

Encontros e confrontos: (ins)estabilidade do mito da democracia racial à discursividade dos professores, Ilha Solteira, SP

Eduardo Vasconcelos da Silva¹

Léia Teixeira Lacerda²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação e tem por objetivo analisar a concepção de professores da cidade de Ilha Solteira, SP, sobre as questões étnico-raciais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem as narrativas de vida e o método (auto)biográfico como mecanismo de autoformação docente. Visa também refletir sobre a pesquisa (auto)biográfica como prática de formação inicial e continuada, favorecendo o aprimoramento do processo educativo na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Os dados levantados evidenciam que o racismo está enraizado no discurso cotidiano do povo brasileiro, apresentando-se envolto em máscaras, com tendência ao silenciamento das diferenças ou mesmo ao mascaramento insinuado do preconceito, no âmbito das relações sociais. Além disso, os sujeitos da pesquisa, em sua maioria negros — em vários momentos — falam do negro como se falassem do outro e não de si. Dessa maneira, concebem que o ato de “identificar” o outro carregue em si o jogo histórico dos espelhos, da (ins)estabilidade nessas relações diante de conflitos, encontros e confrontos. Dessa perspectiva é preciso transformar esse quadro que envolve tensões com a construção de representações positivas, com práticas pedagógicas que discutam no interior da escola, as relações étnico-raciais, que valorizem a cultura, o modo de ser e viver dos afro-brasileiros.

Palavras-chave: Escravidão. História de vida. Preconceito racial.

Meetings and confrontations: (ins) stability of the myth of the racial democracy to the discursivity of the teachers, Ilha Solteira, SP

ABSTRACT

This article presents the results of a master's research in education and aims at analyzing the conception of teachers in the city of Ilha Solteira, SP, about the ethnical and racial issues. This is a qualitative research approach which has the narratives of life and the method (auto) biographical as teaching self-formation mechanism. It also aims at reflecting on the search (auto) biographical and the practice of initial and continuing education, promoting the improvement of the educational process in the search for a more equitable, inclusive and fair society. The data collected show that racism is rooted in the everyday speech of the Brazilian people, involved in masks, tending to silence the differences or even to disguise the masking prejudice in the context of social relations. In addition, the research subjects, mostly black – in several moments - speak of the black as if they spoke about other people and not about themselves. This way, it is conceived that the act of "identifying" the other carries in it the historical game of mirrors, the (ins) stability in these relationships beyond conflicts, encounters and confrontations. From this perspective it is necessary to transform this situation involving tensions by building positive representations with pedagogical practices to discuss within the school, the ethnic-racial relations, highlighting the culture, the way of being and living of African-Brazilian.

Keywords: Slavery. History life. Racial prejudice.

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Paranaíba.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidades Universitárias de Campo Grande e Paranaíba, respectivamente.

Introdução

Iniciamos o século XXI no Brasil, e a sociedade, como em toda a sua história, vive mudanças e transformações sociais. Para Munanga e Gomes (2006), alguns fatos marcam essa sociedade, especialmente os conflitos do homem na relação com seu semelhante, oferecendo espaço a algumas perguntas, como: “Quem somos?” “De onde viemos?” “Para onde vamos?” Perguntas que as pessoas fazem “[...] para conhecer a si e reconhecer aos outros, para definir-se e para identificar-se”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 11).

Ao identificar-se como sujeito nessa sociedade, apresentam-se ao homem vários caminhos, diversas perguntas e possíveis respostas, além de temas como igualdade social, diversidade étnico-racial e racismo, que, debatidos e problematizados, apontam que o panorama na sociedade atual está distante do discurso, pois “as tensões que permeiam as relações entre grupos e diversos povos e práticas sociais mostram que a questão do racismo existe e se manifesta de modo extremamente complexo, o que exige de nós um olhar cuidadoso e atento [...]”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.179). Nesse cenário, é necessário superar atitudes discriminatórias, como o racismo, a fim de estabelecermos trocas simbólicas com o “outro” que se apresenta tão diferente de nós.

No Brasil, muitos acreditam que não há racismo contra os negros e sim um racismo social, sendo “[...] apenas uma questão econômica ou de classe social, que nada tem a ver com os mitos de superioridade e inferioridade racial”, de modo que, os negros, indígenas e outros não brancos só seriam discriminados “porque são pobres” (MUNANGA, 2015, p. 11). Mas isso não nos parece verdadeiro, tendo em vista as constantes expressões de racismo divulgadas pela mídia impressa, televisiva e, sobretudo nas redes sociais.

Dessa maneira, ignorar as expressões do racismo, silenciando essa temática ou optar pela neutralidade são práticas que favorecem a reprodução dos preconceitos ou das práticas discriminatórias e, com isso, dificulta-se a compreensão dos comportamentos preconceituosos presentes, muitas vezes, na instituição escolar.

Freire (2010, p. 30) salienta que “[...] quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”, e a educação faz parte desse processo de transformação social. Eis aqui os grandes motivadores da pesquisa (auto)biográfica denominada “as faces e as máscaras do racismo: as vozes dos professores de Ilha Solteira, SP”, cujo objetivo é refletir sobre questões étnico-raciais no âmbito da educação formal, por meio das histórias de vida de 7 (sete) professores da Educação Básica que atuam no ensino do 1º ao 5º ano da rede municipal da cidade de Ilha Solteira, SP.

A pesquisa, que gerou este trabalho, foi produzida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, e tem-nos conduzindo à busca e ao encontro das palavras; palavras que revelam as lutas, os preconceitos e as crenças, identificando aquilo que nos tornamos, ou seja, com uma identidade própria.

