, negro(a)s, povos originários e demais grupos étnicos/identitários, portanto, a desigualdade racial do país é refletida pelo ocultamento do racismo que naturaliza e situa o lugar, as posições e os acessos a direitos, bens e serviços entre negros e brancos.

Os estudos quantitativos/qualitativos referenciados pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística (IBGE) demonstram que historicamente prevalece um quadro agravante de desigualdades entre negros e brancos, nas quais, evidenciam que sempre os negros se encontram em precárias e desumanas condições de vida porque são identificados como aqueles em situações de maior vulnerabilidade social em termos não somente educacionais como também em relação ao trabalho, saúde, habitação, saneamento básico, lazer etc. Portanto, são aqueles que representam a população desocupada¹ e/ou ocupações informais, baixa remuneração, abaixo da linha da pobreza, piores índices de escolaridade (acesso, permanência e conclusão) e qualificação, sendo que as crianças, adolescentes e jovens negros com índices insatisfatórios de desempenho escolar, são os maiores em termos de evasão escolar, além de serem os alvos das “brincadeiras”, piadas e apelidos discriminatórios que os desqualificam projetando imagens, estereótipos e estigmas que ferem o psicológico e a autoestima das crianças, adolescentes e jovens negros, impactando e comprometendo severamente nos seus desenvolvimentos cognitivos e subjetivos.

No documentário do Observatório da Educação, o professor Marcelo Paixão (2017) explicita que existe um amplo debate sociológico sobre a desigualdade racial no país em que é reconhecida e comprovada no cotidiano de negros e negras do país, prevalecendo em todas as esferas sociais, onde as pessoas com a pele escura têm ínfimos acessos e oportunidades em ascender socialmente e são os mais suscetíveis a riscos e em diversas situações de vulnerabilidade social. Para o referido professor, as perspectivas sociológicas/antropológicas/culturais explicitam que a cor/aparência

¹ Segundo IBGE (2022, p. 3-4) São classificadas como ocupadas na semana de referência as pessoas que, nesse período, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana. São classificadas como desocupadas na semana de referência as pessoas sem trabalho em ocupação nessa semana que tomaram alguma providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias, e que estavam disponíveis para assumi-lo na semana de referência. Consideram-se, também, como desocupadas as pessoas sem trabalho em ocupação na semana de referência que não tomaram providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias porque já o haviam conseguido e iriam começa-lo em menos de quatro meses após o último dia da semana de referência.

física é um fator determinante no processo de classificação social que implica no acesso ou não aos direitos sociais. Entretanto, Paixão (2017) menciona que o Brasil caminha com uma tímida constituição de políticas de reparação e enfrentamento com a proposta de reduzir o nível de desigualdades como as ações afirmativas nas universidades públicas em concursos além de medidas recentes que contribuíram de forma direta e indireta na redução das desigualdades.

Em relação à escola, explana que se um lado potencializa para formação de cidadãos participativos, críticos e conscientes, profissionalmente capazes de realizar tais atividades profissionais, no entanto, do outro lado, dentro da estrutura social vigente da qual está inserida pode atuar como mecanismo de perpetuação das desigualdades, que ao ser contextualizado com a realidade brasileira, assevera que a escola contribui muito mais para reprodução das desigualdades raciais do que para a formação cidadã dos educandos. Exemplifica que geralmente a taxa de analfabetismo do negro é o dobro da população branca, o número de anos de estudos entre os grupos tem uma distância de dois anos, as taxas de defasagem escolar/abandono entre os estudantes negros continuam altas comparadas aos estudantes brancos.

Explicita que os indicadores sociais são fundamentais para esses diagnósticos porque permitem uma maior objetivação de uma determinada questão social que poderia ser visível sem ser de fato analisada de forma direta e específica. Por exemplo, apresenta que as pessoas podem dizer que existe discriminação na escola, podendo ser apenas uma suposição/impressão/opinião, mas diante dos dados concretos do sistema de avaliação da educação básica pode-se verificar a existência de desigualdade de raça/gênero em termos de performances dos estudantes. Daí, a constatação que não é mera opinião e sim números precisos, objetivados que contribuirão para coleta de informações e que são fundamentais na tomada de decisões e planejamentos. Conclui que no Brasil o traço cultural persiste a ideia de que não existe a discriminação e que apenas existe na cabeça do discriminado, todavia, os dados nos permitem demonstrar uma crônica desigualdade estrutural e analisá-la para realizações de diretrizes, metas e soluções.

Assim, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação-2019, 2020, p.2) no ano de 2019, existiam 11 milhões de pessoas, entre a faixa etária de 15 anos ou mais de idade, analfabetas no país, em referência a taxa de analfabetismo de 6,6%. Desse grupo de pessoas analfabetas,

56,2% viviam na região nordeste, equivalendo a 6,2 milhões de pessoas, enquanto que 21,7% (2,4 milhões de pessoas) viviam na região sudeste. Sendo evidenciado uma queda de 0,2 pontos percentuais comparado ao ano anterior, equivalendo o decréscimo de pouco mais de 200 mil analfabetos no Brasil.

Neste aspecto, a pesquisa assevera que o nível de analfabetismo é associado à idade, pois verifica-se que entre as pessoas mais velhas o percentual é maior na taxa de analfabetismo. Portanto, no ano de 2019, a taxa era de 18% equivalendo a 6 milhões de analfabetos na faixa etária de 60 anos ou mais de idade, enquanto que, os mais novos, entre 15 anos ou mais de idade pontuaram uma taxa de 6,6%, o que justifica que a geração mais nova tem acesso à educação e estão sendo alfabetizadas.

Desse modo, segue abaixo a tabela sobre a taxa de analfabetismo conforme a faixa etária e entre os anos 2016, 2018 e 2019:

TABELA 1: TAXA DE ANALFABETISMO POR ANO E FAIXA ETÁRIA

Taxa de analfabetismo por ano e faixa etária			
	2016	2018	2019
15 anos ou mais	7,2%	6,8%	6,6%
60 anos ou mais	20,4%	18,6	18%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019/ PNAD EDUCAÇÃO-2019

Já em termos de acesso em educação apontam índices de analfabetismo entre pessoas de faixa etária de 15 anos ou mais, entre negros e brancos, evidenciaram um desigual nível, pois o percentual de 8,9% de pessoas negras analfabetas comparado ao percentual de 3,6% entre pessoas brancas. Entre a faixa etária de 60 anos ou mais, entre brancos a taxa de analfabetismo foi equivalente a 9,5%, comparados aos pretos e pardos, a taxa atingiu 27,1%. A nível regional, prevaleceram os maiores índices de analfabetismo nas regiões Norte (7,6%) e Nordeste (13,9%) entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, como observável na tabela a seguir, de acordo com as categorias raça/cor, sexo, geração e entre os anos 2016-2019:

TABELA 2: TAXA DE ANALFABETISMO (%) POR FAIXA ETÁRIA/COR/RAÇA E SEXO

TAXA DE ANALFABETISMO (%) POR FAIXA ETÁRIA/COR/RAÇA E SEXO						
			2016	2017	2018	2019
COR/RAÇA (%)	15 ANOS OU MAIS	BRANCA	4,1	4,0	3,9	3,6
		PRETA/PARDA	9,8	9,3	9,1	8,9
	60 ANOS OU MAIS	BRANCA	11,6	10,8	10,3	9,5
		PRETA/PARDA	30,7	28,8	27,5	27,1
SEXO (%)	15 ANOS OU MAIS	HOMEM	7,4	7,1	7,0	6,9
		MULHER	7,0	6,8	6,6	6,3
	60 ANOS OU MAIS	HOMEM	19,7	18,3	18	18
		MULHER	20,9	20	19,1	18

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019./PNAD EDUCAÇÃO-2019

No ano de 2019 foram constatados que 71,7% dos jovens negros do Brasil estavam fora da escola enquanto apenas 27,3% dos estudantes eram brancos. Neste grupo, por questão de sexo, o percentual de analfabetismo é maior entre os homens (6,9%) do que as mulheres (6,3%) com uma diferença de 0,6 pontos percentuais. Neste estudo assevera que o quantitativo dos jovens entre 14 a 29 anos de idade era equivalente a 50 milhões de pessoas, das quais, 20,2% não finalizaram o ensino médio completo, seja por abandono ou nunca ter frequentado. O que sinalizou para uma exclusão de 10,1 milhões de jovens, dos quais, o percentual maior é entre os homens (58,3%) em relação as mulheres (41,7%).

No que se refere ao abandono escolar, os maiores percentuais se deram nas faixas a partir dos 16 anos de idade (entre 15,8% e 18,0%) e em termos regionais o

abandono escolar precoce até os 13 anos foi mais acentuado nas regiões Norte (9,7%), Nordeste (9,0%) e Sudeste (8,7%). No entanto, em todas as regiões foram identificadas um marco aos 15 anos, principalmente, no Sul (16,3%), no Sudeste (14,9%) e no Nordeste (13,9%).

Ao serem questionados sobre o motivo de nunca terem frequentado a escola ou terem abandonados os estudos, a principal justificativa foi a necessidade de trabalhar, equivalendo 39,1%, prevalecendo entre os homens com 50% e entre pessoas brancas (40%) enquanto pessoas negras equivalentes a 38,7%. Já entre as mulheres os motivos foram não ter interesse em estudar (24,1%), gravidez (23,8%), trabalho (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%).

Neste aspecto, o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil (2021) assevera que apesar dos lentos avanços alcançados nos últimos anos (2016-2019) em relação a garantia de acessos à educação, as desigualdades ainda prevaleceram, culminando em “quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes” (4-17 anos) fora da escola, dos quais, é mais acentuado entre crianças de 4-5 anos de idade e os adolescentes entre 15-17 anos.

Em novembro de 2020, com o enfrentamento da pandemia, esse número cresceu para “mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos” sem acesso à educação, isto é, “[...] 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, 2021, p.44). O que evidencia dados alarmantes ao cenário de exclusão escolar no país diante da pandemia que intensificaram o acirramento das desigualdades, logo:

A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, 2021, p.5)

Portanto, dentre aqueles que estão fora da escola entre a faixa etária de 4-17 anos, no ano de 2019, mesmo diante de uma pequena diferença, a maioria prevalece entre os meninos, no entanto, quando comparado a faixa equivalente ao ensino médio, 15-17 anos, as meninas pontuam 50,9 % em paralelo aos 49,1% dos meninos. Em relação a cor/raça, a pesquisa assevera que “em números absolutos, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas

excluídos da escola somam 781.577, correspondendo a 71,3% de crianças e adolescentes fora da escola” (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, 2021, p.26).

Este cenário de exclusão escolar nos demonstra que a categoria raça/cor dialoga com questão renda, já que em todo o país, a maioria dos excluídos, são crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas, que também em grande parte é oriunda de famílias de baixa renda, que (sobre)vivem com “renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo (61,9%). Portanto, este estudo apresenta que entre as crianças e adolescentes de 4-17 anos que estão fora da escola no ano de 2019, “apenas 9,9% vivem em famílias com mais de um salário mínimo per capita” comparados aos 90,1% daqueles que (sobre)vivem entre as famílias com renda familiar per capita menor que um salário mínimo” (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, 2021, p.29-30).

O estudo apresenta este cenário de exclusão e pobreza através das assimetrias entre pobres e ricos, nos quais, aos 20% dos mais pobres e mais ricos, a diferença de acesso à educação em termos absolutos equivale a “1.096.468 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, 524.091 estão entre os 20% mais pobres, correspondendo a 48% do total”.

Dentre os motivos para estar fora da escola, no total de 384.475 das crianças entre a faixa etária de 4-5 anos de idade, no ano de 2019, recaem sob a escolha e responsabilidade dos pais (48,5% equivalente a 186.375) que optam pelos cuidados de casa e por acharem muitos novos para ir à escola, enquanto que a falta de vagas na escola e não ter escola/distância da escola correspondem respectivamente, a 19,1% e 13%. Já entre a faixa etária de 11 a 14 anos de idade, entre os motivos, o maior percentual correspondeu a falta de interesse em estudar (37%), o que é grande problemática, seguido de problema de saúde (21,1%) e gravidez/ter concluído o nível de estudo que desejava (6,9%).

No entanto, a análise apresenta que entre a faixa etária de 15 a 17 anos de idade prevalecem o “desinteresse em estudar (38,2%), trabalho ou procura por trabalho (14,6%) e gravidez (11,4%)” (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, 2021, p.39). A pesquisa demonstra que possivelmente a justificativa pela falta de interesse em estudar estão atreladas as suas vivências no universo escolar, nas quais, as exclusões são mais acentuadas entre estudantes negros e indígenas

que vivenciam um histórico quadro de violências e práticas discriminatórias que podem contribuir consideravelmente para as desistências/evasões.

Ao mesmo tempo que os fatores externos podem incidir no abandono escolar como no caso da necessidade de trabalhar, que entre essa faixa etária, o percentual é maior entre os meninos (20,5%) comparados as meninas (7,2%) justificando que trabalhavam ou estavam a procura de trabalho. Enquanto que a gravidez e os afazeres domésticos são mais evidenciados entre as meninas correspondendo, respectivamente, a 25,6% e 14,7%. Já entre meninos correspondem a 0,0% e 0,9%.

Já a questão de sexo, em 2018, o indicador mulheres de 15 anos ou mais teve uma taxa de analfabetismo de 6,6% e para homens de 7,0%. Enquanto que o ano de 2019, a taxa de analfabetismo decaiu em 0,3 pontos percentuais para as mulheres (6,3%) e 0,1 pontos percentuais para os homens (6,9). Entre os 60 anos ou mais, tanto homens como mulheres igualaram na taxa de 18% no ano de 2019, percentual quase triplicado em relação aos da faixa etária de 15 anos ou mais (6,6%).

O estudo ressalta que o fator gravidez na infância e adolescência faz com que as meninas abandonem a escola, comprometendo a escolarização e ao longo de sua vivência como mãe, além dos impactos na vida das crianças. Assim, apresenta uma histórica incidência de nascidos vivos de mães até aos 14 anos de idade, pois entre os anos de 2010-2019, em “números absolutos foram registrados 252.798 meninas de até 14 anos de idade que tiveram filho(a)s” (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, 2021, p.40). Enquanto que na faixa etária de 15-19 anos de idade foram registradas em “números absolutos 4.948.724 adolescentes que se tornaram mães”.

Em relação aos seus anos de estudos, prevaleceu uma concentração entre aquelas meninas que não completaram o ensino fundamental, no entanto, enfatizando que apesar de uma queda no percentual daquelas que não completaram o ensino fundamental, houve um aumento no percentual das que eventualmente foram para o ensino médio.

4.2 CONDIÇÕES DESIGUAIS PROVACAM RESULTADOS DESIGUAIS: um retrato da exclusão da população negra brasileira

No aspecto condição de estudo e ocupação, no ano de 2019, existiam 46,9 milhões de pessoas na faixa etária entre 15 a 29 anos, das quais, 14,2% estavam ocupadas, portanto, trabalhando e estudando, enquanto que 22,1% não estavam nem trabalhando e nem estudando; 28,1% não estavam trabalhando, entretanto,

estudavam; e 35,6% estavam trabalhando, mas sem estudar. Com relação a cor/raça, 17% das pessoas brancas trabalhavam e estudavam, enquanto as pessoas negras foram referentes apenas 12,4%, já o percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (37,1%) e apenas estudando (28,8%) superando também os percentuais de pessoas negras, apenas trabalhando (34,6%) e apenas estudando (27,7%) (PNAD-EDUCAÇÃO 2019, 2020, p.15-16).

De acordo com o Censo Escolar (2019 apud UNICEF, 2021) no ano de 2019 foram registradas mais de 2 milhões de reprovações, o que correspondeu a 8% do total de matrículas das redes públicas do país (27.780.779). Em relação a taxa de reprovação do país atingiu 7,8% que conforme a categoria raça/cor, os maiores percentuais corresponderam aos estudantes indígenas (10,9%), pretos (10,8%) e pardos (8,2%) comparados a taxa de 5,9% dos brancos.

Isso implica reconhecer que o histórico de reprovações na educação básica do país sempre recai aos estudantes negros e indígenas, além de outros segmentos mais vulneráveis, ou seja, “as reprovações em cada estado e cada município incidem sobre as populações preta e indígena e também sobre meninos e sobre as pessoas com deficiência[...]” (UNICEF, 2021, p.16).

Segundo o Observatório da Educação em relação ao abandono escolar na etapa do Ensino Médio entre 2008-2018 ocorreu uma queda tanto entre os estudantes negros quanto os brancos, entretanto, apesar de ser uma análise positiva, advertiu considerando a distância entre os anos com percentuais entre 2,3 e 3 pontos percentuais, implicando ainda assim em desigualdade, tanto que é evidenciado na análise do IBGE- Desigualdades Sociais por Raça ou Cor no Brasil (2019) ao abordar que tal queda ocorre entre estudantes brancos comparados aos estudantes negros que seguiu subindo, sendo que no ano de 2017 era de 7,7% e em 2018 foi para 7,8%, sendo um aumento de 0,1 pontos percentuais.

Outro aspecto pontuado pelo Observatório da Educação é o nível de aprendizagem em paralelo ao nível socioeconômico (NSE) dos estudantes, com base nos dados da Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) que desenvolveu uma pesquisa pautada na análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que avalia o nível de desempenho dos estudantes em todas as disciplinas, nas quais, Português e Matemática foram apresentados os piores índices com desiguais níveis de desempenho entre os alunos negros e brancos, do 5º ao 9º

ano, independentemente dos níveis socioeconômicos (alto e baixo), exemplificando o desempenho da disciplina Matemática que mesmo entre os dois níveis socioeconômicos, os estudantes brancos detiveram melhor desempenho em detrimento dos estudantes negros.

Assim, no nível socioeconômico alto, 34,4% dos brancos obtiveram aprendizado adequado comparados ao 17,3% entre os estudantes negros, enquanto que, no nível baixo os estudantes brancos detiveram 15,8% do aprendizado em relação apenas 8% dos estudantes negros.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 71) também demonstrou através dos microdados do SAEB que o nível de proficiência da educação básica é desigual entre estudantes brancos e negros (pretos e pardos), evidenciando uma profunda desigualdade na tríade raça/cor, renda e localidade no desempenho das aprendizagens de português e matemática.

Logo, crianças, adolescentes e jovens negros, oriundos de famílias de nível socioeconômico baixo e de regiões rurais indicaram os piores índices de desempenho escolar. Assim, no ano de 2019, a média de aprendizagem adequada em português atingiu a percentagem de 61,1% e em matemática foi 51,5%. Portanto, abaixo da média, o aprendizado adequado em português foi de 24,2% aos estudantes pretos, 38,2% ao NSE baixo e 39% zona rural, e em relação a matemática foi de 51,4% aos estudantes pardos, 32,7% dos estudantes pretos, 29,7% do NSE baixo e 30,6% oriundos da zona rural.