Assim, neste artigo, analisamos recortes de histórias de vida escritas por 2 (dois) sujeitos que colaboraram com a pesquisa e um recorte de uma entrevista feita com um professor que atua no ensino superior, com a finalidade de apresentar a sua percepção sobre as cotas para negros em universidades, recorrendo à história dos negros no Brasil.

Para isso e reconhecendo que as escritas de si possibilita desvelar um universo de descobertas, empenhamo-nos na tarefa de atribuir sentidos às palavras, pois, conforme Lacerda (2009), “[...] é pelas palavras, pelas atitudes e pelos gestos que emergem os aspectos culturais da vida”. Também corroboramos as ponderações de Bondia (2002, p. 21), “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”.

Para a análise dos dados recorreremos às contribuições de Borges; Medeiros e D’adesky (2002), Ferrarotti (2014), Freire (2010, 2013), Gomes (2007), Hall (2014), Munanga (1996, 2004, 2015),

Munanga e Gomes (2006), Souza (2006), Pinsky (2015), Pineau e Le Grand (2012), Praxedes, R.; Praxedes (2014), entre outros.

Dessa perspectiva, o presente texto está dividido em três tópicos: no primeiro, discutimos o as (ins)estabilidades discursivas da história referente ao racismo, evidenciadas no período escravocrata. No segundo, refletimos sobre a questão do mito da democracia racial à construção da identidade afro-brasileira. E no terceiro, analisamos a discursividade sobre as questões étnico-raciais concebidas pelos professores que participaram da pesquisa.

1. (Ins)estabilidades do Discurso sobre a História da Escravidão no Brasil

O estudo do período histórico da escravidão remete-nos ao processo da abolição no Brasil, que ocorreu em 1888, em que de acordo com Cavalleiro (2001, p.7), “carregamos a desprezível marca de ser a última nação a abolir a escravidão. Lutamos ainda hoje para que tenhamos uma democracia substantiva”. Este período deixou marcas profundas na sociedade brasileira, porque a tão esperada liberdade aconteceu, entretanto veio acompanhada da construção histórica e discursiva da inferioridade social, da marginalização e das diferentes desigualdades vividas pela população negra.

A escravidão e o racismo são fenômenos antigos, mas ainda é uma temática atual, pois para entendermos os conflitos vividos pelo negro no presente é imprescindível que discutamos aspectos da história do Brasil, que registra o processo de estigmatização da escravidão, do papel dos negros e suas raízes em um regime escravocrata, que se fundamenta no discurso bíblico.

Religiosos como Santo Agostinho, fundamentados em tradições cristãs, “explicavam” a escravidão de alguns povos como a maldição de Cã: “Cã, filho de Noé, ao ver o pai embriagado e nu, zomba de sua nudez. O pai, ao saber do acontecido, amaldiçoa-o, dizendo que ele e seus descendentes seriam ‘os serventes dos serventes’ de seus irmãos”. (GUIMARÃES, 2012, p. 16). Dessa forma, “os israelitas são ‘filhos de Sem’ — ‘os abençoados’ — e os filhos de Cam e Jafé formam o restante da ‘família’ humana — isto é, os amaldiçoados”. (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 14).

Na esteira das constantes transformações ocorridas na sociedade, outra interpretação equivocada realizada por historiadores da bíblia levou milhões de judeus à discriminação e à morte, ao longo de sua história, pois, no Novo Testamento, no livro de São Mateus, os israelitas são, de forma equivocada, descritos como “amaldiçoados” por terem libertado Barrabás, o ladrão e condenado a Cristo, fixando-se “[...] a imagem dos judeus como ‘assassinos de Cristo’ e ‘demônios encarnados’ que usaram o sangue dos cristãos em seus rituais, imagem que persistiria nos séculos seguintes”. (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 14)

Na percepção de Sant’Ana (2005, p. 44), por seu turno, afirma que “[...] devido ao equívoco doutrinário e teológico cometido por ideólogos e religiosos do passado, inadvertidamente, afirmam que há racismo na Bíblia”. Essa leitura errônea da Igreja associava a escravidão do negro a um castigo divino, portanto natural. E esse pensamento, em decorrência da influência do cristianismo e do poder da Igreja, não era questionável. Nessa linha de raciocínio, o racismo tem-se apresentado como uma ideologia em toda a história da humanidade, desde os tempos mais remotos até nos dias atuais. Portanto, o racismo está longe de ser um problema do passado, pois é constitutivo da/na história da humanidade.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, estreitamente vinculado ao anterior por relações de causalidade, é a questão da dominação, tendo em vista que nos vem à memória a chegada dos navegadores portugueses às nossas terras e seu “encontro” com as riquezas e os povos indígenas, que gerou um processo exploração e desvalorização da cultura das comunidades indígenas. A grande pergunta, àquela época, em relação aos moradores aqui encontrados (índios), era se “[...] eram bestas (animais, sem racionalidade e alma) ou seres humanos como os europeus”, o que se tornou “grande motivo de especulações religiosas e científicas entre os séculos XV e XVII”. Para

Munanga e Gomes (2006), os índios e os negros eram considerados pelos colonizadores raças inferiores e era preciso convertê-los ao cristianismo, pois deveriam mudar seus comportamentos, seus hábitos e sua cultura. “Esse conjunto de procedimentos constitui a chamada Missão Civilizadora”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.15).

Os jesuítas, sob as ordens de Inácio de Loyola, tendo como projeto os interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja, tinham “[...] horror às mulheres, consideravam que o negro não tinha alma e sua grande missão era catequizar os índios, tábulas rasas, aos quais deveriam dar o nome pelo batismo”. (FREIRE, 2013, p.163). Assim, de acordo com o estudioso, uma ordem missionária criada para gerar dominação.

Compõem a crítica de Freire (2013, p. 161) a seguinte sentença: “[...] os negros e as negras, em razão da mentalidade escravocrata ainda vigente, são encarados como seres intrinsecamente inferiores”. Os efeitos dessa mentalidade que preconiza a existência de seres humanos inferiores e a marginalização de uma “raça”, embora muitas vezes negada ou camuflada, são vivenciados pelos povos indígenas, pelos negros e outros grupos sociais.

De acordo com Sant'Ana (2005, p. 42), “o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão de obra barata através da exploração dos povos colonizados”, instaurando-se uma relação entre oprimido e opressor.

Munanga e Gomes (2006, p. 16) afirmam que, nessa relação com os índios, “[...] para conseguir a mão de obra necessária, os colonizadores recorreram a um procedimento chamado escravidão, destituindo populações indígenas de todos seus direitos sobre a terra de seus ancestrais e de seus direitos humanos, e transformando-os em força animal de trabalho”. O trabalho era forçado e houve resistência por parte dos índios, ocasionando, de acordo com os autores, uma “[...] massiva extermínio e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho para o tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que viveram escravizados”.

Com o tráfico negreiro, os colonizadores tinham, além das situações citadas, outras razões para substituir os índios, como “[...] a mão-de-obra negra mais qualificada do que a indígena. Outra forte razão foram os altos lucros que o tráfico de escravos africanos rendia para os comerciantes. O tráfico era, sem dúvida, uma das atividades mais lucrativas do sistema colonial” (IBGE, 2000, s.n)³.

As reais intenções dos colonizadores eram as explorações econômicas: “[...] terras abundantes, essenciais naturais, matérias-primas vegetais e minerais estavam todas prontas para produzir riquezas”. Faltava, entretanto, “uma condição fundamental que Portugal não era capaz de fornecer: a força de trabalho, a mão de obra gratuita”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 15).

O tráfico negreiro foi marcado por maus tratos, sendo “[...] considerado, por sua amplitude e duração, como uma das maiores tragédias da história da humanidade”, uma vez que “[...] milhões de homens e mulheres que foram arrancados de suas raízes e deportados para três continentes: Ásia, Europa e América [...]”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.18).

Segundo Freire (2013, p. 161), “em 279 anos, entre 1531 e 1810, há registro de entrada no Brasil de 6,1 milhões de escravos vindos de Angola, Costa do Marfim, Luanda e Benguela”, mas, “[...] para se ter uma ideia da grandeza, em 1810, a população total no Brasil era de 4,1 milhões de pessoas [...]”.

³ Dados obtidos no site do IBGE, como parte das comemorações do quinto centenário do “descobrimento” do Brasil. Teve como objetivo incentivar e enriquecer as discussões acerca da construção do território nacional, de sua população, bem como dos principais elementos que conferem identidade ao “caldeirão étnico-cultural” chamado Brasil. Por meio de uma abordagem direta e textos sucintos, aspectos importantes envolvidos no processo de formação da Nação Brasileira são apresentados. Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE, Brasil: 500 anos de povoamento, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/o-trabalho-dos-negros-africanos.html>>. Acesso em: 14 de mar. 2016.

Nas investigações de Pinsky (2015, p. 37), encontramos registros desse tráfico:

O número de escravos por navio era.... o máximo possível. Uns quinhentos numa caravela, setecentos num navio maior – cerca de mil toneladas – iniciavam a viagem que demorava cerca de 35 a cinquenta dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro, numa viagem normal. Calmarias ou correntes adversas podiam prolongar a travessia até cinco ou mesmo seis meses, tornando mais dantescas as cenas de homens, mulheres e crianças espremidos uns contra os outros, vomitando e defecando frequentemente em seus lugares, numa atmosfera de horror que o calor e o mau cheiro se encarregavam de extremar. Cronistas registram que os navios negreiros eram presentidos nos portos pelo odor que os antecipava e que persistia mesmo quando já estavam livres de sua carga.

O autor afirma ainda que esse período escravocrata registrado no Brasil tinha o apoio da Igreja, pois: “[...] durante séculos, os religiosos legitimaram o processo de escravidão dos negros afirmando que a única forma de um africano obter a salvação de sua prévia condenação ao inferno era ser trazido para a América na condição de escravo [...]”. (PINSKY, 2015, p. 37).

Dessa maneira, precisamos entender esse período de abolição, que também foi marcado por interesses das classes dominantes, questões econômicas — crescimento das produções de café — e pressões internacionais com a revolução industrial, fatores primordiais para o término da escravidão. Borges, Medeiros e D’adesky (2002, p. 27) afirmam que “[...] milhões de escravos não recebiam salários e, portanto, não consumiam mercadorias, e como muito dinheiro era gasto por fazendeiros e traficantes na compra de escravos, a Inglaterra passou a lutar vigorosamente contra o tráfico e a escravidão”.

Nesse processo de luta pela liberdade, também é necessário desmistificar a passividade do negro. Durante todo esse período, houve vários enfrentamentos, a que Munanga e Gomes (2006, p. 69) chamam de “resistência negra” em que ocorria “[...] ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras [...]”.

A esse respeito, Pinsky (2015, p. 94) destaca que o “[...] o inconformismo dos oprimidos materializado em gestos como fugas, suicídios, assassinatos, rebeliões, demonstra o peso que os escravos teriam em sua própria libertação. A abolição não pode ser reduzida a um ato de brancos”.

E um dos líderes dessas resistências foi o líder Zumbi dos Palmares, que se tornou “símbolo de luta e amor à liberdade”, em razão disso o dia da sua morte, 20 de novembro [de 1695], “foi instituído como o Dia Nacional da Consciência Negra. Atualmente, em alguns municípios esse dia é decretado feriado *[sic]* em comemoração à luta e a resistência negra”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 90).