Enquanto que os desempenhos adequados acima da média foram para os estudantes brancos com 70,7% em português e 62,3% em matemática; NSE alto com 80,6% em português e 73,9% em matemática e Zona urbana com 63,7% em português e em matemática foi de 54%. Além de especificar uma significativa desigualdade no NSE do ensino médio: a média em português foi de 37,1% e em matemática foi de 10,3%, assim, em português, o NSE baixo atingiu 28,2% comparados aos 57,6% do NSE alto com uma diferença de 29,4 pontos percentuais. Em matemática, o NSE baixo foi de 4,9% em paralelo aos 19,2% do NSE alto.

Além disso, os percentuais abaixo da média foram os estudantes pretos (28,2% em português; 4,6% em matemática), os estudantes pardos (31,3% em português; 6,9% em matemática) e a zona rural (17% em português; 3% em matemática). Já os

que ficaram acima da média foram os estudantes brancos (50,8% em português; 18,1% em matemática) e a Zona urbana 37,9% em português; 10,6% em matemática).

O que reforça a tese de que a desigualdade racial do país prevalece mesmo diante de um contexto econômico favorável, pois tendem associá-la ao nível socioeconômico, reduzindo-a ou até mesmo invisibilizando-a, ou seja, camuflando as intensas assimetrias raciais, o que remete ao pensamento de Almeida (2018) ao explicitar que apesar da desigualdade ser referenciada nas teorias econômicas expressas numericamente em dados estatísticos/quantificáveis, é sobretudo explicada e compreendida no seio da sociedade com suas intensas e complexas relações de conflitos e de poder.

Logo, a sociedade, o Estado e suas instituições foram e são (re)construídas a base de desigualdades raciais que historicamente e politicamente foram desencadeadas por um enraizado racismo que não somente perpassa no plano individual e de subjetividades como também, e fundamentalmente, rege e ordena todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais do país.

Portanto, a escola como instituição social que prepara cidadãos e cidadãs ao mundo com a proposta de promover um processo de ensino-aprendizagem repleto de competências, habilidades e potencialidades a fim de propiciar uma educação que contemple a todos e desenvolva o senso crítico da realidade social em prol de aprendizados que irão para além da sala de aula, infelizmente, perpetua e acentua hierarquizações e diferenciações na construção de um imaginário coletivo por conta de ser estruturada por concepções, valores e padrões que excluem e inferiorizam os negros em escala classificatória onde *o ideal, o verdadeiro, o absoluto, o mais capacitado, o superior*, enfim, *o sujeito que produz e é produto de história e cultura, o branco*, situado no topo dessa hierarquia racial/social, ou seja, que é referência e paradigma inscrito na historiografia clássica, nos currículos escolares e nos conteúdos desenvolvidos na educação básica brasileira perpetuando preconceitos, estereótipos e estigmas que violentamente refletem no cotidiano e interferem drasticamente no grau de desempenho dos estudantes negros.

Até mesmo os próprios educadores, muitas vezes, não qualificados para atenderem a demanda plural dos educandos através de atitudes, silenciamentos e dos modos como são conduzidos os conteúdos sem conhecimento aprofundado e

sem perspectivas dialógicas e críticas diante do contexto e da realidade dos seus educandos, só reforçam e reproduzem práticas racistas.

4.3 O VÍRUS DAS DESIGUALDADES: o aumento da exclusão da população negra no Brasil com a pandemia de Covid-19

Com o advento da pandemia da COVID-19 que assolou o mundo e o Brasil, instalando uma crise sanitária que causou milhões de perdas, inclusive no país com mais de 620 mil óbitos, registrando mais de 110 óbitos em 24 horas (AGÊNCIA BRASIL, 2022). Além das incomensuráveis perdas humanas, os estudos apontam que com a pandemia reforçaram e intensificaram as profundas desigualdades raciais/sociais, nas quais, foram constatadas os impactos desiguais entre diferentes segmentos da sociedade, o que implica dizer que a COVID-19 causou impactos diferenciados no cotidiano de cada brasileiro, principalmente negro(a)s, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência (PCD), ou seja, segmentos mais vulneráveis da população que foram afetados drasticamente nas dimensões psicológicas, materiais e vitais.

Portanto, como o racismo é naturalizado e sistematizado em todas as estruturas, inclusive nas próprias instituições sociais que deliberam ações e mecanismos que legitimam as profundas e violentas desigualdades raciais. Desse modo, a educação não seria diferente, sendo intensificadas com as complicações da COVID-19. Se o racismo é pautado nas relações de poder, aqueles que exercem o poder, impondo regras, padrões e valores que racionalizam e naturalizam a dominação, na qual, o racismo como elemento constituinte do ordenamento social, o que implica na atuação de todas as dimensões políticas/sociais/econômicas/culturais sistematizando suas próprias instituições na reprodução de discriminações e violências racistas, sexistas, xenófobas, etnocêntricas que sedimentam representações sociais atribuídas em privilégios dos brancos em detrimento dos negros e outros segmentos minoritários e vulneráveis da sociedade. Logo, a escola como instituição e sem mecanismos de combate aos conflitos raciais e de gênero impera como instrumento de perpetuação de diferenças hierárquicas e discriminatórias, isto é, “torna-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas” (ALMEIDA, 2018, p.37).

Desse modo, conforme o Godim et al. (apud Observatório da Educação) evidenciaram que o número de óbitos de pessoas negras ficou superior em

relação as pessoas brancas, o que implica dizer que no início da pandemia 73% das internações e 62% dos óbitos eram de pessoas brancas, transcorridos um mês e meio, os óbitos das pessoas brancas decaíram para 41% enquanto que subiu para 57% dos óbitos de pessoas negras. O que foi reconhecido na pesquisa que as condições desiguais de acesso aos direitos contribuíram e reforçam o nível desproporcional de impactos mais acentuados nas pessoas negras: perda de empregos, renda, saúde, e garantia de direitos.

No caso da educação básica, os dados demonstram que os estudantes negros foram os mais impactados com a crise pandêmica, pois conforme PNAD-COVID-19 (2020) tanto no ensino fundamental quanto no médio, os estudantes foram mais impactados negativamente com a paralisação das aulas por conta do isolamento social em decorrência da pandemia. Nos estudos constatam que a “raça” é um eixo que segrega e norteia as condições de acesso, influenciando nas medidas estratégicas educacionais de enfrentamento diante da crise sanitária.

Logo, as análises evidenciam que entre os adolescentes de 15 a 17 anos, do gênero masculino que não obtiveram atividades escolares em suas residências durante as paralisações das aulas presenciais, os garotos negros apresentaram 40,6% sem acesso as aulas enquanto apenas 14,2% dos garotos brancos não receberam atividades escolares em seus domicílios. Outro fator determinante apontado foi o grau de assimetria racial na educação, o índice de defasagem caracterizada pelo abandono/evasão escolar que conforme o Cenário de Exclusão Escolar no Brasil (2021, p.26) com base no levantamento dos dados do IBGE concluíram que dentre estes estudantes da faixa etária de 15 a 17 anos, os pretos e pardos equivalem mais de 70% dos que estão fora da escola.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (2021, p.73) a pandemia COVID-19, historicamente, representou uma complexa crise sanitária que desencadeou desafios e adversidades enfrentadas pela educação básica brasileira em garantir acesso à educação a todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade, sendo evidenciadas problemáticas na oferta da rede pública de ensino.

O que vai de desencontro com o artigo 205 da Constituição Federal (1988) que garante a educação como um direito de todos, portanto, tanto a família, a sociedade e o Estado devem incentivar e proporcionar uma educação em prol do

desenvolvimento pessoal, no exercício da cidadania e no processo de preparação/formação profissional.

Assim como também é assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394/96) o papel do Estado em propiciar uma “educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”, na qual, contempla desde “a educação infantil até os ensinos fundamental e médio”. Portanto, constata-se com a pandemia:

As desigualdades educacionais históricas do país foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas concepções socioeconômicas (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2021, p.73)

Nesta análise verificamos que com as suspensões das aulas presenciais, as desigualdades estruturantes ficaram acirradas em termos de oferta e acesso ao ensino a distância-remoto. Assim, foram evidenciados os níveis de ofertas desenvolvidas em prol de atividades pedagógicas as crianças/adolescentes sem aulas presenciais na educação básica em função das rede de ensino e área de residência, além das evidências desiguais de acesso e dedicação dos estudantes conforme suas distintas condições socioeconômicas, avaliando o acesso as tecnologias como computadores, *notebooks* e internet em suas residências para o desenvolvimento das atividades propostas e também, fazendo referência as estratégias adotadas pela escola para inclusão dos alunos em tais tecnologias e identificações de fatores como condições sanitárias e medidas adotadas conforme as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) frente a prevenção diante da pandemia da COVID-19.

Portanto, apresentamos que no ano de 2019, os estudantes brasileiros correspondiam a 82% do ensino fundamental e 87,4% do ensino médio, sendo majoritariamente atendidos pela rede pública de ensino, na qual, é composta em sua maioria por estudantes dos quintos da população com os menores rendimentos.

isso implica dizer que a educação básica atende a maioria dos estudantes, principalmente os mais vulneráveis, que necessitam da rede pública para ter acesso aos conteúdos pedagógicos durante o período de paralisação/adiantamento das aulas presenciais, sendo que as medidas e capacidades da rede de ensino em desenvolver e implementar ações educativas/pedagógicas foram impossibilitadas por inúmeros fatores como *condições de trabalho dos professores, infraestrutura, recursos*

pedagógicos/tecnológicos, logística regional/territorial, nos quais, são influenciados pela rede de ensino e o local de residência(PNAD-COVID-19 apud SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2021, p.77).

Neste período de paralisação com adoção do ensino remoto, foram constatados que a quantidade de horas dedicadas aos estudos como aulas online, atividades e estudos dirigidos realizados pelos alunos da faixa etária de 6 a 17 anos de idade, o percentual de 41,9% dos estudantes dedicaram menos de 2 horas diárias enquanto que 58,1% dedicaram de 2 horas ou mais às atividades escolares.

De acordo com as características socioeconômicas foram observadas discrepâncias de horas de estudo diário como o dobro do percentual de menos de 2 horas desenvolvidas pelos oriundos da rede pública de ensino (46,5%) comparados aos 21,8% da rede privada. Assim como os estudantes que compõem o quinto da população com os menores rendimentos (49,1%) em relação aos que fazem parte do quinto da população com os maiores rendimentos (23,2%) e quando confere a categoria raça/cor, os pretos e pardos compõem o percentual de 44,6% em relação aos 38,6% dos brancos e no quesito sexo apresentam 43,7% meninos e 40,0% meninas.

Como o ensino remoto necessita de equipamentos tecnológicos como computadores, *notebooks* e internet para acompanhar as atividades pedagógicas, verificam-se desiguais condições de acesso em termos sociais/raciais/territoriais, portanto, estudantes de 15 a 17 anos com acesso tanto ao computador ou *notebook* como a internet em sua residência na zona urbana (56,0%) confere mais que o dobro da zona rural (23,3%), assim como, os estudantes brancos corresponderam 67,3% para o acesso simultâneo de tais instrumentos e conexão comparados 46,8% dos estudantes negros, o que resultou em uma diferença de 20,5 pontos percentuais.

Logo, o estudo assevera que a suspensão das aulas presenciais promoveu desafios sem precedentes impostos pela pandemia do coronavírus ao processo ensino-aprendizagem, no qual, foi identificado em desiguais acessos, ofertas, atividades e instrumentos que conforme as necessidades de horas de estudos e infraestruturas adequadas, os estudantes mais vulneráveis foram os mais prejudicados, daí, os piores índices de condições de ensino foram da rede de ensino público, menor renda, pretos e pardos (negros), zona rural, regiões Norte e Nordeste do país (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2021, p.92).

O Cenário da Exclusão Escolar (2021, p. 48) apresenta que no ano de 2020 foram constatados que dentre os estados brasileiros com os maiores percentuais de exclusão escolar ao total da população, entre a faixa etária de 6 a 17 anos foram oriundos das regiões norte e nordeste: Roraima(38,6%), Amapá(35,7%), Pará(32%), Amazonas (32%), Acre(24,6%), Rio Grande Norte(24,9%), Bahia(30,7%) e Sergipe(21,4%). No Estado do Maranhão, neste período, foram notificados 244.307 crianças e adolescentes que não estavam frequentando a escola, o que corresponde a 15,8% no total da população entre 6 a 17 anos, equivalendo 1.549.489.

Neste estudo assevera que “as crianças e adolescentes pretos/pardos(a)se indígenas são a maioria dentre o(a)s excluídos da escola durante o ano letivo de 2020, o primeiro da pandemia” (CENÁRIO DA EXCLUSÃO, 2021, p.49). Conforme a tabela abaixo:

TABELA 3: FORA DA ESCOLA POR FAIXA ETÁRIA/RAÇA(2020)-%

	6-10 ANOS	11-14 ANOS	15-17 ANOS	TOTAL-BRASIL
BRANCOS	9,8	7,5	11,5	9,5
PRETOS	17,2	16,1	23,1	18,5
PARDAS	15,7	14,9	20,7	16,7
INDÍGENA	35,7	25,4	42,9	34,1

Fonte: IBGE. Pnad-Covid, nov. 2020 apud CENÁRIO DA EXCLUSÃO, 2021, p.49)

Logo, a pesquisa demonstra que na média nacional e conforme a faixa etária entre os estudantes, as maiores taxas de evasão equivalem aos estudantes indígenas e pretos. Isso significa que os estudantes excluídos da escolarização são evidenciados pela categoria raça/cor e impactados conforme realidades e circunstâncias.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p.14) analisou que mesmo diante dos dados disponibilizados pelo IBGE ou Censo Escolar em relação aos impactos da pandemia COVID-19 na educação brasileira não podemos mensurar por completo a dimensão e os efeitos provocados pelas mudanças adotadas, tendo o ensino remoto como solução ou prejuízo, já que as camadas mais vulneráveis da população sequer obtiveram acesso as aulas virtuais, evidenciando um consenso entre os especialistas de um prognóstico de danos profundos e duradouros.

Assim, apontou que o Brasil foi um dos países que por mais tempo permaneceu com as escolas fechadas, que conforme o levantamento da UNESCO,

no ano de 2020, aproximadamente dois terços do ano letivo, as escolas pelo mundo estavam sem aulas presenciais, entretanto, no Brasil foi estimado em “40 semanas o tempo que as escolas fecharam no Brasil – e, ainda hoje, há locais em que as aulas não retornaram e, como regra, as que retomaram as atividades o fazem em modo escalonado”. O que implica em sérias consequências que provavelmente ocasionará retrocessos, portanto:

O fechamento de escolas vem aumentar as diferenças de oportunidades, solapar direitos e reavivar problemas sociais que o Brasil estava trabalhando para superar: assim, males de caráter estrutural, como o acesso, a evasão e a baixa qualidade do sistema, foram impulsionados, em proporções que ainda não se consegue medir (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2021, p.14-15)

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p.16-17) no ano de 2020, a universalização do ensino fundamental atingiu “98% dos jovens de 6 a 14 anos”, embora 20% desses jovens não concluam com o ano esperado, o que evidencia um dos desafios da educação, logo, as desigualdades persistem, tanto que o estudo apontou que “96,7% dos jovens de 16 anos pertencentes aos domicílios mais ricos concluíram o Ensino Fundamental, mas apenas 78,2% dos mais pobres chegaram a esse patamar”. Do mesmo modo, as assimetrias raciais foram evidenciadas já que “77,5% dos jovens pretos de 16 anos concluíram a etapa, enquanto essa proporção é de 87,3% entre os jovens brancos”.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p.24-25) apresentou que a *distorção idade-série* que traz a porcentagem de alunos com dois anos ou mais de atraso em relação à série/ano adequado, no ano de 2020 foi mais acentuado no ensino médio com uma taxa de 26,2% em relação ao ensino fundamental com uma taxa de 15,5%. Assim como as *taxas de atendimento e conclusão*, no ano de 2020, foram maiores entre os 25% dos mais ricos em relação aos 25% dos mais pobres: no primeiro, a faixa etária de 6-14 anos correspondeu uma taxa de 99,8% dos 25% dos mais ricos comparados aos 99,2% dos 25% dos mais pobres. Enquanto na faixa etária de 15-17 anos, os 99,2% corresponderam aos 25% dos mais ricos em relação aos 93,4% dos 25% dos mais pobres.

No segundo, as taxas de conclusão no ensino fundamental, entre os 25% dos mais ricos/mais pobres, em referência aos anos iniciais (com 12 anos) corresponderam 97,9% dos 25% mais ricos em relação aos 90,6% dos 25% dos mais pobres e nos anos finais (com 16 anos) corresponderam aos 96,7% dos 25% dos mais ricos em relação aos 78,2% dos 25% mais pobres. Já no Ensino Médio com 19 anos,

a diferença foi mais acirrada pois apontaram 92,6% dos 25% mais ricos em relação ao percentual de 58,8% dos 25% dos mais pobres. Desse modo, é relevante o papel das políticas educacionais que contemplem a todos a fim de erradicar as pontuais desigualdades refletidas entre as categorias raça/cor e renda porque

O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. Por isso, é essencial a análise de alguns recortes: por região, localidade, renda e raça/cor (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2021, p.36)

As disparidades são nítidas entre as categorias “classe e raça”, pois o estudo analisou que entre os jovens de 16 anos de idade, oriundos dos domicílios ricos e pobres que concluíram o ensino fundamental: 96,7% dos ricos concluíram enquanto 78,2% dos pobres concluíram essa fase. Desse modo, quando adentra na questão racial, verificaram que 77,5% dos jovens pretos de 16 anos e 79,6% dos pardos concluíram essa etapa, percentuais inferiores em relação aos jovens brancos que atingiu 87,3%.

O anuário com base no IBGE-Pnad Contínua evidencia que durante o ano de 2020, 158.888 crianças e jovens se encontravam fora da escola. Em relação ao ensino médio, o número é maior, isto é, 481.884 jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola, sendo que os acessos aos oriundos de domicílios pobres equivaleram apenas 70,5%. Nesse sentido, explicita que de cada 10 jovens desta faixa etária oriundos dos domicílios mais ricos, nove estavam no Ensino Médio. Todavia, entre os domicílios mais pobres, apenas sete frequentavam a escola na etapa adequada, o que implica dizer que os três estavam em processo de defasagem escolar.

Segundo o IBGE-Pnad Contínua (apud Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021, p. 43) no ano de 2020, jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio: 61,4% eram pretos e 63,9% eram pardos, em paralelo aos 79,1% brancos. Assim como “[...] 41,2% dos jovens de 19 anos pertencentes a famílias com faixa de renda mais baixa não concluíram o Ensino Médio”.

Outra análise apontada foi a questão da média de escolaridade da população da faixa etária entre 18-29 anos que no ano 2020 foi de 11,8%, sendo que os pretos (11,4%), pardos (11,2%), os 25% mais pobres (10,8%) e áreas rurais (10,2%) eram aqueles abaixo da média, enquanto os brancos (12,4%), os 25% mais ricos (13,8%) e áreas urbanas (12%) estavam acima da média (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021, p. 78).

4.3.1 O cenário da exclusão no Maranhão

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 144-145) o Estado do Maranhão ocupou a 27 posição no país em termos educacionais, portanto, foi último em uma escala classificatória onde concentra os piores índices de aprendizagem, defasagem e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Nesse sentido, no total de 1.927.085 matrículas da educação básica, nas quais, 88,3% foram atribuídas a rede pública e 11,7% da privada. No caso, tendo um atendimento escolar maior no ensino fundamental (crianças e jovens de 06-14 anos), com uma taxa de 96,6% em relação aos 71% do ensino médio referente aos jovens de 15 a 17 anos.