O racismo no Brasil é, pois, resultado da escravidão: negros a serviço de uma classe dominante, sendo colocados à margem da sociedade em um processo que trouxe desvalorização de uma população – e cujos efeitos ainda são sentidos e vivenciados por seus descendentes. O que é uma incoerência, no Brasil, é a existência de pessoas racistas, pois “[...] os negros brasileiros de hoje são os descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. Muito deles são mestiços resultantes da miscigenação entre negros e brancos, negros e índios”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.18).

Borges, Medeiros e D’adesky (2002, p. 25) salientam que a miscigenação é um fator que marca a sociedade brasileira, pois “nos primeiros séculos da conquista e colonização do Brasil, em grande parte devido à escassez de mulheres brancas, os homens brancos tiveram filhos com mulheres indígenas ou africanas [...]”. Assim, fazem sentido as ponderações e questionamentos de Fanon (2008, p.191): “[...] há imbecis demais neste mundo. E já que o digo, vou tentar prová-lo”. Quem é branco no Brasil? A resposta a esse questionamento é uma das tarefas mais complexas, como afirma Munanga (2004):

[...] num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etnossemântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (MUNANGA, 2004, n.p.).

A definição apresentada por Munanga se aproxima das teses defendidas em *Casa-grande & senzala*, pelo historiador Gilberto Freyre que afirma: “[...] todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena e do negro” (FREYRE, 2003, p. 367). O autor salienta que todo brasileiro apresenta em sua ascendência a marca da influência negra.

Entretanto, é possível afirmar que, desde a sua formação histórica, é corrente, no Brasil, a circularidade de um discurso eurocêntrico, que defende concepções de que culturas consideradas “superiores” subjugarão outras culturas, no caso, a do negro. Revisitar a escrita dessa história é trazer à memória a gênese da constituição do povo brasileiro, a base de sua formação como nação, no entanto, precisamos assumir que há uma dívida histórica de desconstrução desse discurso, a fim de reconhecer a presença das raízes africanas de nossos descendentes e que somos parte de uma sociedade multicultural.

2. Do mito da democracia racial à construção da identidade afro-brasileira

Ao analisar a história do Brasil ou as nossas raízes, “inauguradas”, segundo a história oficial quando os colonizadores aqui chegaram, o processo é marcado por exclusão e discriminação e, sobretudo pela obediência ao sistema vigente. Nessa articulação do passado com o presente, ao nos referirmos à mulher, ao índio e, no caso deste trabalho, ao negro, podemos afirmar que ainda sofremos com os efeitos da colonização e do período de escravidão engendrados no Brasil. Souza, M. (2014, p. 63) salienta que “[...] a escravidão brasileira não foi doce e nem a história do negro no Brasil se resumiu à escravidão”. A situação ainda é problemática e excludente; o racismo perpassa por toda a sociedade e ainda funciona como um suporte ideológico. Percebe-se a negação discursiva do racismo, mas a discriminação se revela nas práticas; ou, seja, adota-se o discurso “politicamente correto”, mas as práticas são preconceituosas.

Diante desse cenário, Munanga (1996, p. 214) afirma: “[...] a explicação mais plausível, a meu ver, dessa interiorização quase inconsciente da discriminação racial no Brasil estaria na forma da ideologia racista aqui desenvolvida pelo segmento dominante da sociedade”, ou seja, “a ideologia do mito da democracia racial, a harmonia entre as ‘raças’”.

Essa harmonia entre os povos brancos, indígenas e negros, entre colonizadores e colonizados, contribuiu para que se apontasse Gilberto Freyre como sendo o “mentor da democracia racial” no Brasil, ao afirmar que “[...] a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”. (FREYRE, 2003, p. 33). Continua o autor:

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações - as dos brancos com as

mulheres de cor - de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. (FREYRE, 2003, p. 33).

Pinsky (2015, p. 64-65) contesta Gilberto Freyre, alegando que o autor descreveu esse período colonial como se fosse um paraíso, ignorando ou silenciando problemas sérios e socialmente relevantes:

Sabe-se de violências sexuais atrozmente praticadas por senhores e feitores contra as negras escravas [...] Assim morreram muitas jovens escravas, algumas das quais nem sequer quiseram dormir com seu patrão, mas viram-se constrangidas a concordar com uma relação que, na sua condição de propriedade alheia, dificilmente conseguia evitar [...] De qualquer forma, os documentos registram numerosos testemunhos das incursões que os senhores faziam às suas senzalas, com ou sem consentimento das sinhás, com ou sem a aprovação das escravas [...].

Segundo Pinsky (2015), Gilberto Freyre omitiu a questão da raça e da cor e o fato de que nossa história é marcada por interesses, intensos conflitos e por diferentes culturas, optando por um posicionamento “romantizado” (a palavra é nossa, e não de Pinsky) desse período, como se percebe no fragmento a seguir:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura advéncia com a nativa, a do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone. (FREYRE, 2003, p. 160).

Essas concepções eram agradáveis às elites e aos grupos de interesse, pois indicavam que as relações raciais no Brasil eram diferentes: representariam a inexistência de preconceitos e discriminações raciais no Brasil. Assim, representava-se o período de colonização portuguesa como algo necessário e importante para o desenvolvimento do Brasil. Negar o preconceito racial era o discurso oficial do Estado, e “[...] desmascarar a ‘democracia racial’ brasileira, em sua versão conservadora, de discurso oficial de um Estado que impedia a organização das lutas antirracistas, passa a ser o principal alvo da resistência negra”. (GUIMARÃES, 2002, p.158).

O mito gerava, no entanto, uma falsa harmonia e eliminava as responsabilidades das elites, especialmente quanto às consequências geradas pela escravidão, pois “[...] o silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia”. (MUNANGA, 1996, p. 215).

Soligo (2014, p. 184) salienta que há uma crença “[...] de que somos um país racialmente democrático porque brancos e negros vivem em aparente harmonia, porque não tivemos a experiência de *apartheid* e não manifestamos diretamente os nossos preconceitos”. A diferença é que a discriminação pode ser notada em toda a sociedade.

A formação social do povo brasileiro está diretamente ligada às ideologias raciais, ao mito da superioridade do branco e funcionou como um instrumento de supremacia nas hierarquias sociais. As ações de inferiorização do índio e do negro durante muitos séculos, nessa relação de poder e opressão do grupo dominante, estigmatizaram e influenciaram comportamentos — e isso perdura

até os dias atuais — gerando práticas preconceituosas.

Essa identidade negativa construída historicamente tem reforçado o processo de exclusão. Na relação com o outro, na relação com o mundo, o ser humano forma a sua identidade como sujeito influenciado por culturas, e nessa relação de conflitos entre a sua identidade e as novas identidades, ele se vai formando, o que gera, segundo Hall (2014, p. 10) a “crise de identidade”:

Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo.

Segundo Munanga (1996, p. 17), “[...] a identidade e o racismo não são fenômenos estáticos. Eles se renovam, se reestruturam e mudam de fisionomia, de acordo com a evolução das sociedades, das conjunturas históricas e dos interesses dos grupos”. E, nessa aparente harmonia racial, discursos antirracistas — a classe dominante — reúnem os pensadores da chamada direita, que culpabilizam os negros ao lutarem por sua identidade, acusando-os “[...] de criar falsos problemas ao falar da identidade numa sociedade culturalmente mestiça, de esquerda os acusam de dividir a luta de todos os oprimidos cuja identidade numa sociedade capitalista deveria ser a mesma entre todos os oprimidos”. (MUNANGA, 1996, p. 22).

Nesses discursos é preciso analisar as ideologias e dar sentido às ações, desvelando o interesse de alguns em fazer desacreditar que dentro do Brasil há uma resistência à cultura negra e que essa resistência interfere diretamente na construção da identidade do sujeito. Esses discursos ideológicos alienam o próprio negro, conforme nos adverte Fanon (2008, p. 28):

[...] permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade.

De um lado, o oprimido, inferiorizado por ser negro, que acredita não ter direitos e que todos têm a mesma oportunidade nessa sociedade de “democracia racial”; do outro, o opressor, que precisa do oprimido para manter seu *status quo*, para legitimar sua superioridade.

Pelas contribuições de Hall (2014), outros estudiosos das questões identitárias, Gomes (2005, p. 41) faz a seguinte observação: “[...] a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”. Para Gomes (2007, p. 18), “durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes”, em um processo de interação contínua entre o ser humano e o meio, tendo em vista que “[...] assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros.” (GOMES, 2007, p. 22).

Hall (2014, p.11, grifo do autor) expressa de modo preciso a problemática ao afirmar que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”, não sendo, portanto, fixa. Segundo esse autor, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Acrescenta também que, ao atribuir significado aos acontecimentos da vida, o sujeito começa a construir sua identidade, pois “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com os quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente”. (HALL, 2014, p.12).

Assim, as transformações que ocorrem na sociedade interferem diretamente na construção da identidade do sujeito e acrescenta o professor jamaicano:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2014, p.12).

Dessa forma, Hall (2014, p. 11-12) conclui que a identidade não é algo inato ou fixo, mas móvel e formado ao longo do tempo e da trajetória percorrida pelo sujeito, pois “[...] a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, sendo definida historicamente, e não biologicamente”.

Pelas contribuições desses estudiosos é possível perceber que a construção da identidade ocorre historicamente, pois é constituída pelos sistemas culturais que nos rodeiam, de modo que, conhecendo as histórias de vida dos sujeitos, podemos problematizar a sua trajetória no tempo presente.

Dessa perspectiva, o negro ainda se sente como um estranho, vivendo um dualismo existencial em um “entre lugar”, ou seja, entre os africanos que foram retirados de sua terra e escravizados em terras brasileiras e os seus descendentes, que constituem parte da nação, mas — em consequência de séculos de inferiorização e do “mito da democracia racial” — ainda vivem à margem da sociedade e excluídos de seus direitos básicos de cidadão.

O antropólogo Darcy Ribeiro (1995), afirma que os descendentes ainda sofrem com o preconceito, sob o efeito da escravidão, tendo em vista que revivem fatos passados que não se apagam. Conhecer essa história é compreender os fatos atuais e dar significado para as diferenciações, investigando a razão de, depois de tantos anos, ainda sofrerem com o alto índice de negros mortos, presos, vivendo nas periferias e excluídos durante muito tempo das universidades.

No Brasil, desvelar a discriminação racial ou discutir a construção de uma identidade é romper com concepções que afirmam que todos são iguais, com os mesmos direitos, com as mesmas oportunidades; legitimando a democracia racial inexistente em toda a sua história. A multiculturalidade existente na sociedade é caracterizada pelo tenso processo de luta das minorias⁴ em resistência à homogeneização social da classe dominante. É preciso, portanto, valorizar as diferenças, porque as pessoas são diferentes e respeitar as crenças, de cunho identitário, visando ao reconhecimento de uma classe, fato que deve ser construído pela convivência social.