Além de que o estudo demonstrou que a cada 100 estudantes que ingressam na escola, apenas 93 concluem o ensino fundamental I (aos 12 anos), 75 concluem o ensino fundamental II (aos 16 anos) e apenas 59 concluem o ensino médio aos 19 anos, o que implica em dois anos de distorção-idade. Neste aspecto, pontuou que “20% dos estudantes da rede pública terminam o ensino fundamental com aprendizagem adequada na língua portuguesa” e “17,7% no ensino médio”. Enquanto que, na capital do Maranhão, São Luís, as taxas equivaleram, respectivamente, a 27,8 e 30,7%. Desse modo, segue abaixo pontuais dados educacionais do Estado do Maranhão:

TABELA 4: TAXA DE DEFASAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS DO ESTADO DO MARANHÃO (REDE TOTAL)

ETAPAS	DEFASAGEM (%)	
	Crianças e jovens com idade acima do recomendado (2 ou mais anos)	
ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	12,1
	ANOS FINAIS	28,6
ENSINO MÉDIO		29,4

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, P. 144)

TABELA 5: TAXA CRIANÇAS E JOVENS COM APRENDIZADO ADEQUADO DO ESTADO DO MARANHÃO (REDE TOTAL)

		APRENDIZAGEM (%)

ETAPA	REDE/TOTAL	Crianças e jovens com aprendizado adequado (Total/Rede)		IDEB
		Língua portuguesa	Matemática	
ENSINO FUNDAMENTAL INICIAIS	Estadual	30,2	10,1	3,9
	Pública	32,8	22,2	4,8
	Privada	69,5	56,9	6,4
	Total	37,3	26,5	5,0
ENSINO FUNDAMENTAL FINAIS	Estadual	30,3	11,5	4,5
	Pública	20,0	7,6	4,0
	Privada	57,8	39,1	5,9
	Total	23,5	10,5	4,2
ENSINO MÉDIO	Estadual	17,7	2,3	3,7
	Pública	17,7	2,3	-
	Privada	65,8	25,4	5,5
	Total	20,1	3,5	3,8

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p.144)

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 145) demonstrou que em São Luís, a “cada 100 estudantes que ingressam na educação básica, 94 concluem o ensino fundamental I, 84 concluem o ensino fundamental II e 71 concluem o ensino médio aos 19 anos” e em relação ao IDEB, a taxa foi de 4,2% ao ensino médio, 5,1% ao ensino fundamental inicial e 4,2% ao ensino fundamental final. Enquanto que, a defasagem foi de 17,1% para os anos iniciais do fundamental, 2,6% aos anos finais e 22,7% ao ensino médio. Na aprendizagem adequada em língua portuguesa e matemática, as maiores taxas foram referentes aos anos iniciais do ensino fundamental que atingiram, respectivamente, 44,9% e 29,7%, já os anos finais corresponderam a 27,8% e 9,4%; e no ensino médio, a aprendizagem adequada em matemática atingiu um pequeno percentual de desempenho que foi de 4,6% e em língua portuguesa foi de 30,7%.

Segundo o trimestre do ano de 2021, o IBGE-PNAD 2021 constatou-se que 1,4 milhão de crianças e adolescentes entre a faixa etária de 5 a 17 anos não frequentaram a escola no ano 2021. Em relação as matrículas na educação básica, no ano de 2021 foram registradas 46,7 milhões de matrículas distribuídas nas 178,4 mil escolas da educação básica do país, equivalendo a 627 mil matrículas a menos em relação ao ano de 2020, o que implicou em redução de 1,3% (CENSO ESCOLAR-2021, 2022, p.7). Além de apresentar que a educação básica foi maior atendida pela

rede municipal (49,6%), enquanto a estadual foi de 32%, a rede privada foi de 17,4% e no âmbito federal foi inferior a 1%.

Conforme o PNAD-Educação 2019 (2020, p.8) a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos em 2019 foi de 89,2% e em termos regionais, esse indicador melhorou entre as regiões Sul (91,6%), Nordeste (88,0 %) Centro-Oeste (90,7%). Identificando que a Meta 3 do Plano Nacional da Educação (PNE) estabelece que a taxa de frequência escolar líquida no ensino médio seja elevada para 85,0% até o final da vigência do Plano em 2024. Todavia, no ano de 2019, apenas 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio ou já haviam concluído.

Tendo os melhores percentuais de frequência escolar em relação as regiões, Sudeste (79,5%) e Centro-Oeste (74,3%) e menor taxa a região Norte com 62,2%, sendo esta, apresentando quase 40% das pessoas de 15 a 17 anos não frequentavam o ensino médio ou evadido a escola em 2019. Na questão sexo, predomina as mulheres nessa faixa etária, equivalendo 76,4% frequentavam o ensino médio, enquanto entre homens a taxa foi de 66,7% e o quesito raça/cor a frequência escolar líquida ao ensino médio foi 79,6% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas negras apenas 66,7%. Esses dados retratam que a exclusão também segue o fator região, sendo que as regiões marcadamente mais negras são exatamente onde os índices educacionais registram menores taxas de melhoria.

Enfim, são dados pontuais e alarmantes, que infelizmente, as políticas ignoram e com a atual conjuntura política só refletem a total negligência em analisá-los minuciosamente em prol da superação e erradicação dos piores indicadores sociais/educacionais da diferença no país. Portanto, as desigualdades educacionais conforme a tríade *raça, classe e gênero* desmascaram um Brasil em face de um Estado Democrático de Direitos que tem somente nos planos normativos uma educação justa, digna e igualitária a toda(e)s e todos.

5. “VIDAS NEGRAS IMPORTAM”: configurações do racismo nos relatos e experiências de estudantes da escola Professor Luiz Alves Ferreira

Como forma de analisar *in loco*² as configurações do racismo na sociedade brasileira, realizou-se uma pesquisa de campo na Escola Centro de Ensino Professor Luiz Alves Ferreira, localizado no único quilombo urbano da região metropolitana de São Luís, bairro da liberdade, onde grande parte da população que reside e do alunado são negros, portanto, preto(a)s e pardas que conforme a classificação oficial do IBGE fazem parte das cinco categorias³ nos critérios de autoidentificação que em análises comparativas étnico-raciais, a sua somatória equivale como negros. Logo, a população negra é definida como “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas conforme o quesito cor ou raça usado pela fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2013).

O Centro de Ensino Professor Luiz Alves Ferreira, foi inaugurado em 2021, como parte do “Programa Escola Digna” do Governo do Estado do Maranhão. Quando ainda denominada “Estado do Pará”, a escola funcionava num prédio ao na rua da feira da Liberdade. Em 2021 passou a funcionar na Avenida Quarto Centenário numa mesma área onde foram construídos outros equipamentos urbanos como parte do Programa de Aceleração do Crescimento do Rio Anil (PAC Rio Anil), passando a escola a funcionar em tempo integral.

A região na qual se localiza a escola, Bairro da Liberdade, faz parte de um complexo urbano composto pelos bairros da Camboa, Fé em Deus, Diamante, Sítio do Meio e Floresta que compõem o Território Liberdade Quilombola, reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como quilombo urbano, tornando-se o primeiro do estado do Maranhão, no dia 13 de novembro de 2019. Destaca-se que tal reconhecimento foi motivado pela formação histórica da região, formada a partir do fluxo migratório da região da Baixada Maranhense. Logo, esses bairros são formados por uma população majoritariamente negra e oriundas dos quilombos rurais tão característicos da região

² No dia 30 de novembro de 2021, com o auxílio de um residente pedagógico da Liesafro aplicamos os questionários aos estudantes do Ensino Fundamental. Enquanto que, a apresentação, conversação e coleta de dados do Ensino Médio foram realizados nos dias 01 e 02 de dezembro de 2021.

³ Branca, Preta, Amarela, Parda e Indígena. Historicamente, sofreram mudanças nos recenseamentos conforme as percepções dos sujeitos em relação a identificação, sentimentos de pertença e dinâmicas sociopolíticas que alicerçaram a categoria raça/cor como construção sociocultural e de identificação. (Cf. PAIXÃO; CARVANO, 2008; OSÓRIO, 2003; 2013)

da Baixada. Exatamente por isso que a área foi considerada “quilombo urbano”, levando inclusive a escola Professor Luiz Alves Ferreira a ser cadastrada como escola quilombola. Claro que caberia aqui uma discussão mais cuidadosa a esse respeito, no entanto, deixaremos tal empreitada para outra oportunidade.

O nome atual foi pensado como uma homenagem ao Professor Luiz Alves Ferreira (professor Luizão), falecido em 2020 aos seus 76 anos. O professor Luizão foi médico e um grande pesquisador na área de saúde da população negra, além de contribuir para a fundação do Centro de Cultura Negra no Maranhão e ter dado grande contribuição também à LIESAFRO/UFMA. Apesar do prédio já possuir a informação do novo nome, as mudanças ainda não foram oficializadas nos documentos da escola, contudo, ao longo deste trabalho utilizaremos o nome do C.E Professor Luís Alves Ferreira.

Esta pesquisa vem levantar reflexões sobre as contradições da sociedade brasileira com suas estruturas e instituições introjetadas de racismo, especificamente, as escolas, que infelizmente, ainda persistem historicamente/culturalmente como espaços reprodutores de ideologias, olhares e atitudes racistas. Espaços pautados em uma educação altamente eurocêntrica, excludente e discriminatória não somente, de modo implícito e/ou explícito nos currículos, programas, projetos, conteúdos, materiais e didáticas, como também nas atitudes e nos relacionamentos desencadeados nos campos educacionais e para além do universo escolar. Portanto,

[...] a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. **Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram.** [...] **O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las** (GOMES, 2002, p.39, grifo nosso)

Nesse sentido, o referido estudo se propõe analisar a ótica e as experiências vivenciadas por estudantes da educação básica, pois constata-se que “a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p.39). Desse modo, foi desenvolvido inicialmente a base da apresentação e uma breve conversação sobre a temática do racismo no cotidiano dos negros e negras no país e como isso reflete no universo escolar, pois sabemos que como instituição social, a

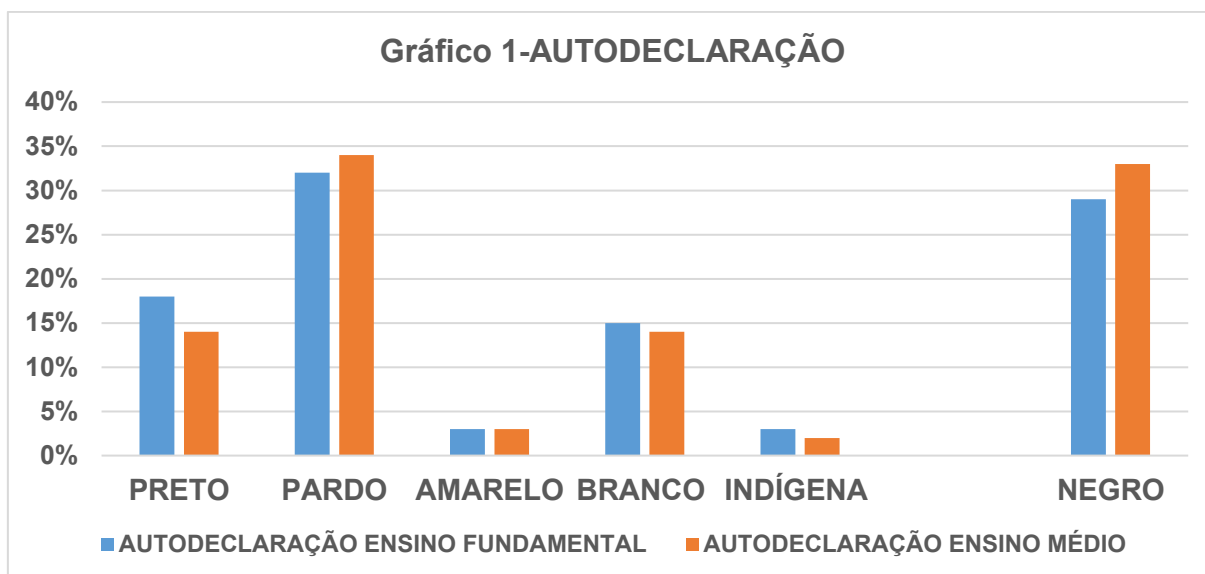
escola, é uma ferramenta de reiteração e perpetuação de conteúdos e práticas racistas. Posteriormente, foram aplicados questionários destinados aos estudantes dos ensinos fundamental e médio.

O questionário foi estruturado com perguntas abertas e fechadas com a finalidade de identificar o perfil, as vivências e percepções dos estudantes sobre o racismo e os seus impactos nos processos de (con)vivências e aprendizagens escolares, o que implica na aferição do nível de compreensão acerca da temática e conforme os contextos e vivências de cada estudante, daí, os posicionamentos, representações e implicações.

5.1 O RECONHECIMENTO DA COR: a maioria do alunado da pesquisa identifica-se como pardo, negro e preto

O universo representado correspondeu ao total de 92 estudantes, em referência ao 9º ano do Ensino Fundamental-EF (34) e 2º/ 3º ano do Ensino Médio-EM (58). Logo, nas referidas amostras, quanto a questão de autodeclaração/autoatribuição ou identificação racial, que é um dos métodos de classificação do IBGE, em que o próprio sujeito se declara e se identifica a determinado grupo étnico-racial na categoria raça-cor, ou seja, “[...] a auto-atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro” (OSÓRIO, 2003, p.7-8).

Desse modo, os estudantes do ensino fundamental identificaram-se como 32% dos pardos, 18% como pretos, 15% brancos, 3% amarelos, 3% indígenas e 29% como negros, enquanto no ensino médio, os estudantes declararam-se como 34% pardos, 14% pretos, 14% brancos, 3% amarelos, 2% indígena e 33% negros, como mostra o gráfico 1.



Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se que foi colocado entre as cinco categorias oficiais, a categoria racial *negra* como perspectiva de identificação e pertencimento étnico-cultural⁴ de cada educando, o que correspondeu a um pontual reconhecimento de autoaceitação da negritude. Portanto, para ambos os níveis de ensinos, os maiores percentuais foram as autodeclarações de pardos, seguidos de negros e pretos, logo, na junção equivalem como negros de acordo com a classificação oficial e do movimento negro.

Isso implica dizer que a maior parte dos estudantes se declarou como negros, pois mesmo o negro não sendo uma das categorias de classificação, pontua a questão crucial da “raça” ressignificada na perspectiva de construção sociocultural e política de reconhecimento, pertencimento e valorização das raízes negras. Portanto, mesmo diante de controvérsias em relação a junção de *pretos+pardos=negros*, o nível de semelhanças e desigualdades sociais/raciais comparados aos não negros, no caso, os brancos, são abissais. Logo, “pretos e pardos distinguem-se bastante dos brancos, mas virtualmente diferem pouco entre si em qualquer indicador de situação ou posição social que se possa imaginar” (OSÓRIO, 2003, p.23).

Para o referido autor, a agregação de pretos e pardos, designados como negros justifica-se sob duas perspectivas: do ponto de vista estatístico que aponta para a uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos, enquanto

⁴ A categoria negro não está nas categorias oficiais do IBGE, todavia, a identificação como negro surge diante da compreensão da “raça” ressemantizada a partir do viés sociocultural e político que abrange o *ser*, o *fazer*, o *pensar* e o *sentir* das raízes africanas e diaspóricas.

que, sob a ótica teórica explicita as discriminações (potenciais e efetivas, e da mesma natureza) sofridas por ambos grupos.

5.2 XINGAMENTOS, APELIDOS E PIADAS: como racismo, discriminação e desigualdades se apresentam no interior da escola

É fato que tratar das relações étnico-raciais no universo escolar, é tratar da questão do racismo e das desigualdades, que conforme as pesquisas e dados explanados no referido estudo demonstram que o “alunado negro” estão em constantes disparidades em relação ao “alunado branco” em termos de índices de aprendizagem/desempenho, analfabetismo, atraso, abandono/evasão escolar etc.

Assim como os estudos apontam que crianças/adolescentes/jovens negros e indígenas são aqueles que mais sofrem com as discriminações e os preconceitos perpetrados e disseminados no cotidiano escolar, entretanto, as escolas, geralmente, ao serem questionadas sobre a questão racial, concomitantemente, com a presença ou não de atos racistas, muitas vezes, silenciam, invisibilizam e negam introjetando os pseudodiscursos do mito da democracia racial que frisa a prerrogativa de que somos todos iguais.

Logo, de fato, como são tratadas as relações raciais nas escolas brasileiras? Será que são (in)visibilizadas, ocultas e/ou negadas? Conforme Carreira (2013), ao discorrer sobre as dimensões e os indicadores que englobam as relações raciais na escola, explicita que o racismo não é uma questão somente de negros, negras, grupos minoritários, militantes e/ou do movimento negro, como muitos explanam, mas é responsabilidade de todos e um desafio a ser superado por toda sociedade.

O racismo precisa ser encarado nas escolas como *processo histórico e político* repleto de crenças, valores e padrões cunhados e fundamentados por ideologias pseudocientíficas- racialistas/racistas- disseminadas desde o período colonial, sendo atualizado cotidianamente nos discursos e atitudes que remetem em supremacia e hierarquia baseadas na existência de seres humanos “naturalmente” desiguais em função das características físicas/fenotípicas (como a cor da pele, textura do cabelo, tamanho dos lábios/nariz e formato do crânio) e culturais.

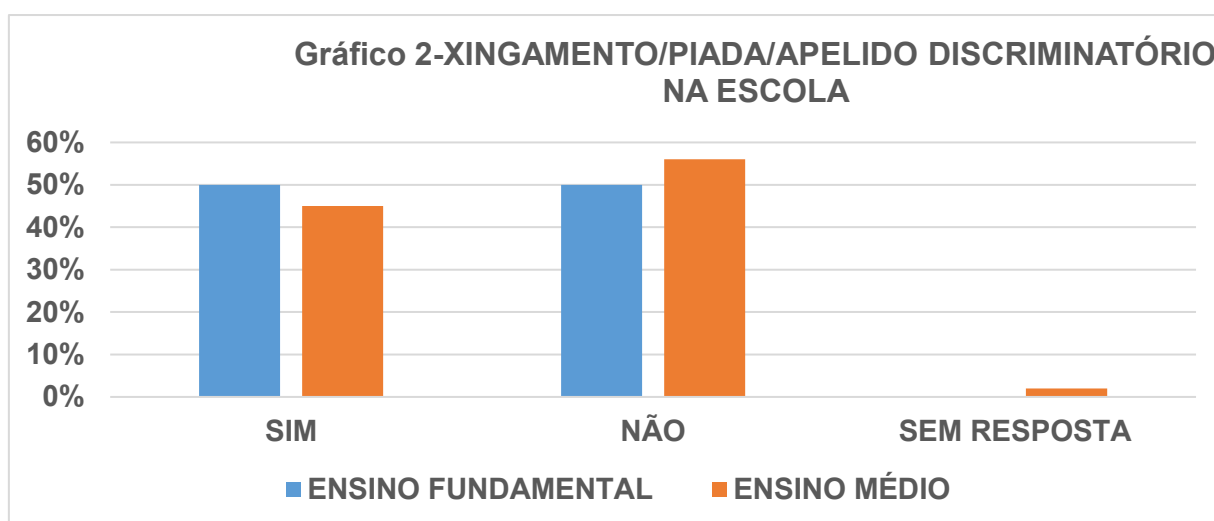
Daí, implicando em preconceitos, discriminações e “[..]desigualdades nas relações sociais entre pessoas brancas e grupos constituídos por pessoas negras, imigrantes, indígenas, ciganas, migrantes etc”. (CARREIRA, 2013, p.33). Segundo a referida autora o racismo faz parte de nosso cotidiano e nega a igualdade entre as

peças, hierarquiza, discrimina e exclui a partir de percepções de que determinadas pessoas são superiores a outras, e que a discriminação racial é o ato em si do racismo, manifestado em diversas formas e nuances no cotidiano das pessoas, seja no ambiente familiar, no trabalho, na comunidade e também no espaço escolar.

Logo, a sociedade brasileira com suas estruturas e instituições pautadas de relações de poder, são impregnadas de discursos, valores, padrões e atitudes discriminatórias de cunho racial, portanto, a escola como campo de disputa, é um espaço de conflito que reitera e dissemina o racismo manifestado de modo *sutil ou explícito* em forma de discriminação racial porque:

Ela se concretiza por meio de atitudes ativas (como agressões e humilhações, como piadas, xingamentos, apelidos, violência física) ou de forma mais “sutil”, por meio da distância social, da falta de reconhecimento e de estímulo, da negação, da desatenção, da distribuição desigual de afeto e da baixa expectativa positiva com relação ao desempenho de pessoas negras (CARREIRA, 2013, p.33)

Nesse sentido, averiguamos a presença ou não de ato discriminatório na escola, com o seguinte questionamento: *Na escola já presenciou ou foi alvo de algum tipo de xingamento, piada ou apelido discriminatório? Se sim, qual?* No ensino fundamental, 50% responderam que sim e os outros 50% disseram que não. Já os estudantes do ensino médio, 45% afirmaram que sim, 53% disseram que não e 2% não responderam, conforme o gráfico 2.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre aqueles que afirmaram presenciar ou ser alvo de algum ato discriminatório, eis as seguintes respostas:

Vários, prefiro não comentar(ESTUDANTE 1 EF); fui vítima de racismo e preconceito(ESTUDANTE 7 EF); eu escutei vários tipos xingamentos como viado, bicha, gay...(ESTUDANTE 2 EF); dentinho e coelho(ESTUDANTE 4 EF); fui vítima de xingamento e piada(ESTUDANTE 5 EF); falaram mal do cabelo de uma amiga negra(ESTUDANTE 9 EF); xingamentos, prefiro não falar(ESTUDANTE 13 EF); já sofri preconceito por ser magrinha(ESTUDANTE 14 EF); vários, não gosto de falar sobre(ESTUDANTE 15 EF); com relação ao meu corpo e o meu sotaque(ESTUDANTE 26 EF); fui chamada de gorda; já “brincaram” muito comigo por causa do meu cabelo(ESTUDANTE 12 EM); vários tipos, em relação ao meu olho, nariz e afins(ESTUDANTE 15 EM); carvão, macaco, tizil, queimado... (ESTUDANTE 19 EM); já presenciei vários amigos passarem por essa situação((ESTUDANTE 20 EM); gordinho, baleia e outros(ESTUDANTE 23 EM); preto feio(ESTUDANTE 32 EM); já presenciei uma pessoa negra ser alvo de uma piada por conta da cor da pele e cabelo(ESTUDANTE 34 EM); durante uma briga entre dois meninos, um cometeu um ato discriminatório(ESTUDANTE 37 EM); muitas vezes relacionados a “brincadeiras” com apelidos(ESTUDANTE 38 EM); já vi um amigo ser chamado de terra preta porque ele é bem negro(ESTUDANTE 39 EM); piada, apelido discriminatório, me chamava de macaco e vários de outra coisa(ESTUDANTE 43 EM); apelidos de mal gosto(ESTUDANTE 44 EM); fui alvo de pre-conceito com o meu cabelo, disseram que era duro e era preciso alizar(ESTUDANTE 45 EM); fui chamado de idolatra porque sigo e acredito na umbanda(religião afro-brasileira), fui criticado por adorar o demônio(ESTUDANTE 46 EM); fui vítima de piada e bullying por conta do meu cabelo, e também por conta de uma vestimenta de um amigo, por ele ser uma pessoa pobre sem condição de compra uma calça bonita(ESTUDANTE 47 EM); viadinho, mulherzinha, macarrão em pé queimado(ESTUDANTE 49 EM); contra um colega de classe, ele foi agredido verbalmente por outro aluno de pele clara (ESTUDANTE 50 EM)

Verifica-se a evidência de inúmeras discriminações que não somente engloba a questão do racismo no universo escolar como também aponta e dialoga com categorias e intersecções de raça, classe, origem, gênero, religião, orientação sexual e condição física, pois é nítido a presença de nuances e facetas de racismo, homofobia, gordofobia, preconceito linguístico, xenofobia, intolerância religiosa e sexismo revertidos em tons de “brincadeiras, piadas e apelidos”.

Estes *modos operantes* de todas as formas de discriminação são semeados no seio da nossa sociedade histórica e culturalmente, fazendo parte de um imaginário coletivo pautado em padrões que foram impostos, assimilados e apreendidos no país. Isso reforça que somos produtos de uma sociedade e, portanto, de uma cultura que nega, silencia e naturaliza o racismo, a discriminação, ou seja, fortemente preconceituosa, que mascara em suas estruturas, instituições e perpassa no plano das subjetividades e individualidades uma série de violações, preconceitos e discriminações raciais e correlatas.

Carreira (2013, p.34) assevera que geralmente o *jeito de falar* dos brasileiros, as palavras que são proferidas, os gestos e as atitudes são permeados de

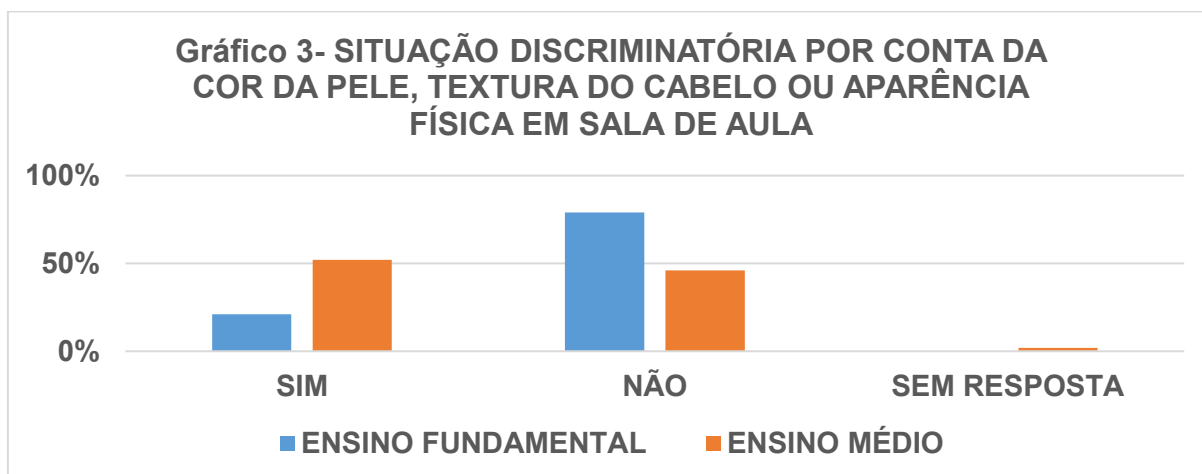
preconceitos de toda ordem possível, que muitas vezes, em nosso cotidiano desencadeia conflitos e tensões através de “brincadeiras”, piadas, apelidos pejorativos que humilham, desqualificam e inferiorizam, gerando constrangimentos e sofrimentos em crianças/adolescentes/jovens/adultos negros e de demais grupos identitários e étnico-raciais.

A autora ressalta, ainda, que quando surge determinado conflito ou tensão entre pessoas, sejam crianças/adolescentes/jovens/adultos, se forem os negros os envolvidos, o aspecto mais evidenciado e de cunho pejorativo será a sua *origem racial*. Como é demonstrado nas respostas dos estudantes negros, especificamente, os pretos e as pretas ao explanarem o aspecto pontual do ato discriminatório que infere em desqualificação e acima de tudo, de um intenso e degradante processo de desumanização: *macaco(a), carvão, tizil, queimado, terra preta, preto feio, feia, macarrão em pé queimado, cabelo duro/ruim, bombril/palha de aço, pretin/macaquinho*...Esse intenso processo de desumanização do corpo negro remete ao *corpo colonial* de Frantz Fanon, a *insígnia do insulto* de Kuame Appiah, o *preconceito de cor/marca* de Oracy Nogueira e demais autores e autoras discutidos neste estudo, em que o *corpo negro* é considerado uma *insígnia do estigma* que historicamente é marcado como *negação e invisibilidade*, pois tendem a associá-lo a *selvageria, barbárie, inferioridade e degenerescência*, portanto, a uma “mancha negra” que tanto incomodou e tentaram exterminar com as políticas eugênicas/higienistas no país.

Quanto a questão da ação discriminatória por conta das características fenotípicas, indagamos: *Em sala de aula já presenciou alguma situação discriminatória por conta da cor da pele, textura do cabelo ou aparência física? Se sim, descreva*. A maioria dos estudantes do fundamental afirmou não ter presenciado nenhum ato discriminatório por características fenotípicas, correspondendo a 79% comparados aos 21% que disseram sim, enquanto que, os estudantes do ensino médio, a maioria afirmou que sim, fazendo referência aos 52% que responderam que sim, 46% disseram que não e 2% não responderam, de acordo com o gráfico 3 abaixo.

Percebe-se as contradições nas respostas dos estudantes do fundamental, pois a maioria afirmou não presenciar nenhuma atitude discriminatória por conta das características físicas/fenotípicas, entretanto, na questão anterior muitos descreveram esse tipo de discriminação, o que pode implicar no silenciamento e na dores

internalizadas de cada estudante porque, conforme Carreira (2013), o silenciamento não engloba somente concordância ou omissão, envolve também o constrangimento, ou seja, a vergonha em demonstrar algo que sofremos ou fizemos, dada situação, só reforça os preconceitos e os estigmas⁵.



Fonte: Elaborado pela autora.

Constata-se que os atos discriminatórios descritos remetem ao *preconceito de marca* onde tem no *fenótipo* ou na *aparência* racial o critério de discriminação, o que implica em *demarcadores da diferença* evidenciados ao *corpo negro* e ao *cabelo* como a *marca* e o *estigma* do(a)s negro(a)s:

Fui chamado de carvão(ESTUDANTE 7 EF); aparência física(ESTUDANTE 9 EF); feia por pura diversão(ESTUDANTE 13 EF); piadas com o cabelo crespo chamado de ruim e bombril(ESTUDANTE 26 EF); ninguém discriminou minha pele, mas meu cabelo e meu corpo, várias vezes(ESTUDANTE 29 EF); um aluno foi chamado para diretoria porque chamou o colega de carvão(ESTUDANTE 31 EF); chamaram uma amiga de cabelo de bombril por ser crespo, seco(ESTUDANTE 28 EF); uma colega de sala recebeu um apelido discriminatório por causa de seu cabelo, a apelidavam de “cabelo de palha de aço” (ESTUDANTE 1 EM); cabelo duro(ESTUDANTE 3 EM); por conta do meu cabelo crespo, porque tenho lábios grandes e olhos(ESTUDANTE 5 EM); brincadeiras entre os meninos(ESTUDANTE 7 EM); minha aparência física sempre fui cheio e me chamam de gordinho(ESTUDANTE 10 EM); com vários amigos e comigo mesmo(ESTUDANTE 15 EM); escreveram na mesa da menina cabelo duro e ficou muito triste(ESTUDANTE 16 EM); cabelo de bombril, macaquinho da turma, pretin da turma, o preto de cabelo duro(ESTUDANTE 19 EM); uma vez um garoto negro que não tinha “padros de beleza” emposto pela sociedade não era escolhido para fazer trabalhos em grupo e eu ia adicionado ele no grupo(ESTUDANTE 28 EM); uma vez a antiga diretora me perguntou por que eu não alisava o meu cabelo porque eu parecia uma macaca(ESTUDANTE

⁵ Preconceitos “são julgamentos negativos que fazemos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, sem ter base na realidade, antes mesmo de conhecê-las”. Estigmas “são características negativas que atribuímos a pessoas ou grupos e que comprometem o seu pleno desenvolvimento humano” (Cf. CARREIRA, 2013, p.35)

40 EM); amigos dizem que estão brincando quando chamam de “tizio”, eles falam que é brincadeira mas não é (ESTUDANTE 41 EM)

Para Oracy Nogueira (2006) o preconceito racial é uma *disposição* ou *atitude* desfavorável, culturalmente condicionada em relação aos membros de determinada população que são estigmatizados por conta da *aparência física e/ou ascendência étnica* (total ou parcial conforme é atribuída e/ou reconhecida). Contudo, especificando em dois modelos, nos quais, configuram-se como de *marca e origem*, sendo o primeiro, o que vigora no país, atribuído a questão da *aparência* manifestada nos traços físicos do indivíduo, a *fisionomia*, os *gestos*, o *sotaque*, enquanto que, o segundo, faz alusão a descendência do indivíduo a certo grupo étnico para que ocorra o grau de preconceito, como é evidenciado nos EUA. Portanto, na sociedade brasileira, crescemos e assimilamos preponderantemente o *preconceito racial de marca* que impõe que tudo que é aparentemente atribuído aos negros naturaliza e condiciona como símbolo e *status* de *inferioridade* em contraste ao padrão e representação do que é aparentemente atribuído aos brancos. Logo,

Ter um corpo de aparência branca, com as marcas que se imagina ter o branco, cor da pele, cabelos, os traços da face, é o ideal. [...] quem traz no corpo as marcas das populações não brancas – os pardos e os pretos – se distancia do ideal, tornando-se vítima potencial de discriminações (OSÓRIO, 2013, p.2013).

Segundo Gomes (2002) o *corpo* fala a respeito de nossa existência no mundo, ou seja, transmite o nosso “estar” mediado entre o espaço e o tempo, entretanto, coexistindo em uma dialética entre o biológico/natural e o simbólico, sobrepondo as representações naturais e (i)materiais, o que implica asseverar que o corpo emite não somente necessidades biológicas/fisiológicas/naturais como também expressa (res)significados repletos de valores, crenças, sentimentos e identidades. Portanto, é nesta perspectiva que se lança o *olhar* sobre o *corpo negro* na escola que geralmente é impregnado de visões estereotipadas e de representações pejorativas, isto é,

[...] a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações sociais de poder, o **cabelo** e a **cor da pele**, sendo os **sinais mais visíveis da diferença racial** e possuidores de uma forte dimensão simbólica, são vistos como **símbolos de inferioridade** (GOMES, 2002, p.49, grifo nosso)

Logo, a autora é enfática ao asseverar que tanto na escola como em toda estrutura da sociedade, o *corpo*, transfigura-se como um instrumento de comunicação “construído biologicamente e simbolicamente na trajetória histórica e cultural da sociedade”. Portanto, o passado perverso da escravidão materializou as percepções

perante o corpo negro com os seus *sinais diacríticos* que são considerados os demarcadores da diferença: *nariz, boca, cor da pele e tipo de cabelo*. Tais demarcadores serviram também de base de sustentação e justificação para colonização e demais intencionalidades de domínio e colonialidade:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002, p.42)

A sociedade brasileira embutida de um racismo ambíguo e perverso enxerga no corpo negro simbologias de inferioridade, onde a cor da pele, o cabelo e toda a sua estética como “insígnias” e emitem opiniões, prejulgamentos, discursos, ideologias e injúrias (agressões verbais- xingamentos e insultos) mascaradas de “inofensivas brincadeiras, piadas e apelidos” que na verdade, são altamente pejorativos e estereotipados que ferem e marcam profundamente as subjetividades e internalizações dos negros e das negras desse país. Logo, as descrições dos estudantes ao enfatizarem o ato discriminatório sobre sua aparência física com os seus traços fenotípicos, o *cabelo crespo* foi adjetivado como *ruim/feio/seco* e comparado ao *bombril-palha de aço*, o que implica na constatação que o cabelo crespo “é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude nos corpos” (GOMES, ANO?, p.7). Assim, tais apelidos:

[...] expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem. Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência (GOMES, 2002, p.45)

Para referida autora o cabelo é um dos elementos que compõem o intenso e complexo processo de identidade que ao refletir no *eu e no outro*, gera tensão e conflito, pois ao ouvir e enxergar *imposições que o cabelo do negro é ruim/feio e o cabelo do branco é bom/belo* expressam racismo embutido de conflitos e dilemas que podem significar marcas profundas introjetadas no plano das subjetividades. Ela ressalta que é na adolescência que se inicia um dos momentos mais profundos no processo de construção da subjetividade negra, portanto, dependendo das experiências vividas das crianças/adolescentes/jovens negros ao lidarem com as *sensações, silêncios, desconforto, revolta, mal-estar, desencontro e insatisfações*

podem ou não tornarem adultos com sérios dilemas e traumas étnico-raciais. Assim sendo,

O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros **resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência.** Nesse contexto, **o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política** (GOMES, 2002, p.49, grifo nosso)

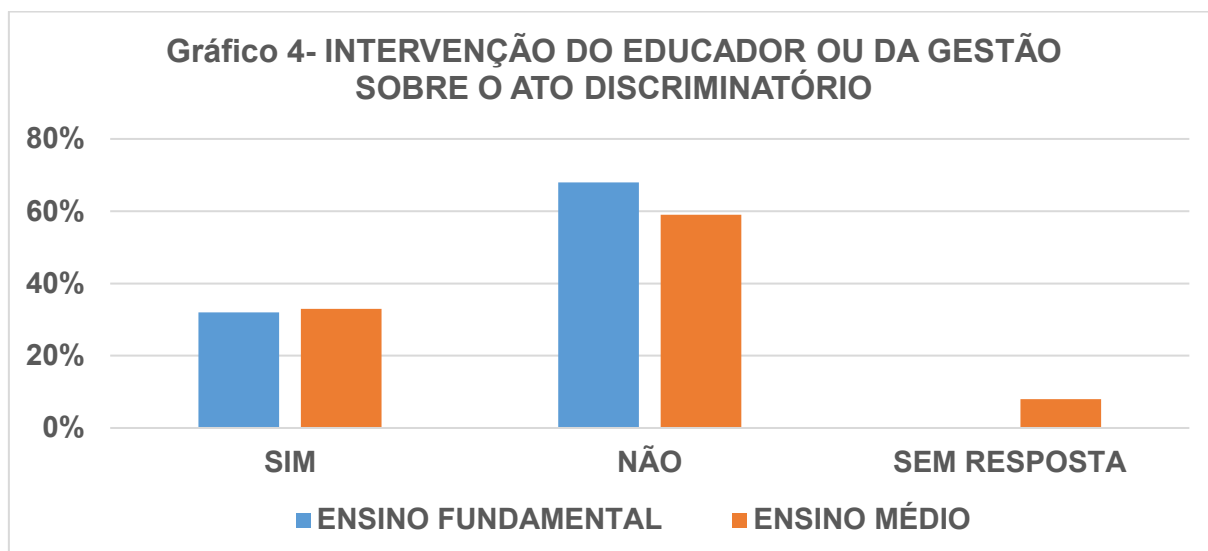
O cabelo é um “dilema” que permeia entre o processo de rejeição, aceitação e (re)afirmação/pertencimento que pode aprisionar ou libertar, pois “[...]mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo”. (GOMES, ANO?, p.3) Logo, ao mesmo tempo que sofre um intenso *processo de assimilação* como resultado de políticas que preconizavam *ideologias do branqueamento/mestiçagem* na tentativa de fuga e apagamento/eliminação dos resquícios da “mancha negra”, sendo o critério de anulação da imagem e da estética negra que foram incutidas no imaginário social e simbólico dos brasileiros como algo negativo como também, pode e deve abstrair essas internalizações oriundas do racismo, que é um processo complexo, tenso e profundo, ou seja, o *corpo negro* e os *sinais diacríticos* transmutam-se em arena de disputa e de resistência que nega e rompe com o padrão imposto de que o único e ideal sinal de *belo, bom, verdadeiro, superior, inteligente* são aqueles atribuídos aos brancos opressores/dominantes/colonizadores.