3. A discursividade dos professores sobre o preconceito racial

Analisar a história de vida do professor na área educacional possibilita trazer à memória as experiências, dando sentido ao vivido e ao narrado, o que Benjamin (1987, p. 198) discute em seu livro, no texto inicial do ensaio “O narrador”: “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”, ou seja, o narrador retira das suas experiências a construção da sua formação o levando a uma autoformação, e na formação de outros sujeitos,

⁴ Minorias são grupos marginalizados ou vulneráveis que vivem à sombra de populações majoritárias. Possuem costumes e práticas culturais baseados em valores diferentes da cultura majoritária ou dominante. As minorias estão presentes desde a Antiguidade em muitas sociedades e países. Atualmente, discute-se muito o estabelecimento de seus direitos. (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 2002).

metaforicamente “[...] como a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN, 1987, p. 205). O autor nos faz recordar que, por meio da referência às experiências do camponês sedentário e do marinheiro comerciante — que têm histórias — que precisamos compartilhar as experiências, pois:

[...] a figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presente esses dois grupos. Quem viaja tem muito que contar, diz o povo, e com isso imaginava o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1987, p. 198-199).

Desse modo, o professor, ao relembrar sua história de vida, (re)vive e traz para o presente os limites da/na sua própria formação. Benjamin (1987, p.45-46) afirma que “[...] quando o passado se reflete no instante, úmido de orvalho, o choque doloroso de rejuvenescimento o condensa [...]”. Há um choque de realidades, um reencontro, o que leva o sujeito a um exercício de reflexão de si, que pode perder-se, caso não seja contada. É o que o autor chama de rejuvenescimento: “[...] é justamente essa concentração na qual se consome com a velocidade de relâmpago o que de outra forma murcharia e se extinguiria gradualmente” (BENJAMIN, 1987, p. 45-46).

O ato de lembrar viabiliza a elaboração de narrativas como fonte de aprendizagem, e, nesse sentido, Souza (2006, p. 25) afirma:

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si.

As pesquisas que utilizam histórias de vida podem ser consideradas como um instrumento de formação, pois propiciam aos atores sociais um lugar de reconstrução de saberes profissionais, buscando, no passado, instrumentos para o diálogo; e, no presente, permitem “a formação do “eu” no “olhar” do “outro” [...]” (HALL, 2014, p.24, grifo do autor). Essa compreensão possibilita observar situações conflituosas e intervir no processo de constituição social do sujeito, com relação ao racismo e às diferentes dimensões do preconceito.

Pineau e Le Grand (2012, p. 81) destacam a importância do sociólogo italiano Franco Ferrarotti, que, na década de 1980, “[...] utilizou as histórias de vida, em suas pesquisas sobre os fenômenos relativos à cidade e à industrialização”. Ferrarotti (2014a, p.72), em seu livro *História e histórias de vida – o método biográfico nas ciências sociais*, afirma que o homem é o universal singular como parte de uma universalidade de uma estrutura social, pois “[...] cada indivíduo representa a reapropriação singular do universo social e histórico que o circunda, podemos conhecer o social partindo da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Em suas análises, Ferrarotti (2014, p.70) revela que “[...] cada narração autobiográfica relata, num corte horizontal ou vertical, uma prática humana”, daí a importância das histórias de vida como “[...] memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro. (FERRAROTTI, 2014, p.53). Para o autor, as histórias de vida como expressões sociais são cercadas em teias de significações.

A análise dos fenômenos sociais leva-nos a tecer algumas considerações e chama-nos a atenção para não considerarmos os fatos isoladamente e sim analisá-los dentro do contexto vivido pelos sujeitos, pois a pesquisa busca respostas nas relações que perpassam o social e o individual dos professores.

O professor, nesse processo de investigação, é marcado pela compreensão crítica e reflexiva da realidade e dos problemas que envolvem a escola e a sociedade. Para o autor, o sujeito é

influenciado pelas relações sociais — as estruturas sociais, ou seja, “[...] cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Cada comportamento, cada ato individual aparece, em suas formas mais singulares, como a síntese horizontal de uma estrutura social.” (FERRAROTTI, 2014, p.70).

Essa análise reflexiva que as histórias de vida possibilitam pode ser evidenciada nas histórias de vida de POG (negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira) e de CBS (negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP), em resposta à seguinte questão norteadora: “Você é a favor ou contra a política de cotas para negros nas universidades públicas? Justifique”. Vejamos a discursividade dessas professoras, para quem o conhecimento ressignifica a concepção do professor:

Eu discordo das cotas raciais, sinceramente eu estava escrevendo o texto, eu acho que isso é uma facilidade, pois o negro tem a mesma capacidade do que o branco de entrar em uma Universidade pelo esforço, por mérito, por estudo, por pesquisa. Eu não precisei dessa cota e eu acho que as pessoas hoje também não precisam, eu sou contra. (POG, negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 2/09/2015).

Ressignificando

Com os estudos e discussões feitas nesse grupo comecei a ter uma visão um tanto diferente sobre essa política. Da forma como ela acontece entendo que realmente seja muito positiva. (POG, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/10/2015).

A princípio eu não via com bons olhos essa questão das cotas. Achava um privilégio desnecessário, afinal sempre acreditei que todos deveriam concorrer de forma igualitária. (CBS, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/10/2015).

As narrativas das professoras POG e CBS revelam aspectos importantes sobre a forma como as pessoas constroem o conhecimento para uma prática de inserção social. Nas respostas à questão lançada, percebe-se, em seus dizeres, forte pressão de individualidade, seja para negar, seja para afirmar as posições sociais de onde se pronunciam.