5.3 “ELES TEM QUE DAR O EXEMPLO”:⁶ a importância da ação da gestão e dos professores no combate ao racismo na escola

Em relação a intervenção por parte dos educadores ou gestores, questionamos, desse modo: *O educador ou a gestão já fez algum tipo de intervenção para corrigir qualquer ato discriminatório na escola? Se sim, descreva.* Segundo os estudantes do ensino fundamental, apenas 32% confirmaram ter algum tipo de intervenção, entretanto, 68% disseram que não. Os estudantes do ensino médio

⁶ Fala de um estudante ao responder se são tratados de forma igualitária por parte da gestão e do corpo docente.

correspondem aos 33% que disseram ter alguma intervenção, 59% negando e 8% não responderam, segundo o gráfico 4.



Fonte: Elaborado pela autora.

No universo escolar, como as educadoras, os educadores, os gestores e demais funcionários agem diante de tais conflitos? Será que o(a) estudante que é vítima do racismo e/ou de qualquer natureza de cunho discriminatório recebe apoio, acolhimento e carinho? E que tipo de atitude é tomada em relação ao estudante que discrimina? Qual é a medida pedagógica para desconstruir tais olhares? De acordo com Carreira (2013) a prática discriminatória na escola deve ter uma atuação imediata e de modo consistente por parte dos educadores a fim de que todos os envolvidos no conflito possam compreender a dimensão do ato discriminatório, além do aspecto do apoio/acolhimento direcionado ao estudante que sofreu a discriminação, seja através do ato de ouvir, do carinho demonstrado e mesmo o compartilhamento do silêncio naquele momento como forma de apoio. Para a referida autora, são atitudes imprescindíveis para que o(a) estudante não sinta sozinho(a), restabeleça internamente e compreenda que não é responsável por gerar tal situação de discriminação.

Dentre aqueles que disseram ter presenciado algum tipo de intervenção, eis algumas descrições:

Eles conversam quando algo acontece(ESTUDANTE 3 EM); já ouvi o professor falar que é esse tipo ato é errado(ESTUDANTE 13 EF); mandaram para diretoria(ESTUDANTE 19 EF); quando ficam salientes, eles fazem alguma coisa(ESTUDANTE 24 EF); um professor falou que não era legal e

que era pra parar porque era crime(ESTUDANTE 28 EF); chamou os pais e conversaram sobre o assunto com o menino e não aconteceu mais(ESTUDANTE 29 EF); levou para a diretoria o aluno que chamou um colega de “carvão” (ESTUDANTE 31 EF); no 3º ano do fundamental a escola transferiu um aluno que praticava bullying com uma aluna por ela ser negra(ESTUDANTE 34 EF); através de projetos socioculturais e palestra(ESTUDANTE 7 EM); trabalhos e palestras(ESTUDANTE 8 EM); eventos(ESTUDANTE 20 EM); teve caso de suspensão e transferência(ESTUDANTE 23 EM); a diretora defendeu uma aluna do preconceito de um funcionário da gestão que mandou ela alisar o cabelo(ESTUDANTE 28 EM); fiquei incomodada com a situação de uma amiga que estava em transição, falei com a professora e ela fez uma palestra(ESTUDANTE 48 EM).

Grande parte dos estudantes respondeu que não teve nenhuma intervenção diante dos atos discriminatórios, o que implica no silenciamento que impera no universo escolar diante das tensas e complexas relações raciais, pois entre os próprios familiares, os educandos e os profissionais da educação geralmente quando estão diante de situações de racismo tendem a silenciar e isso é uma grande problemática que só reforça e alimenta o racismo. Conforme Carreira (2013, p.35) há vários tipos de silêncios: “o silêncio de concordância (‘é isso mesmo!’); o silêncio de constrangimento; o silêncio da omissão (‘não tenho nada a ver com isso’); o silêncio de quem não sabe o que fazer com a situação”.

Portanto, aqueles que de fato concordam, os racistas; aqueles que omitem, ignoram, afirmando que isso cabe ao movimento negro ou é coisa de militância e aqueles que sentem constrangidos e não sabem de fato como lidar com a situação. Outro aspecto ressaltado que é extremamente relevante é a questão dos olhares dos educadores perante os estudantes negros porque não conseguem enxergar os valores e as potencialidades das crianças/adolescentes/jovens negros em termos de conhecimentos, história, cultura, beleza/estética, participação, desempenho e futuro, isto é, ótica que só reforça os preconceitos e os estigmas enfrentados ao longo de suas vidas e que podem comprometer profundamente o seu pleno desenvolvimento humano.

O que fazer diante de tais atos, vejamos, “qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo” (GOMES, 2002, p.42). Daí, o papel dos educadores em desconstruir esse mito e desnaturalizar os estereótipos e os preconceitos que são embutidos em nossas mentalidades, pois os indivíduos não nascem racistas, aprendem e assimilam de modo (in)consciente e que a sociedade brasileira naturaliza porque o racismo é estrutural e sistêmico que engessa nossos

olhares e nossas atitudes, o que me remete ao questionamento feito por um dos estudantes durante a conversação: *professora, qual seria a saída?*

Uma das saídas é a via da educação, mas uma educação realmente inclusiva, democrática, emancipatória e antirracista que rompa com essas estruturas patriarcais/sexistas/homofóbicas/racistas, contemplando a todo(a/e)s, reconhecendo e respeitando as diferenças, daí, a necessidade de reconstrução da educação a fim de reconhecer, respeitar e valorizar a história, as identidades e as pluralidades de nosso país. Isso implica romper com os discursos homogeneizantes que impera no Brasil, privilegiando uma “igualdade” e camuflando as diferenças que de acordo com Gomes (1996, p.78) “é preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar. O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade.”

Quando questionados sobre o modo como são tratados pelos educadores, aplicamos a seguinte pergunta: *Os educadores tratam todos os alunos de forma igual, sem distinções? Justifique.* Verifica-se que a maioria respondeu ter um tratamento de forma igualitária por parte dos educadores porque 91% (ensino fundamental) e 86% (ensino médio) afirmaram receber tratamentos sem distinções, comparados aos 9 % do fundamental e 8 % do ensino médio que afirmaram não ter tratamento igual e 6% não responderam, conforme a tabela 6 abaixo.

TABELA 6: TRATAMENTO IGUALITÁRIO AOS ESTUDANTES POR PARTE DOS EDUCADORES

	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
SIM	91%	86%
NÃO	9%	8%
SEM RESPOSTA	-	6%

Fonte: Elaborado pela autora.

com muito respeito(ESTUDANTE 1 EF); são educadores tem que ensinar igual, sem distinções(ESTUDANTE 8 EF); eles tratam igual são exemplos para todos os alunos(ESTUDANTE 9 EF); tratam todos iguais(ESTUDANTE 14 EF); todos nós somos iguais(ESTUDANTE 19 EF); na escola atual sim (ESTUDANTE 29 EF); tanto faz se for negro ou branco(ESTUDANTE 30 EF); nunca presenciei se foram preconceituosos ou mal educados(ESTUDANTE 31 EF); eu nunca vi nessa escola discriminação pois estamos no bairro quilombola (ESTUDANTE 34 EF); a maioria dos professores são negros então eles tratam todos iguais(ESTUDANTE 1 EM); eles recebem esse tipo de formação(ESTUDANTE 7 EM); eles tem que dar o exemplo(ESTUDANTE

11 EM); *respeita sim porque na escola tem vários tipo de projeto de negro(ESTUDANTE 43 EM); eles sabem respeitar sabem que a cor ou aparência não importa porque somos todos seres humanos, em relação a isso somos iguais temos emoções,[escrita ilegível] e tudo (ESTUDANTE 51 EM).*

Verifica-se que a maioria dos estudantes afirmou ter um tratamento igualitário, o que demonstra que a escola contempla a filosofia do respeito as diferenças, talvez porque a escola está situada no quilombo urbano e a gestão, os educadores e as educadoras têm a formação pautada em uma educação antirracista e inclusiva, especialmente porque a escola tem grande diálogo com o curso de Licenciatura em Estudos africanos, sendo nosso campo de estágio obrigatório, da Residência Pedagógica e de projetos de extensão.

No entanto, alguns estudantes discordaram com as seguintes justificações: *A maioria eles tratam com racismo(ESTUDANTE 5 EF); talvez, eu botei talvez porque nem sempre os educadores tem o mesmo pensamento, alguns ajudam porque é o trabalho já outros não tão nem aí(ESTUDANTE 19 EM); alguns alunos são tratados melhor que os outros alunos(ESTUDANTE 20 EM); eles não tratam sempre de maneira igual(ESTUDANTE 32 EM) Por conta da cor não, mas o machismo é bastante presente(ESTUDANTE 26 EF); sempre tem aquele olhar com uma certa discriminação (ESTUDANTE 47 EM).*

Isso confere o que Paixão (2008, p.48) explana sobre um dos vetores de desigualdades raciais no sistema de ensino brasileiro é a presença da *discriminação racial no espaço escolar*, pois a escola, depois da família, “representa a principal agência de socialização de crianças e jovens”, na qual, quando se trata de relações étnico-raciais pode transfigurar em um espaço de reprodução das tradicionais assimetrias entre brancos e negros, atuando na difusão de preconceito e da discriminação.

Para o referido autor, o primeiro vetor de geração de desigualdades raciais no espaço escolar é o *tratamento desigual dado pelos educadores, educadoras e demais profissionais do ensino aos infantes e jovens de distintos grupos raciais* que mesmo diante das diferenças e da diversidade racial segue um padrão universal no modelo humano que deve ser *homem/branco/jovem/heterossexual*. Conforme Cavalleiro (2001, p.98 apud PAIXÃO, 2008, p.49-50) essas formas desiguais de tratamento são manifestadas de três formas:

[...] probabilidades distintas de recebimento de expressões verbais de caráter elogioso ou depreciativo; práticas não verbais de demonstração de afeto ou rejeição em relação aos distintos grupos raciais (abraços/beijos/afagos) e práticas pedagógicas que, conscientemente ou não, terminam reforçando estereótipos raciais ou a invisibilidade dos negros (sala de aula/livros (para) didáticos/cartazes)

Paixão (2008, p.53) infere que prevalece hierarquizações raciais no espaço escolar onde as crianças negras são preteridas em relação as crianças brancas em “termos estéticos, expectativas de sucesso escolar, julgamento de comportamentos e mesmo da própria humanidade das pessoas das distintas aparências raciais”. Geralmente as crianças negras como também os adolescentes/jovens negros são impedidos de ocupar espaços e posições/personagens de grande relevância nos eventos e festividades da escola, como exemplo, o caso recente que aconteceu em uma escola municipal de Itaquera-São Paulo, onde a temática da atividade era o circo e solicitaram aos pais que as crianças deveriam vir a caráter conforme as personagens circenses, assim, uma mãe levou o seu filho, um menino de apenas três anos de idade e negro, com o figurino de palhaço, no entanto, posteriormente, se depara com o vídeo, no qual, o seu filho está caracterizado e mascarado de macaco no centro de uma apresentação com uma cantiga que o refrão letrava “você virou, você virou um macaco”.

O que dizer diante dessa situação? Qual foi o critério de seleção com essa criança, já que ela estava caracterizada de palhacinho? Vejamos, o despreparo desses educadores diante de uma degradante e desumana visão e reprodução do racismo que incute e simboliza uma associação dos corpos negros aos símios baseadas nos discursos e nas pseudoideologias raciais. Neste aspecto, Paixão (2008, p.74) ressalta que no universo escolar vigora a *dialética do bom aluno*: aquele que é *portador* das marcas *raciais caucasianas* será sempre aquele que aprenderá que que “está naturalmente fadado a exercer funções de comando, prestígio e compensadoras financeiramente”, portanto, ocupando lugares de poder e liderança; Um bom aluno negro, será sempre aquele terá “papeis sociais menos valorizados, piores remunerados e baixo prestígio social”, ou seja, cabe somente ao lugar social de inferioridade e de subalternidade.

Portanto, o que domina no espaço escolar brasileiro é o:

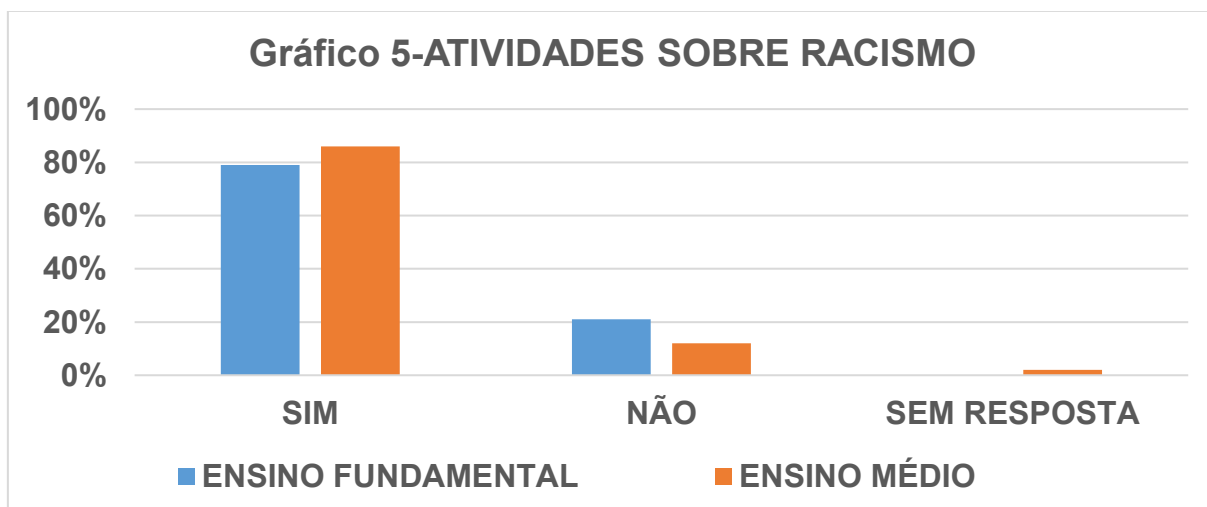
[...] *padrão branco* torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia de razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as

contendas são negras. Ao branco atribui-se cultura confundida com ilustração. Do negro atribui-se cultura confundida como exotismo e/ou primitividade (GOMES, 2001, p.93 apud PAIXÃO, 2008, p.53).

Isso reforça como as desigualdades raciais são pautadas entre as relações de alteridade onde impera um determinismo e impõe um padrão/universal a ser seguido como *único, absoluto, verdadeiro e referência de positividade, beleza e intelectualidade no grupo étnico-racial branco em contraste ao grupo étnico-racial negro que é atribuído negação, invisibilidade e inferioridade, logo, percepções e internalizações diante do eu e do outro, portanto, determinando hierarquizações perante uma bipolaridade entre brancos e negros.*

Desse modo, Paixão (2008, p.74) assevera que o modelo brasileiro de relações raciais mantém uma interação, desde que permaneça o *padrão assimétrico*, onde o paradigma de preservação são os brancos em paralelo aos negros e demais tonalidades de mestiços que logo, de antemão, saibam “qual é o seu lugar, papel, expectativas em termos de pessoais, estéticas, profissionais, ocupacionais, intelectivos, afetivos, entre outros aspectos relevantes em termos das trajetórias de vidas de cada indivíduo”.

Perguntamos “*A escola faz alguma atividade sobre racismo? Se sim, descreva*”. A maioria dos estudantes respondeu positivamente sobre o desenvolvimento de alguma atividade, o que correspondeu aos 79% e 86%, respectivamente, dos ensinos fundamental e médio. Enquanto que 21% (EF) e 12% (EM) afirmaram não ter nenhuma atividade, além dos 2% (EM) que não responderam, conforme o gráfico 5.



Fonte: Elaborado pela autora.

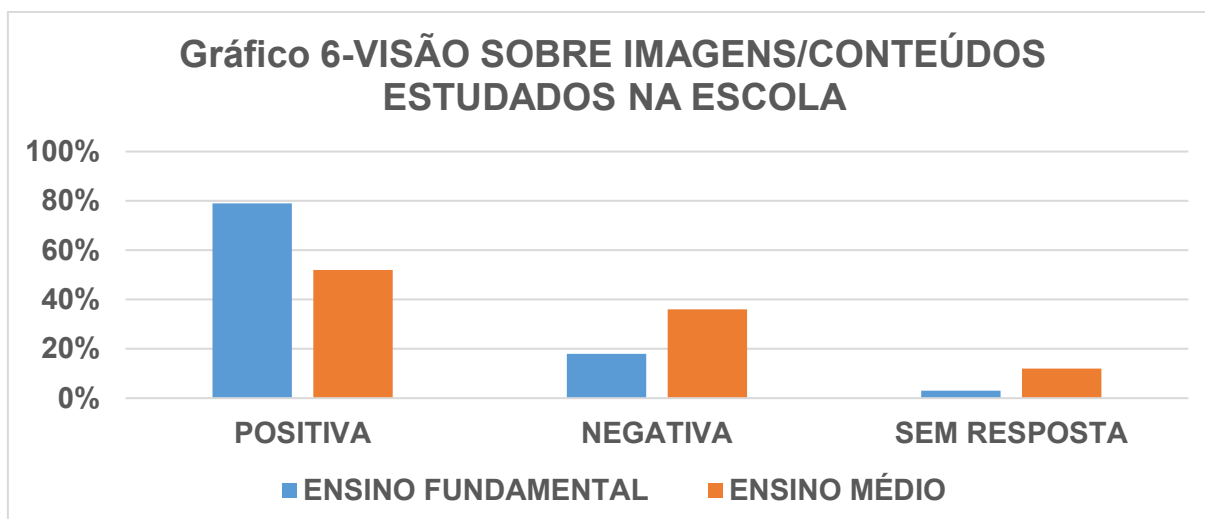
Palestras e apresentações sobre negros e cultura afro (ESTUDANTE 1 EM); projeto afrocientista(ESTUDANTES 2,4,11 EM); eventos da consciência negra(ESTUDANTE 10 EM); apresentações culturais(ESTUDANTE 14 EM); conversas, palestras e rodas de conversa (ESTUDANTE 15 EM); apresentações de trabalho(ESTUDANTE 19 EM); dia da consciência negra(ESTUDANTES 29,30,34,40,42,47,48 EM); palestra, festival cultural, teatro e danças como tambor de crioula(ESTUDANTE 28 EM); semana da consciência negra(ESTUDANTE 38 EM); projeto de vida e afrocientista(ESTUDANTE 43 EM); pelo fato da escola está localizado em um bairro quilombola, a escola preza muito por fazer trabalhos afros(ESTUDANTE 45 EM); somente no mês de novembro(ESTUDANTE 49 EM); consciência negra dentro e fora da semana(ESTUDANTE 50 EM); teve um trabalho de filosofia sobre a importância do respeito ao negro e a semana da consciência negra etc;(ESTUDANTE 1 EF).

Ao mesmo que as justificações remetem apenas a semana e o dia da consciência negra, verifica-se que existem algumas iniciativas e atuações de atividades que abordam sobre a temática do racismo, portanto, ações pedagógicas com a filosofia antirracista que preconiza o reconhecimento e a valorização das raízes e identidades afro-brasileiras. São extremamente relevantes e indispensáveis a realização de projetos, programas e atividades pedagógicas que contemplem as leis 10.639/03 e 11.645/08 que instituem diretrizes e bases da educação brasileira a inclusão oficial nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

5.4 “POIS NO LIVRO SÓ CITAM OS NEGROS NO TEMPO DA ESCRAVIDÃO PRATICAMENTE”: a importância da posituação das representações do povo negro na escola⁷

Questionamos a avaliação sobre os conteúdos e imagens sobre os negros: *Você acha que os conteúdos e imagens estudados na escola sobre a população negra são positivas ou negativas, justifique.* No ensino fundamental, 79% responderam que avaliam de forma positiva, 18% acham negativas e 3% não responderam, enquanto que, em relação ao ensino médio, 52% acham os conteúdos e imagens de forma positiva, 36% avaliam de forma negativa e 12% não responderam, de acordo com o gráfico 6.

⁷ Fala de um estudante ao responder sobre a forma como o povo negro é representado nos conteúdos e na escola.



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas positivas foram majoritárias, mas sem justificativas. Todavia, os aspectos negativos foram pontuados com as seguintes justificativas:

Os conceitos geralmente em relação escravidão, o que é bem ruim(ESTUDANTE 22 EF); geralmente só é falado da escravidão(ESTUDANTE 26 EF); mostra que quase todos os dias são alvos de racismo(ESTUDANTE 30 EF); negativa, pois os livros só conta só a parte ruim da história(ESTUDANTE 7 EM); pois no livro só citam os negros no tempo da escravidão praticamente(ESTUDANTE 11 EM); nos livros principalmente de história sobre a escravidão(ESTUDANTE 12 EM); a maioria dos livros falam sobre a escravidão, e como eles eram tratados nas senzalas, só em um livro foi pronunciado Martin Luther king(ESTUDANTE 28 EM); porque pra humanidade o negro sempre tem que está a baixo do topo, sempre tem que tá lá em baixo, pensam que isso nunca vai acabar(ESTUDANTE 34 EM); As escolas em geral deve apresentar o movimento negro de outra forma sem falar tanto da escravidão(ESTUDANTE 45 EM); muito raro ver em livros didáticos sobre a população negra(ESTUDANTE 47 EM); depende da matéria ou assunto em questão, mais em grande maioria negativa(ESTUDANTE 49 EM); nos livros didáticos, as figuras negras são sempre citadas de modo desumano, que é a triste e pura realidade(ESTUDANTE 50 EM); negativa por conta ainda do racismo que ainda existe no Brasil (ESTUDANTE 56)

Apesar dos estudantes relatarem que na escola contemplam conteúdos e imagens positivas sobre a população negra e nossos antepassados, percebemos que ainda vigora a representação e visão estereotipada, que em muitos casos, são invisibilizados perante os olhares e reflexões dos educadores, pois segundo as respostas dos educandos ao justificarem como apenas visões negativas sobre os negros nos conteúdos e nas ilustrações apreendidas na escola, principalmente, remetendo ao período da escravidão com ênfase no “objeto”-escravo/submisso/passivo/inferior, que na verdade, foram sujeitos históricos, culturais

e sociopolíticos que foram transplantados, coisificados, mercantilizados e escravizados que a “tradicional e cânone historiografia” nega, invisibiliza e silencia.

Gomes (2002, p.42) explicita sobre quando pensamos sobre o processo de escravidão no Brasil e remetermos aos africanos transplantados e escravizados, no imaginário coletivo e materializado nas relações sociais/raciais do passado-presente incute apenas no *processo de coisificação do escravo*, aquela concepção de *selvageria, mercadoria e submissão*, onde o corpo do escravizado era tratado e submetido aos “castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais”.

Entretanto, se o corpo fala e expressa *o estar no mundo*, logo, esse corpo também é símbolo de luta e resistência. Portanto, será que essa perspectiva é trabalhada, discutida e desconstruída nos espaços escolares? A história dita oficial/clássica nos apresenta passividade e naturalidade do ser “escravo”, no entanto, esse CORPO ESCRAVIZADO nega passividade e nos conta outras histórias, outros protagonistas e heróis/heroínas através de inúmeras rebeliões/insurgências contra o sistema opressor e colonial, desmistificando e explicitando de forma precisa e reflexiva sobre a condição de *estar escravizado* através da

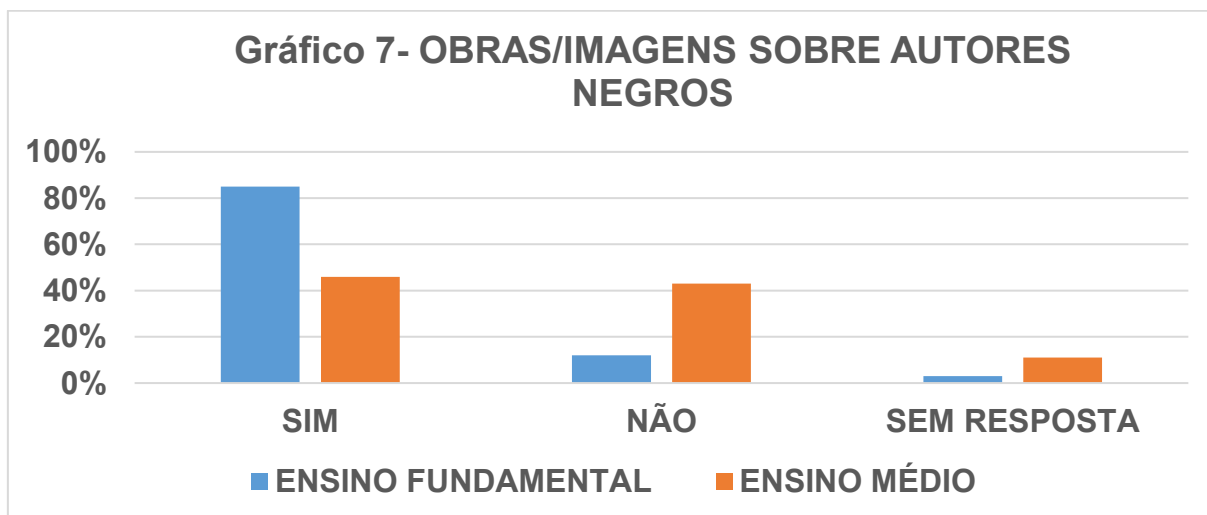
[...] manipulação do corpo, as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo (GOMES, 2002, p.42)

Além das perspectivas de combate e de luta contra as historiografias que negaram e invisibilizaram a verdadeira História das Áfricas, dos africanos e dos povos diaspóricos com suas relevantes contribuições nas áreas políticas, econômicas e socioculturais, sem reducionismo e estereótipos embutidos de racismo, portanto, constata-se que majoritariamente:

A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (DA SILVA, 2005, p.25)

Quanto a presença de obras e/ou imagens sobre autores negros, questionamos: *Nos murais da escola existem obras e/ou imagens de autores negros?*

No ensino fundamental, 85% afirmaram que sim, 12% disseram que não e 3% não responderam, todavia, no ensino médio, apenas 46% afirmaram que sim, 43% responderam que não e 11% abstém-se da resposta, segundo o gráfico 7 abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo evidencia declarações dos estudantes sobre a presença de imagens e obras de autores negros, o que demonstra a visibilidade dos corpos negros diante das produções, dos saberes e das intelectualidades que geralmente foram apagadas ao longo da história da humanidade. Portanto, a escola apresenta e contempla mesmo que de forma incipiente uma reeducação de olhares e perspectivas das relações étnico-raciais a partir da inclusão de ilustrações e obras de extrema relevância que foram e são produzidas a partir dos *lugares de fala* que historicamente foram silenciadas a fim de ecoar e romper com as tradicionais e hierárquicas epistemologias etnocêntricas, racistas e heterossexistas.

Contudo, questionamos se os estudantes têm acesso de imagens de pessoas negras sem remeter ao tempo da escravidão: *Na escola, você tem acesso a imagens de pessoas negras que não somente as de negros e de negras no tempo da escravização, divulgadas em livros didáticos?* A maioria afirmou ter acesso a outras imagens, o que corresponde do fundamental, 79% dos que disseram sim e 21% que negaram o acesso, enquanto que, do ensino médio, a mesma percentagem, 79% confirmando ter outras imagens, 15% responderam que não e 6% absteve-se.

O que reafirma a desconstrução e desmistificação das representações negativas sobre os povos negros de uma maneira geral, onde os corpos negros e os

lugares de fala são ressignificados a fim de que de fato contemplem existências, identidades e pluralidades étnico-raciais promovendo o pertencimento, a aceitação e o respeito as diferenças, e acima de tudo o resgate da humanidade que por séculos os subtraíram e oprimiram em nome de civilização, progresso e modernidade.

Em relação ao apoio e acolhimento recebido pela escola, perguntamos “*Você se sente apoiado e acolhido pelos educadores e funcionários? Se sim, descreva*”. No ensino fundamental, 91% responderam que sentem apoio e acolhimento comparados aos 9% que disseram que não se sentem acolhidos/apoiados. Já no ensino médio apenas 79% confirmaram ter apoio/acolhimento, 15% disseram que não e 6% não responderam. Eis algumas confirmações:

São respeitosos com todos(ESTUDANTE 1 EF); sempre fui tratado bem e sem preconceito(ESTUDANTE 7 EF); incentivam a estudar(ESTUDANTE 8 EF); são muito educados(ESTUDANTES 13, 17 EF); tratam super bem(ESTUDANTE 10 EF); os educadores querem nosso bem(ESTUDANTE 19 EF); apoiam e incentivam os alunos(ESTUDANTE EF); sempre incentiva os alunos a correrem atrás dos seus sonhos(ESTUDANTE 26 EF); eles sempre tentam fazer o possível para ajudar os alunos a ter uma vida melhor(ESTUDANTE 1 EM); são compreensivos(ESTUDANTE 11 EM); são bem atenciosos e acolhedores(ESTUDANTE 16 EM); eles nos tratam com respeito(ESTUDANTES 30, 44 EM); professores e alunos tem boa relação(ESTUDANTE 45 EM); são super legais e respeitam todo mundo(ESTUDANTE 51 EM); estão sempre postos a nos ajudar em qualquer situação e dúvidas (ESTUDANTE 52 EM).

A negação do apoio e do acolhimento não foi descrita, porém sua confirmação foi justificada pela atuação dos educadores e demais funcionários, o que evidencia ponto favorável da escola em respeitar, apoiar e acolher os seus educandos sem distinções e hierarquizações, pois sabemos e já pontuamos anteriormente, discussões, concepções e atitudes que vigoram nas escolas brasileiras com um tratamento desigual entre crianças/adolescentes/jovens negros que são constantemente preteridos e não recebem de fato todo acolhimento, afetividade, apoio e incentivo que são dispensados aos educandos que aparentemente são vistos como brancos conforme as ideologias do branqueamento e do colorismo no país.

Em relação a representatividade negra na escola, como no caso de educadores, indagamos: “*Você tem professor(a) negro(a)?*” 94% afirmaram que sim e apenas 6% disseram que não do ensino fundamental, já do ensino médio, 95% responderam que sim, 3% disseram que não e 2% não responderam.

Nesse sentido, averiguamos a visão em referência aos cargos ocupadas na escola pelas pessoas negras, ou seja, questionamos: *As pessoas negras da escola ocupam quais cargos?* De acordo com as respostas, a escola contempla pessoas

negras desde a direção até os cargos de segurança, serviços gerais e de cozinha, portanto, têm pessoas negras entre os gestores, educadores, vigias/porteiros, cozinheiras, merendeiras e zeladores.

Isso implica reconhecer que os corpos negros da escola ocupam todas as estruturas hierárquicas da escola, portanto, são visibilizados da base ao topo, o que contrasta com realidade brasileira que com o seu racismo estrutural e sistêmico determina o lugar social dos negros que constantemente é realimentado, naturalizando posições e lugares de inferioridade e subalternidades.

Averiguamos se na escola, quando se fala de pessoa negra é ou não de forma positiva, isto é, "Na escola, quando se afirmar que uma pessoa é negra, a afirmação é feita de forma positiva? Justifique. Logo, no ensino fundamental, 91% afirmaram ser de modo positivo, 6% negativo e 3% não responderam, já do ensino médio, 75% afirmaram que sim, 14% disseram não e 11% absteve-se de responder. Eis algumas justificações:

Somos tratados com respeito, mas ainda existe um pouco de preconceito(ESTUDANTE 13 EF); Tratam a sua cor de pele com uma forma de orgulho(ESTUDANTE 22 EF); Sempre é muito enfatizada e valorizada a pessoa negra(ESTUDANTE 26 EF); Nem sempre é uma forma positiva de se afirmar(ESTUDANTE 20 EM); Porque na liberdade, o maior quilombo da américa latina, o povo preto é uma evidência(ESTUDANTE 30 EM); Não é com todos os negros, mas sempre um meio existe um negro em destaque que vai sofrer um certo olhar discriminatório(ESTUDANTE 47 EM); Porque nesse bairro as pessoas já vem com muita coisa vivida de racismo e hoje lutam junto contra(ESTUDANTE 19 EM).

A escola pontua um viés de afirmação de identidade afro-brasileira de resgate e valorização das raízes africanas pois sabemos que "não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e cultura de maneira desigual[...]" (GOMES, 2002, p.41-42) porque muitas vezes, são vistos como "excluídos" devido o meio sociocultural e pertencimento étnico-racial que carregam "congenitamente alguma dificuldade de aprendizagem, tendencia a desvios, comportamentos de rebeldias, indisciplina, agressividade e violência" como representações negativas que são introjetadas no ambiente escolar e nas relações embutidas de preconceitos e racismo entre os alunos.

Para a autora, em nossa sociedade e no ambiente escolar, as diferenças são tratadas de modo desigual, associando-as como espécie de "deficiência" e transformadas em desigualdades raciais construídas socialmente e sendo

naturalizadas em nosso cotidiano como características próprias do(a)s negros/negras, portanto, estereotipadas e estigmatizantes. Logo, “ser negro é tornar-se um estigma” (GOMES, 2002, p.42), isso implica reconhecer que somos vistos como uma marca de negação e condicionado a um lugar social de *invisibilidade, subalternidade, inferioridade e até mesmo de desumanidade*. Somos vistos como *animais, selvagens, violentos, marginais, barulhentos, degenerados, primitivos, sem história e sem cultura*, pois aprendemos em sala de aula e nos livros didáticos que o negro e nossos antepassados são vistos sob a ótica da escravidão como exclusivamente como “um ser escravo”, naturalizado, sem passado, portanto, sem história. Assim,

Torna-se imprescindível afirmar que durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e tal ocultamento (GOMES, 2002, p.43)

A invisibilidade e a distorção são reflexos do racismo que opera e sistematiza todas as estruturas da sociedade brasileira, assim, devemos reconhecer que de fato existe racismo no Brasil com nuances e especificidade, e desconstruir os estereótipos e estigmas enraizados em nossa cultura que tende universalizar, homogeneizar, valorizar e enaltecer o padrão ocidental eurocêntrico embasado de discursos e ideologias míticas e pseudocientíficas.

Logo, é indispensável a (des)construção da educação brasileira em prol da inclusão, da diversidade, da emancipação, da equidade e da justiça social/racial como eixos norteadores da luta antirracista. Uma educação antirracista que prioriza o capital humano sem distinções e hierarquizações, contemplando os direitos humanos que foram violentamente negados que não somente envolve a questão da “raça” ressignificada como campo político de construção histórico-cultural como também dialoga com questões transversais de classe/gênero/ religião/orientação sexual.

Um dos pontos a serem desconstruídos da historiografia clássica é a percepção dos “escravos” como seres humanos que foram coercitivamente escravizados, transplantados e coisificados atendendo relações e sistemas hegemônicos, que tinham vidas antes do intenso e degradante processo de escravidão, com famílias, instâncias e estruturas de poder de diversas etnias e línguas, pois muitos faziam parte das realezas dos reinos africanos que fundiram com povos originários e os brancos opressores/dominantes, transmitindo valores, saberes, ciência, políticas, técnicas na diáspora, portanto, *o ser, o sentir, o pensar e o fazer*

refletido em *força, resistência e resiliência* dos povos e das culturas africanas e diaspóricas.

Quanto a questão da existência de imagens que valorizam as meninas e mulheres negras, indagamos “*Em sala de aula e no todo da escola, há imagens que valorizem a estética/beleza das meninas e mulheres negras? Justifique*”. Conforme as respostas, a maioria afirmou ter imagens e valorização, pois no ensino fundamental, 71% confirmaram a existência e 29% discordaram, enquanto que, no ensino médio, 56% afirmaram a existência de imagens e valorização, 38% disseram que não e 6% não responderam.

Do mesmo modo, perguntamos, se o alunado negro é acolhido, respeitado e valorizado pelos colegas em relação a participação de brincadeiras, jogos e trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula, com a seguinte questão *Em brincadeiras e jogos coletivos e no trabalho em grupo, dentro e fora da sala de aula, os alunos negros são acolhidos, respeitados e valorizados pelos demais colegas? Justifique*. No ensino fundamental, 100% afirmaram o respeito/acolhimento entre os colegas, já no ensino médio, apenas 77% confirmaram que sim, 17% disseram que não e 6% absteve-se de responder, conforme a tabela 7 abaixo.