Também se identificam algumas estratégias discursivas: de um lado, no primeiro recorte, o jogo da igualdade — “[...] o negro tem a mesma capacidade do que o branco”, dissimulando as diferenças constitutivas — genéticas, sociais ou culturais — entre o branco e o negro; de outro, a negação da diferença, representando alguns dos espaços sociais — universidades e locais de trabalho — de concretização da presença do negro, em que ele é caracterizado pela diferença e como diferente. Trata-se da afirmação da diferença como sendo desigualdade. Também se identifica um jogo de proximidade e distanciamento: ao tematizarem a discriminação, os sujeitos estrategicamente se deslocam para um lugar que não seria o seu — o ser negro, conforme se autodeclaram — o que é marcado nos seus discursos: o pronome “nós”; o negro é sempre um “ele”, o outro.

Com esse registro e identificadas algumas representações das professoras sobre as cotas nas universidades, fomos conversar com o professor (SEM, negro, UNESP de Ilha Solteira/SP, 2016) ex-Diretor da Universidade, um centro de referência e uma das maiores da região na área de exatas.

É necessário também fazer uma espécie de digressão no tempo e espaço para que conheçamos alguns aspectos decisivos sobre as condições em que os discursos dos sujeitos foram produzidos. Para Munanga e Gomes (2006, p.176), a identidade do sujeito é construída no convívio com outras pessoas, pois “[...] aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar”.

A cidade de Ilha Solteira tem 25.539 habitantes (FUNDAÇÃO SEADE⁵, 2016) e foi planejada em 1968 pela Companhia Energética do Estado de São Paulo (CESP). Suas casas foram construídas

⁵ SEADE - Fundação Sistema Nacional de Análise de Dados - vinculada à Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de São Paulo, é um centro de referência nacional na produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas.

com base em critérios funcionais e salariais: quanto maior o grau de formação profissional, melhor a casa em que os trabalhadores iriam residir. Sobre essa questão, Sávio (2011, p. 53) aponta que “as divisões provocaram o surgimento de verdadeiras “castas” entre os moradores, contribuindo para o crescimento do preconceito entre os habitantes”.

Nesse processo de divisão de classes, que geralmente pode possibilitar o aumento do preconceito em todos os sentidos, evidenciado pela desigualdade social, surgiram, em Ilha Solteira, “[...] situações até cômicas, para não dizer trágicas: um peão casou-se com uma professora, mas não podia utilizar o clube que ela frequentava, porque era de um nível superior ao seu”. (SÁVIO, 2011, p. 53).

Na história da cidade, um fato que nos chamou a atenção é que Ilha Solteira é a única cidade, em toda a América do Sul, com um professor Doutor para cada 150 habitantes⁶. Sobre esse dado, fomos confirmar a veracidade desses dados em entrevista com o professor SEM (2016), com 38 anos na docência, sendo quatro atuando como vice-diretor e mais quatro como diretor. De acordo com o entrevistado, esses são números de 2010 e a quantidade de doutores aumentou, pois hoje a instituição conta com aproximadamente 237 doutores, além dos médicos e outros profissionais que atuam no município em outras áreas, realizando a divisão, teremos um professor doutor para cada 107,7 habitantes. (SEM, 2016).

O número torna-se mais significativo quando o relacionamos ao fato de serem profissionais atuantes no âmbito do ensino superior – na educação, portanto, isso nos remete a outro questionamento: uma cidade com tantos doutores atuando na área de educação, seria menos racista? Os professores Praxedes, R.; Praxedes, W. (2014, p. 41), em seu livro *Educando contra o preconceito e a discriminação racial*, afirmam que “[...] é muito comum pensarmos que os preconceitos raciais são concepções de pessoas desinformadas e que não estudaram. Se assim fosse, para a superação dos preconceitos bastaria difundir conhecimentos para todos por meio da educação”. Dessa maneira, não é, pois, o grau de escolaridade ou o “nível intelectual” uma garantia de inexistência de preconceito racial.

Os autores revisitam publicações de vários pensadores que escreveram frases profundamente preconceituosas, como o francês Voltaire, os filósofos alemães Immanuel Kant e Friedrich Hegel e concluem que “[...] todo ser humano tem preconceitos, mas cada um é responsável por aqueles que cultiva”. (PRAXEDES, R.; PRAXEDES, W., 2014, p. 40).

Dessa forma, retomando a problemática inicial, no que diz respeito à reserva de cotas nas Universidades, fomos buscar a opinião de um professor negro que chegou a um alto cargo no meio acadêmico e obtivemos a seguinte resposta:

Cotas resolvem um problema momentâneo. Precisamos de programas duradouros. Negro não precisa de presente, negro precisa de oportunidade. Um dia vão falar: você só estudou porque te deram a vaga. Meus filhos não ganharam vagas. Não precisamos ganhar vagas. Meu filho prestou vestibular na USP, um dos mais concorridos vestibulares do Brasil, e ele passou. Ele teve oportunidade. Não precisaríamos de cotas se tivéssemos um ensino fundamental público de qualidade, para que o aluno possa concorrer em condições de igualdade com alunos das escolas particulares. (SEM, negro, professor da UNESP de Ilha Solteira, SP, 19/02/2016, grifo nosso).

O discurso do entrevistado é marcado por relações de tensão, expandidas na oposição “problema momentâneo” versus “programas duradouros”, em que se estabelece a comparação entre um agora fugaz e um futuro duradouro, e este, por sua vez, remete a um extenso passado problemático. Também evidencia o efeito de falta, que incide não só sobre a condição social do negro como também sobre a questão da noção de identidade, que, no momento atual, fragmenta o sujeito, que se

⁶ Programa ACESSA São Paulo. Disponível em: <<http://www.acesasp.sp.gov.br/2010/05/ilha-solteira-esbanja-belezas-naturais-e-cultura/>>. Acesso: 28 set. 2015.

posiciona de forma tensa diante de si e do outro, tanto para negar, quanto para afirmar as posições sociais de onde se pronuncia, como: “não sou contra”, “negro não precisa”, “não precisamos”, “meus filhos não ganharam”. “Meu filho passou”.