TABELA 7 - VALORIZAÇÃO DA ESTÉTICA NEGRA/ APOIO E ACOLHIMENTO DOS COLEGAS

	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Sim	Não	Abstenção	Sim	Não	Abstenção
Presença de imagens e valorização das meninas/mulheres negras (estética e beleza)	71%	29%	-	56%	38%	6%
Trabalhos/brincadeiras/jogos coletivos-alunos negros são respeitados/acolhidos/valorizados pelos colegas	100%		-	77%	17%	6%

Fonte: Elaborada pela autora

Eis alguns relatos sobre a presença ou não da valorização e da estética das mulheres e meninas negras:

Atividades foram feitas na semana da consciência negra (ESTUDANTE 13 EF); Eventos e conteúdos em relação a consciência negra (ESTUDANTES 4, 22 EF); As mulheres negras são valorizadas sim, tem eventos voltados a elas (ESTUDANTE 7 EF); Nunca vi(ESTUDANTE 29 EF); As meninas já desfilaram na escola pra mostrar a beleza da pele negra(ESTUDANTE 1 EM); Tem pinturas nos corredores embelezando as mulheres negras(ESTUDANTE 12 EM); Tem postes e quadros(ESTUDANTE 15 EM);

eu não vejo isso aqui não(ESTUDANTE 16 EM); Em livros, cartazes e quando tem algum evento (ESTUDANTE 19 EM); Não vejo nenhuma forma de valorização(ESTUDANTE 20 EM); Desenhos(ESTUDANTE 27 EM); fiz uma pintura em tela de uma afro-americana para o mural da escola para o dia da consciência negra(ESTUDANTE 28 EM); eles sempre fazem uma sessão de foto pra representa a cultura e beleza negra(ESTUDANTE 41 EM); alguns falam mal do cabelo(ESTUDANTE 44 EM); A beleza negra é a mais linda na minha opinião (ESTUDANTE 56 EM).

Os questionários relatam que existe algumas demonstrações de valorizações sobre a estética negra, principalmente, em eventos e festividades realizadas na escola, entretanto, pontuais e fortemente explícitas na semana ou no dia da consciência negra o que fere com os delineamentos traçados nas leis e diretrizes curriculares nacionais das relações étnico-raciais que determinam e orientam caminhos, perspectivas e desafios a serem superados como explanados em todo currículo, programas e projetos que visibilizam também os papéis das mulheres negras na sociedade brasileira e no mundo que conforme as ilustres Lélia Gonzalez e Angela Davis (sobre)vivemos com *tripla opressão de raça/gênero/classe*, pois a mulher além de sofrer a opressão pelo *simples fato de ser mulher* em uma sociedade extremamente paternalista, patriarcal, portanto, machista e sexista, também é enraizada de racismo e incute no imaginário coletivo e simbólico a erotização e objetificação sexual do corpo da mulher negra, além dos papéis e representações sociais de subserviência e subalternidade nas figuras de *mãe preta, mulata e doméstica*.

A mulher negra ainda está na base de hierarquizações pois, conforme Carreira(2013), são abissais as assimetrias entre mulheres negras e homens/mulheres brancas, do mesmo modo, o agravante cenário de desigualdades, vivenciado em seu cotidiano familiar e no plano social o enfrentamento de estereótipos que as desqualificam em termos de estética e beleza, como os descritos pelas estudantes que foram chamadas de feia/macaca/cabelo duro/bombril, aspectos negativos que confirmam a total falta de referência de poder em propagações de imagens e posições positivas no seio de nossa sociedade.

Em relação ao respeito e acolhimento entre os colegas em atividades dentro e fora de sala de aula, seguem algumas justificativas:

Aqui somos respeitados e valorizados(ESTUDANTE 51 EM); nem todos somos respeitados(ESTUDANTE 18 EF); as vezes são desrespeitados(ESTUDANTE 31 EF); Alguns são respeitados(ESTUDANTE 29 EF); Tem colega que respeita e tal, mas alguns que quer uma oportunidade pra falar e criticar(ESTUDANTE 19 EM); nem sempre acontece

essa valorização e acolhimento (ESTUDANTE 20 EM); sempre há piadinhas(ESTUDANTE 38 EM); nem toda vez(ESTUDANTE 47 EM); A cor da pele não os define(ESTUDANTE 19 EF); tem sempre aquela brincadeira que passa do limite (ESTUDANTE 56 EM).

Apesar de todos do ensino fundamental declararem que são respeitados e valorizados pelos colegas, já no ensino médio algumas ponderações implicam reconhecer que ainda prevalece um tratamento desigual entre os colegas, o que demonstra que no universo escolar muitas crianças e adolescentes negros são preteridos e isolados de determinadas atividades, ou seja, “muitas vezes, as crianças negras não contam com o mesmo acolhimento por parte dos demais estudantes, não sendo valorizadas na formação de grupos de trabalho e chegando a sofrer até mesmo isolamento” (CARREIRA, 2013, p.36).

A autora ressalta que é indispensável considerar as relações de afetividade no universo escolar, pois auxiliam nos processos de ensino-aprendizagem com efetividade e humanidade, principalmente, na construção da autoestima positiva e do desempenho dos educandos negros que visivelmente em dados foram analisados neste estudo sob a ótica e o reflexo do racismo à brasileira.

5.5. “PRA PESSOAS NEGRAS SÃO MUITO MAIS DIFÍCEIS”⁸: relatos dos reflexos do racismo no interior da escola:

As perguntas abertas foram direcionadas para verificar as compreensões e dimensões do racismo e como opera em cada cotidiano dos educandos. Eis na íntegra as pontuações explicitadas pelos educandos dos ensinos fundamental e médio: O QUE VOCÊ COMPREENDE SOBRE RACISMO? *É uma coisa que não se pode fazer(ESTUDANTE 5 EF); é o que acontece diariamente, a discriminação do negro(ESTUDANTE 7 EF); racismo é errado e deve acabar(ESTUDANTE 8 EF); o que eu penso do racismo é quando uma pessoa não gosta de pessoas negras e tratam mal(ESTUDANTE 9 EF); é muito ruim, pois tira o direito dos negros(ESTUDANTE 10 EF); pra pessoas negras são muito mais difíceis(ESTUDANTE 11 EF);*

Discriminação por cor da pele e etnia(ESTUDANTE 13 EF); é um preconceito racial, eu já sofri e não desejo a ninguém(ESTUDANTE 15 EF); é uma falta de consciência e respeito com o próximo(ESTUDANTE 17 EF); discriminação as pessoas de outros tons de pele(ESTUDANTE 19 EF); uma coisa muito ruim(ESTUDANTE 20

⁸ Fala de estudante ao ser responder sobre o que compreendia sobre o racismo.

EF); é uma discriminação aos negros(ESTUDANTE 21 EF); prática ruim de ofender uma pessoa pela raça, cor da pele(ESTUDANTE 22 EF); práticas discriminadas feitas aos negros(ESTUDANTE 23 EF);

não gosta da pele negra(ESTUDANTE 24 EF); é um tipo de preconceito e discriminação por raça, cultura, cor e etnia(ESTUDANTE 28 EF); as pessoas sofrem a cada minuto por família, amigos e etc(ESTUDANTE 30 EF); consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas e diferenças biológicas entre os povos(ESTUDANTE 32 EF); é uma coisa muito errada(ESTUDANTE 33 EF); não muita coisa, pra mim é um sentimento estranho que não me entra na cabeça pois é só uma pigmentação de pele, que gerou um racismo e virou algo ainda maior(ESTUDANTE 34 EF); É o preconceito com pessoas negras, que são tratados diferentes pelos brancos esquecendo que somos todos iguais(ESTUDANTE 2 EM); é uma coisa desnecessária porque todos nós somos iguais, não importa se nascemos de cor clara ou escura, mas a maioria das pessoas não compreendem(ESTUDANTE 4 EM);

É uma forma de preconceito e discriminação(ESTUDANTE 5 EM); eu compreendo com um ato muito feio que a sociedade branca tem com os negros(ESTUDANTE 7 EM); prática de pessoas irracionais que não tem um pouco de conhecimento e igualdade(ESTUDANTE 9 EM); algo ruim que as gerações cultivaram(ESTUDANTE 11 EM); é uma coisa muito ruim que tem que acabar(ESTUDANTE 12 EM); jogar pela sua cor(ESTUDANTE 13 EM); o racismo é um preconceito. E algumas pessoas acham que só porque tem a cor diferente, acham que podem fazer piadas, olhar diferente sendo que somos todos iguais(ESTUDANTE 14 EM); compreendo como algo serio e nem deveria existir, somos todos iguais e todos teremos o mesmo fim(ESTUDANTE 15 EM);

Quem é negro sofre não somente na escola e sim na vida, de tudo mais levo tudo como uma grande etapa e eu ninguém umilha(ESTUDANTE 19 EM); é uma forma de desprezo sobre certa cor, creio que por causa do passado e crença que até hoje devem ser escravizados(ESTUDANTE 20 EM); é um ato de agredir a cor da pele(ESTUDANTE 23 EM); é uma falta de respeito para a humanidade negra(ESTUDANTE 27 EM); preconceito pelo fato de ser negro(ESTUDANTE 31 EM); é a pior coisa que um ser humano pode sofrer(ESTUDANTE 32 EM); racismo está em todo lugar, seja em atitudes diretas e indiretas, onde no Brasil tem sido colocado um

padrão de beleza, de vida, voltado a pessoa branca somente(ESTUDANTE 38 EM); algo errado, não se pode permite algo assim(ESTUDANTE 40 EM);

É quando discrimina outra pessoa por conta da cor, cabelo, bairro, religião e outros(ESTUDANTE EM); tratam com diferença por conta da cor da pele; desrespeitar e excluir aquele que sempre julgado pela cor da pele, religião etc(ESTUDANTE 41 EM); tudo aquilo que vem com uma certa discriminação, um certo olhar, piadas e brincadeiras mal pensada(ESTUDANTE 47 EM); é a exclusão e discriminação por conta da raça da pessoa(ESTUDANTE 50 EM); são pessoas que por serem brancas se olham superiores a dos negros por causa da cor da pele, cabelo, e as tratam de forma desrespeitosa, desvalorizando a pessoa e humilhando(ESTUDANTE 51 EM); inferioriza certa pessoa pela cor da pele, religião e características físicas (ESTUDANTE 52 EM).

JÁ SOFREU OU JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO DE RACISMO, PRECONCEITO OU DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA, NA FAMÍLIA OU NA COMUNIDADE? Majoritariamente disseram que sim como mais fora da escola (ESTUDANTE 5 EF); vejo olhares preconceituosos contra minhas amigas negras da comunidade(ESTUDANTE 9 EF); na escola(ESTUDANTES 15 EF e 43 EM); algumas piadas(ESTUDANTE 22 EF); aconteceu com minha vó(ESTUDANTE 3 EM); pela expressão das pessoas e por algumas pessoas da família por ser um pouco mais clara(ESTUDANTE 4 EM); Eu já fui abordado por polícia, já tomei sacolejo por desacato a autoridade(ESTUDANTE 19 EM); já sofri na minha família de parte de pai(ESTUDANTE 41 EM);

COMO VOCÊ ENXERGA O(A)S NEGRO/NEGRA(S) EM NOSSO PAÍS? É discriminado(ESTUDANTE 5 EF); trabalhadores(ESTUDANTE 6 EF e 12 EM); Lindos, como pessoas normais, de cores diferentes(ESTUDANTE 1 EF); enxergo como qualquer pessoa porque somos iguais(ESTUDANTE 7 EF); como pessoas normais(ESTUDANTE 8 EF); enxergo positivo(ESTUDANTE 9 EF); como guerreiros que merecem respeito e igualdade(ESTUDANTE 10 EF); tem poucas oportunidades(ESTUDANTE 11 EF); iguais a todas as pessoas, mas com poucas oportunidades(ESTUDANTE 13 EF); pessoas normais, somos todos iguais(ESTUDANTE 14 EF); normais, independente da sua cor de pele(ESTUDANTE 15 EF); enxergamos como a base desse país por que a maioria da população é negra(ESTUDANTE 21 EF);

A maioria da população é motivo de orgulhar(ESTUDANTE 22 EF); normal, temos que agradecer porque a maior parte das estruturas de são luís foi eles que fizeram, os casarões etc.(ESTUDANTE 28 EF); uma cultura(ESTUDANTE 29 EF); pessoas batalhadoras que lutam hoje por direitos iguais e respeito(ESTUDANTE 31 EF); temos direitos iguais sem essensão(ESTUDANTE 32 EF); desvalorizadas (ESTUDANTE 31 EM); discriminados e humilhados(ESTUDANTE 32 EM); Que são tratados diferentes(ESTUDANTE 2 EM); não enxergo os negros e brancos de forma diferente porque para mim todo mundo é igual(ESTUDANTE 3 EM); eu enxergo de forma igual e que muitos são tratados de forma diferente(ESTUDANTE 4 EM); pessoas que são sim importantes em nossa sociedade(ESTUDANTE 7 EM); pessoas muito discriminadas(ESTUDANTE 12 EM); pessoa comum(ESTUDANTES 9, 11,13 EM); todos somos iguais(ESTUDANTE 14 EM); eu enxergo que eles devem ser mais aceitos em questões de espaço, ser respeitados como todos os outros, enxergo que são fortes, valentes e que vão conseguir superar isso(ESTUDANTE 34 EM); somos guerreiros porque sofre racismo não é facio(ESTUDANTE 41 EM); sofri muito com o racismo(ESTUDANTE 44 EM);

Como a raiz brasileira, a fonte, a riqueza, o tudo do Brasil a vida, o folego(ESTUDANTE 46 EM); vítimas de muito preconceito(ESTUDANTE 47 EM); desvalorizadas, infelizmente(ESTUDANTES 50 EM); vidas negras importam, não somos motivo de piada nem motivos de gracinha, somos ser humano com mesmo direito de outros(ESTUDANTE 55 EM); o povo que ainda esta lutando pela sua liberdade(ESTUDANTE 56 EM).

NO SEU MEIO FAMILIAR E EM SUA COMUNIDADE COMO VOCÊ ANALISA A SITUAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS? Pessoas normais(ESTUDANTE 1 EF); situação boa(ESTUDANTE 5 EF); a maioria são bem discriminado pela cor de pele e isso é horrível(ESTUDANTE 6 EF); eu acho que ainda pode melhorar, já melhorou um pouco mais ainda existe racismo na nossa comunidade(ESTUDANTE 7 EF); nem muito boa nem muito ruim(ESTUDANTE 8 EF); todos são lindos e somos iguais (ESTUDANTE 9 EF); boa, mas muitas vezes são vistas como pessoas ruins(ESTUDANTE 10 EF); tem uns que são muito desvalorizados(ESTUDANTE 11 EF); pessoas com dificuldades financeiras(ESTUDANTE 13 EF); normal(ESTUDANTE 14 EF); acho que o racismo só está piorando a cada

dia(ESTUDANTE 15 EF); as vezes um pouco dificil de viver(ESTUDANTE 19 EF); todos são tratados da mesma forma(ESTUDANTE 20 EF);

Sobre racismo não aceitamos isso e sobre os negros na comunidade agimos com normalidade pois a maioria da população é negra e tem que acabar com o preconceito(ESTUDANTE 21 EF); no bairro, em geral, é bem ruim principalmente presença de policiais(ESTUDANTE 22 EF); muitas vezes eles sofrem racismo e fica por isso mesmo(ESTUDANTE 23 EF); a maioria em situação de pobreza(ESTUDANTE 24 EF); uns bem sucedidos e outros com poucas condições(ESTUDANTE 30 EF); situação complicada(ESTUDANTE 31 EF); analiso de forma respeitosa(ESTUDANTE 33 EF); É dificil para um negro arruma um emprego(ESTUDANTE 1 EM); algumas pessoas da comunidade sofre com o racismo(ESTUDANTE 4 EM); uma situação de muita repressão principalmente na comunidade, na família é só piadinhas(ESTUDANTE 7 EM); boa, uns ajudam os outros(ESTUDANTE 11 EM); meu irmão é negro e acho chato algumas situações que ele já passou(ESTUDANTE 14 EM); situação bem complexa(ESTUDANTE 23 EM); desfavorável em relação aos brancos(ESTUDANTE 32 EM); situação péssima, os burgueses não querem ver nos crescer(ESTUDANTE 37 EM); na comunidade um negro(a) é sempre visto como algo negativo(ESTUDANTE 38 EM); situação de vulnerabilidade(ESTUDANTE 50 EM); algo que necessita de cuidados e ações para combater o racismo(ESTUDANTE 52 EM); em desigualdade social (ESTUDANTE 57 EM).

Enfim, diante dos relatos, percepções e vivências de cada educando, inferimos que o racismo no universo escolar foi e ainda é alimentado e introjetado nas mentalidades brasileiras por atitudes e olhares que são lançados ao corpo negro, impregnados de relações poder, onde ele é sempre o alvo sistemático de preconceitos, estereótipos, discriminações e estigmas.

Contudo, acreditamos que podemos e devemos romper com essa ótica através da própria desconstrução da educação brasileira que historicamente silenciou e ainda invisibiliza e apaga os *corpos e vidas negras* da história da humanidade, remetendo ao complexo diálogo entre o passado e o presente. Assim, reforçamos que *as vidas negras importam SIM!* E como *arena política* de combate ao racismo, ainda resiste e luta em cada existência de negros e negras pelo Brasil e afora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é um processo *histórico* e *político* que sistematiza e estrutura todo ordenamento que rege a sociedade brasileira, portanto, está arraigado na cultura e nas mentalidades, introjetando e atuando de modo específico o preconceito e a discriminação racial predominantemente de *marca* em todas as dimensões (simbólicas e materiais) e instituições socioculturais, ambientais, políticas e econômicas.

Dentre as quais, a *escola*, apesar de ser nos planos normativos uma instituição social que tem o papel e a responsabilidade social de exercer e de fomentar uma educação em prol da inclusão, da emancipação, da justiça e da equidade social/racial, logo, em busca de uma transformação social para além dos conhecimentos, habilidades, competências e saberes difundidos em sala de aula aos educandos e educanda(x)s, é também, intrinsecamente, um dispositivo de poder que reitera e perpetua todas as facetas e nuances de violações forjadas pelo típico *racismo à brasileira*.

Assim, a pesquisa foi pautada nas indagações e inquietações a respeito da *existência* ou *não* de racismo no universo escolar e seus impactos na educação básica, ou seja, de como racismo opera, dissemina e naturaliza nos campos das subjetividades e nas inter-relações entre os educandos, educanda(x)s e profissionais que atuam no espaço escolar, pois os estudos comprovam que a escola tende a reforçar a negação de sua existência através do discurso mítico da “democracia racial” introjetado nas mentalidades brasileiras de que *somos todos iguais e que gozamos dos mesmos direitos*, todavia, tal “democracia” tão difundida no país mascara uma cruel e desumana realidade de contradições, ambiguidades e desigualdades raciais, determinando e classificando hierarquicamente quem são os cidadãos detentores de direitos e privilégios.

Nesta perspectiva, a investigação foi realizada na escola da rede estadual de ensino, Centro de Ensino Professor Luiz Alves Ferreira, tendo como objeto-sujeito da pesquisa os estudantes oriundos dos ensinos fundamental e médio que diante dos questionamentos sobre a presença ou não de atos discriminatórios de cunho racial, suas percepções e/ou vivências sobre o racismo.

Constatamos que perante o levantamento bibliográfico em diálogo com as experiências vivenciadas de cada educando(a), comprova-se que o sistema de ensino

brasileiro ainda não cumpre legalmente as aplicabilidades de diretrizes, parâmetros/matriz/conteúdos curriculares, comportamentos e relações atitudinais que visam de fato a inclusão, o respeito, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das pluralidades existentes no universo escolar.

Percebe-se que a educação brasileira foi e continua sendo, infelizmente, uma educação fortemente e historicamente marcada por racismo e diversas discriminações que não somente englobam a questão da “raça” como também atua na difusão de percepções e ideologias homofóbicas, sexistas, elitistas, patriarcais, paternalistas e xenófobas etc. Neste sentido, implica reconhecer que a escola continua sendo um espaço de socialização que reitera, reproduz e assimila o racismo e suas diversas facetas e intersecções entre as categorias de raça/classe/gênero/orientação sexual/religião.

Entretanto, é válido ressaltar que de acordo com as percepções dos educandos, a escola promove ações que contemplam discussões, (des)construções e reflexões sobre as tensas relações étnico-raciais no país e fomentam mesmo que de modo incipiente atividades pedagógicas fundamentadas na luta antirracista e em prol da difusão de culturas e saberes reconhecidas na diversidade humana. No entanto, são perceptíveis que tais ações são paliativas e isoladas, pois ainda vigoram a negação e os silenciamentos diante de atitudes altamente discriminatórias entre os educandos.

Constatamos que o *corpo negro* continua sendo visto e projetado com uma intensa carga de negatividade entre os educandos, portanto, como uma *marca e/ou insígnia* do *insulto* e do *estigma*, onde é sempre o alvo de “brincadeiras”, xingamentos, piadas e apelidos pejorativos que desqualificam e desumanizam as pessoas negras, principalmente, as pessoas de pele retinta, isto é, as pretas e os pretos desse país que são as maiores vítimas de preconceitos, minimizações, estigmas e discriminação racial, pois sabemos que no Brasil as práticas discriminatórias são intensificadas conforme o grau de melanina explícita no fenótipo das pessoas.

Verifica-se que apesar de algumas intervenções pedagógicas e atuações de alguns educadores em defesa da luta e de uma educação antirracista, conforme os relatos dos educandos, ainda incute e repercute no (in)consciente que o sujeito negro e os seus *sinais diacríticos* remetem ao *corpo colonial* repleto de subjetividades impregnadas de preconceitos, estereótipos e estigmatizações, ou seja, esse corpo

sempre demarca a *diferença, a negação e a inferioridade* diante do olhar do outro sob a perspectiva mítica e pseudocientífica de “supremacia racial”(ariana/caucasiana/branca). Logo, o *corpo negro* e os seus *demarcadores da diferença* são suscetíveis a ofensas e injúrias raciais camufladas pelo típico racismo à brasileira que nega, silencia e naturaliza o intenso e complexo processo de desumanização.

Portanto, o silêncio, a negação e/ou omissão da escola perante as atitudes, as palavras proferidas e os seus juízos e valores explícitos ou velados como demonstrados pelos apelidos depreciativos, as brincadeiras, as piadas de mau gosto, exclusões e/ou distanciamentos sociais remetidos aos educandos negros e de outras categorias vulneráveis/discriminadas devem receber intervenções e repreensões imediatas e preventivas. Logo, é indispensável a compreensão e o tato não somente dos educadores, mas de todos que compõem o universo escolar sobre as (in)tensas e conflitantes relações étnico-raciais do Brasil, daí, a relevância do processo de formação dos educadores, educadoras e todos do sistema educacional brasileiro via *educação antirracista, democrática e inclusiva* que visa a quebra de preconceitos e estereótipos a partir das *desconstruções de olhares, atitudes e perspectivas*, portanto, quebrando as correntes e os emparedamentos carregados de racismo e todas as formas de preconceitos e discriminação racial e correlatas.

Nesse sentido, é indispensável e de extrema relevância a implantação de uma reeducação de olhares a fim de identificar tais situações, portanto, todos os funcionários da escola, independentemente da função (desde a portaria até a direção), os próprios o(a)s educando(a)s e os seus familiares devem ter ciência sobre o que é de fato o racismo (como atua e difunde no imaginário simbólico e coletivo dos brasileiros) e toda forma de preconceito e discriminação racial e correlata. Assim, diante dos atos discriminatórios, a escola deve desenvolver medidas pedagógicas de combate e erradicação do racismo e todas as transversais discriminações, identificando-as, acompanhando e monitorando todos os envolvidos, sendo direcionados para o diálogo e o apoio pedagógico e psicológico, no qual o agressor tem que compreender a dimensão do seu ato e a vítima deve receber todo carinho, apoio e acolhimento necessários para o seu desenvolvimento cognitivo e subjetivo em termos de aprendizagens, autoestima e autoconfiança.

Logo, a negação que impera sobre o racismo no país e no ambiente escolar através dos discursos que *isso não existe, somos todos iguais*, como foi apresentado nas próprias respostas dos estudantes, implicam nas introjeções do mito da democracia racial que nega e camufla o racismo existente em nossa sociedade e perpetua no imaginário simbólico dos brasileiros uma igualdade sem reconhecer de fato nossas diferenças diante de profundas assimetrias sociais e raciais. Portanto, atuando como um processo natural nas estruturas da sociedade a ponto de justificar que situações de vulnerabilidades e disparidades entre negros e não negros são direcionadas e responsabilizadas para o campo da idoneidade dos próprios sujeitos discriminados.

Desse modo, a pesquisa demonstrou que a escola reproduz racismo por vias atitudinais de modo (in)consciente entre os educandos, portanto, é indispensável o papel das políticas educacionais em consolidar uma educação de fato antirracista a fim de desconstruir tais olhares e atitudes porque conforme os estudos sobre as relações étnico-raciais no universo escolar apontam que não somente é explícito ou implícito nas atitudes como também no próprio currículo escolar que nega, silencia invisibiliza e desvaloriza a História da África, dos africanos e dos povos diaspóricos, com um amplo leque de diversidade cultural e suas contribuições altamente significativas nos campos das ciências, da economia, da política etc.

Nesse sentido, é inquestionável a necessidade de uma reeducação de nossos olhares e atitudes em prol de uma educação inclusiva e antirracista que reconheça e valoriza a história, a identidade e a cultura plural do nosso país com a implantação de ações pedagógicas em prol da superação do racismo, para isso, devem realizar chamamentos, discussões e formações a todos os profissionais da educação com a finalidade de desconstruir visões naturalizadas do racismo e todo(a) o(a) educador(a) deve se posicionar perante atos que constroem e estigmatizam os seus educandos, orientando-os, acompanhando e monitorando os casos específicos, além dos seus desempenhos e aprendizagens.

O Projeto Político Pedagógico deve ser democrático/inclusivo com missão, objetivos e filosofia pautadas na igualdade, no respeito, na justiça social/racial e na valorização da diversidade humana. Todo educador deve se qualificar buscando temáticas, metodologias, materiais de ensino, didáticas que visam atender as leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação

das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004).

Neste aspecto, tal mudança de olhares e atitudes requer rompimento de uma cultura que historicamente foi construída a base de preconceitos, exclusões, discriminações e minimizações, pois sabemos que a história da humanidade foi e ainda é pautada em constantes processos de violações de direitos humanos, o que implica que o passado ainda interfere no presente, perpetuando mentalidades, culturas e tradições permeadas de preconceitos, discriminações e diversas formas de opressões enraizadas nos seio da sociedade brasileira, onde questões e intersecções de raça, gênero, classe, etnia, identidade, orientação sexual, geração, entre outras categorias, que foram e continuam sendo desrespeitadas, negligenciadas e submetidas a profundas disparidades e inúmeras violações de direitos humanos.

No entanto, a pesquisa demonstrou que pelo fato da escola situar em um quilombo urbano onde se afirma a identidade e a valorização da população e da cultura afro-brasileira e que grande parte de seu alunado se reconhece como negros e negras e sabem o significado do que é ser negro no Brasil, a escola, desenvolve mesmo que de modo incipiente, significativas mudanças de rompimentos de olhares e perspectivas que são disseminadas no universo escolar através de determinados eventos e atividades, que geralmente são intensificadas durante a semana ou o dia da consciência negra.

Verifica-se que a gestão e os educadores estabelecem tratamento igualitário entre os educandos e educandas, sentindo-se respeitados e acolhidos apesar de alguns contradizerem que ainda prevalece acepção, distinção e até mesmo atos discriminatórios. São desenvolvidas atividades sobre o racismo com atuações de projetos como o Afrocientista que visa visibilizar o protagonismo dos estudantes negros, além de aplicarem a visibilidade, a representatividade e a identidade negra através de conteúdos, imagens, obras, autores/intelectuais negros e negras a fim de desconstruir e desmistificar a “única, universal e absoluta história” contada pelos racialistas/racistas/vencedores/coloniais/dominantes/opressores/eurocêntricos.

A pesquisa tinha prevista a realização de uma roda de conversa com os educandos e possivelmente, entrevista com a gestão e alguns educadores para verificar as suas visões sobre a temática que serviriam de embasamentos aprofundados sobre o estudo, entretanto, não foi possível, porque estamos

enfrentando uma crise sanitária e humanitária acometida pela pandemia COVID-19. Apesar dos percalços enfrentados durante a pandemia não impossibilitaram de fato o desenvolvimento da pesquisa que conforme os relatos e os dados colhidos e analisados, pontua-se que na escola ao mesmo tempo que vigora atos discriminatórios entre os educandos, evidencia ações e atividades pedagógicas em prol de rompimentos de barreiras raciais que engessam o olhar acerca de tudo que é relativo aos negros e negras desse país e no mundo.

Enfim, tal desconstrução de *olhares, atitudes e perspectivas* é um grande e complexo desafio para a humanidade, todavia, não é impossível porque a única saída de combate e luta contra o racismo é por via da educação de viés inclusiva, emancipatória, democrática e antirracista que reconheça e valoriza todas as potencialidades e diversidades étnico-raciais no país e no mundo, rompendo com todas as barreiras atitudinais e os emparedamentos que limitam, paralisam e até exterminam vidas negras. Uma educação que promova o respeito as diferenças e que possa de fato desenvolver justiça e equidade racial sob o real (res)significado de que as *VIDAS NEGRAS IMPORTAM*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio L. de. **O que é racismo estrutural?** -Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. -São Paulo: Todos pela Educação/Moderna, 202. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

APPIAH, Kwame A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.** 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.** Rio de Janeiro, RJ, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais.** Rio de Janeiro, RJ, 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951.** Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Rio de Janeiro, RJ, 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.** Altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de 13 de abril de 1995, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: SEPPIR, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**/ Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza.-São Paulo: Ação Educativa, 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2013 (1982).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 dez. 2021.

DESIGUALDADE racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade. **Observatório de Educação**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos latinoamericanos**, n. 10, p.116-131, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação**. -São Paulo: Editorial CENPEC Educação, abr. 2021a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono**

e distorção idade-série. -São Paulo: Editorial CENPEC Educação, jan. 2021b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/abstract/?lang=pt>. Acesso: 10. nov. 2021.

GOMES, Nilma L. Educação e identidade negra. **Revista de estudos de literatura: alteridade em questão**, Belo Horizonte: UFMG, v. 9, p.38-47. 2002^a. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/970>. Acesso em: 05 jun. 2022.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista brasileira de educação**. n. 21. p.40-51, set-dez, 2002b,. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.

GOMES, Nilma L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. [20?] p.1-14. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

GOMES, Nilma L.. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. In: **Cadernos PAGU**, n. 6, v. 7, p.67-82, 1996. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/348_926_cadpagu1996675GOMES.pdf. Acesso em: 04 maio 2022.

GONZÁLEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel. T. (Org.). **O Lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais**, p. 223-244, 1984.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92-93, p.69-82, jan/jun.1988.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Livio; Pinho, Osmundo A. (Orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos A. Raça, classe e mobilidade. *In*: HASENBALG, Carlos A.; Gonzalez, Lélia. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HERNANDEZ, Leila Maria G. L. A África na sala de aula: visita a história contemporânea. -2ed.rev. - São Paulo: Selo Negro, 2008.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). **Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n.41, Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021, n.44 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 19 de jan. de 2022.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Primeiro Trimestre de 2022**. jan.-mar. 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2022_1tri.pdf. Acessado em: 06 jul 2022

INEP-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**: divulgação de resultados. Brasília, DF: MEC/Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2020**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020-infografico.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2021**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3956-dashboard-atlas-2021.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de

Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 2 ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.

MUNANGA. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dez/fev. 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300>. Acesso: 25 set. 2021.

MUNANGA. Racismo da desigualdade à intolerância. In: **São Paulo em perspectiva (Pobreza)**, São Paulo, v.4, n.2, p.51-54, abr.jun.1990. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v04n02/v04n02_09.pdf. Acesso: 25 set. 2021.

MUNANGA. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. (2003) Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> Acesso: 25 set. 2021.

MUNANGA. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social** (revista de sociologia da USP), v.19, n. 1, p. 288-308, nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

OLIVEIRA, Maysa Mayara Costa de. Pensando fronteiras e territorialidades em dois bairros de São Luís (MA). **Amazônica - Revista de Antropologia**. volume 13 (2) | 505 - 530 | 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/cidin/Downloads/9980-37193-1-PB.pdf>. Acessado em: 05 julho 2022.

OSORIO, Rafael G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José; SABOIA, Ana L. (Org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e análises informações demográficas e socioeconômicas 2).

OSORIO, Rafael G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, DF: IPEA, 2003. (Texto para discussão nº 996).

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. **Censo e demografia**: a variável cor ou raça nos interior sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, AO., and SANSONE, L., (Orgs). Raça: novas perspectivas antropológicas [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 25-61. ISBN 978-85-232-1225-4.

PAIXÃO, Marcelo.. Conversa sobre Desigualdade Racial (2017). Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 10 nov. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In.: SANTOS, Boaventura de Souza ; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SCHWARCZ, Lilia. M. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, v.8, n.20, p.137-152, 1994.

SCHWARCZ, Lilia. M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: Fonseca, Maria Nazareth S. (org.) **Brasil afro-brasileiro- 2**. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHWARCZ, Lilia. M. Quase pretos, quase brancos. [Entrevista concedida] a Carlos Haag. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n.134, p.11-15, abr. 2007.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. In: **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro:Tempo brasileiro, n.93, p.175-203, 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581>. Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Martiniano J. **Racismo à brasileira**: raízes históricas. 3.ed.- São Paulo: Anita Garibaldi,1995.

SILVA, Ana C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

SOUZA, Neuza S. **Torna-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2 ed. v.4. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VALENTE, Jonas. Número de mortos pela covid-19 no Brasil passa de 620 mil. País registrou mais 110 óbitos pela doença em 24 horas. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 10 de jan. de 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-01/numero-de-mortos-pela-covid-19-no-brasil-passa-de-620-mil> . Acesso em: 18 jan. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES DO CENTRO DE ENSINO PROFESSOR LUIZ ALVES FERREIRA

Prezados estudantes, sou discente do Curso Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão. Gostaria de contar com sua colaboração para obter informações que contribuirão para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “VIDAS NEGRAS IMPORTAM: racismo e experiências vivenciadas por estudantes do Centro de Ensino Professor Luiz Alves Ferreira”, sob orientação da Profa. Dra. Cidinalva Silva Câmara Neris. Todas as informações coletadas serão analisadas de modo global e sigilosa, impossibilitando a sua identificação. Agradeço pela atenção e compreensão. Ao preencher este formulário, você está aceitando participar da pesquisa e autorizando o uso dos dados para esta pesquisa e publicações que dela derivarem.

1. NOME: _____

2. SÉRIE: _____ TURMA: _____

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA OU AUTODECLARA:

() negro () preto () pardo () amarelo () branco () indígena

4. NA ESCOLA JÁ PRESENCIOU OU FOI ALVO DE ALGUM TIPO DE XINGAMENTO, PIADA OU APELIDO DISCRIMINÁTORIO?

() sim () não SE SIM, QUAL?

5. EM SALA DE AULA JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO DISCRIMINÁTORIA POR CONTA DA COR DA PELE, TEXTURA DO CABELO OU APARÊNCIA FÍSICA?

() sim () não SE SIM, DESCREVA:

6. O EDUCADOR OU A GESTÃO JÁ FEZ ALGUM TIPO DE INTERVENÇÃO PARA CORRIGIR QUALQUER ATO DISCRIMINÁTORIO NA ESCOLA?

() sim () não SE SIM, DESCREVA:

7. OS EDUCADORES TRATAM TODOS OS ALUNOS DE FORMA IGUAL, SEM DISTINÇÕES?

() sim () não JUSTIFIQUE:

8. A ESCOLA FAZ ALGUMA ATIVIDADE SOBRE RACISMO?

() sim () não SE SIM, DESCREVA:

9. VOCÊ ACHA QUE OS CONTEÚDOS E IMAGENS ESTUDADOS NA ESCOLA SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA SÃO:

() POSITIVA () NEGATIVA?

JUSTIFIQUE:

10. NOS MURAIIS DA ESCOLA EXISTEM OBRAS E/OU IMAGENS DE AUTORES NEGROS?

() sim () não

11. NA ESCOLA, VOCÊ TEM ACESSO A IMAGENS DE PESSOAS NEGRAS QUE NÃO SOMENTE AS DE NEGROS E DE NEGRAS NO TEMPO DA ESCRAVIZAÇÃO, DIVULGADAS EM LIVROS DIDÁTICOS?

() sim () não

12. VOCÊ SE SENTE APOIADO E ACOLHIDO PELOS EDUCADORES E FUNCIONÁRIOS?
() sim () não SE SIM, DESCREVA:

13. VOCÊ TEM PROFESSOR(A) NEGRO(A)?

() sim () não

14. AS PESSOAS NEGRAS DA ESCOLA OCUPAM QUAIS CARGOS?

15. NA ESCOLA, QUANDO SE AFIRMA QUE UMA PESSOA É NEGRA, A AFIRMAÇÃO É FEITA DE FORMA POSITIVA?

() sim () não JUSTIFIQUE:

16. EM SALA DE AULA E NO TODO DA ESCOLA, HÁ IMAGENS QUE VALORIZEM A ESTÉTICA/BELEZA DAS MENINAS E MULHERES NEGRAS?

() sim () não JUSTIFIQUE:

17. EM BRINCADEIRAS E JOGOS COLETIVOS E NO TRABALHO EM GRUPO, DENTRO E FORA DA SALA DE AULA, OS ALUNOS NEGROS SÃO ACOLHIDOS, RESPEITADOS E VALORIZADOS PELOS DEMAIS COLEGAS?

() sim () não JUSTIFIQUE:

18. O QUE VOCÊ COMPREENDE SOBRE RACISMO?

19. JÁ SOFREU OU JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO DE RACISMO, PRECONCEITO OU DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA, NA FAMÍLIA OU NA COMUNIDADE?

20. COMO VOCÊ ENXERGA O(A)S NEGRO/NEGRA(S) EM NOSSO PAÍS?

21. NO SEU MEIO FAMILIAR E EM SUA COMUNIDADE COMO VOCÊ ANALISA A SITUAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS?