Ao se opor “presente” — tomado como sinônimo, ainda que imperfeito, de “cota” — a “oportunidade”, outros posicionamentos emergem, pois é preciso lidar com as ameaças. Outra interpretação poderia lançar esse dizer na cena do discurso da exclusão — e do seu avesso: a inclusão — o eu que fala admite a existência da exclusão social, mas não se rende aos seus efeitos, valorizando o discurso segundo o qual o sucesso depende de esforço. Embora admita a existência de efeitos nocivos da exclusão, opta por silenciá-los, pondo em relevo valores individuais e o jogo das competências.

Muito embora o entrevistado não mencione os fatores que favoreceram a “oportunidade” aos filhos, podemos inferi-los, pois, conforme Mittler (2003, p.81), o processo de exclusão social começa antes de a criança nascer “[...] tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego. São negados às crianças nascidas na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças”.

A falta de oportunidade, a que se relaciona diretamente a exclusão do sujeito, (re)produz problemas, como os que se destacam no Mapa da Violência no Brasil de 2015, que confirma as consequências da exclusão de grupos minoritários. Segundo o pesquisador e sociólogo Júlio Jacobo Waiselfisz, esse estudo realizado pelo governo brasileiro, em conjunto com Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), revela que “[...] em sua maioria, são os jovens negros as vítimas dessa escalada. Racismo, violência e impunidade se associam na degradação do ambiente social brasileiro”. (WAISELFISZ, 2015, p.10).

Waiselfisz (2015, p.100), argumenta que o Brasil que vive em uma suposta harmonia social e racial, com ausência de conflitos religiosos ou étnicos, sem uma guerra civil ou política, consegue vitimar mais pessoas com “[...] armas de fogo do que muitos dos conflitos contemporâneos, como a guerra da Chechênia, a do Golfo, as várias Intifadas, as guerrilhas colombianas ou a guerra de liberação de Angola e Moçambique [...]”. Morreram aqui, vítimas de armas de fogo, 42.416 pessoas, o que representa 116 mortes a cada dia do ano. Acrescenta o autor:

A violência torna-se uma linguagem cujo uso é validado pela sociedade, quando esta se omite na adoção de normas e políticas sabidamente capazes de oferecer alternativas de mediação para os conflitos que tencionam a vida cotidiana, aprofundam as desigualdades e promovem injustiças visíveis. (WAISELFISZ, 2015, p. 9).

A “cor” dos homicídios no Brasil fica evidente ao se analisarem os dados “no ano de 2012 as AF (Armas de Fogo) vitimaram 10.632 brancos e 28.946 negros, [...] a vitimização negra foi de 142%, nesse ano; morreram proporcionalmente e por AF 142% mais negros que brancos: duas vezes e meia mais”. (WAISELFISZ, 2015, p.80).

No Brasil, o discurso em defesa da diversidade cultural está presente nos mais diversos estudos, mas é preciso lidar de forma efetiva com o problema, articulando ações concretas em contraposição à lógica hegemônica. Neste sentido, é preciso investir em políticas de ações afirmativas.

4. Considerações finais

As histórias de vida têm-se apresentado como um importante instrumento na formação de professores, pois, ao refletirem sobre sua prática, podem compreender e redefinir sua atuação pedagógica. Assim, permitem a esses profissionais uma autoformação, a partir da reflexão sobre si e sobre a sua experiência profissional.

A escrita dos sujeitos participantes da pesquisa tem se revelado inquietante, pois, no percurso deste estudo, é possível verificar que todos os professores sofrem com as discriminações quando relatam a presença do preconceito em suas vidas, desde crianças, até hoje, destacando as vivências do racismo presente nos diferentes espaços da sociedade brasileira, envolto em máscaras e/ ou silenciamentos.

Outro dado evidenciado no discurso dos professores é o silenciamento das diferenças ou mesmo o mascaramento insinuado do preconceito no âmbito das relações étnico-raciais, em uma sociedade em que estão presentes a discriminação e a estigmatização e em que proliferam meios de categorizar pessoas. No caso do negro, a classificação fenotípica referente à cor da pele e às características do cabelo — ainda — é utilizado como elemento de classificação e segregação.

Finalmente, percebemos que os sujeitos da pesquisa, em vários momentos falam do negro como se falassem do outro, e não de si, demonstrando que o ato de “identificar” o outro carrega em si uma profusão de sentidos e de significados marcados pelo jogo histórico da instabilidade/estabilidade das relações sociais em seus respectivos conflitos. Conflitos que muitas vezes são internos, entre o *Eu* e o *Outro*, que nos constitui, formando desta forma a identidade do sujeito.

Nesse cenário, a escola é um espaço de reeducação, de modo que deve estar aberta à dinâmica cultural presente e vivida nessa instituição, construída em torno de ideias e de atitudes que favoreçam mudanças de paradigmas. Transformar o quadro de desigualdade envolve tensões e a construção de representações positivas, além de práticas pedagógicas que discutam a temática das relações étnico-raciais, entre as diferentes etnias e também na relação que o sujeito — negro, branco, índio, japonês, chinês, judeus, entre outros — estabelece consigo mesmo e o seu *Outro*.

Desse conjunto, ainda em construção, de reflexões, fica patente que um dos grandes desafios do Estado e, em particular, da/para a educação e a escola, no que diz respeito às políticas de ações afirmativas é a inclusão do negro nos mais diferentes espaços da sociedade. O enfrentamento da discriminação racial requer a valorização da população negra e medidas legais por parte da Justiça contra as manifestações de racismo.

Diante disso, é importante destacar que a pesquisa tem nos permitido, na condição de docentes, rever nossa práxis pedagógica e centrarmos na ação-reflexão-ação, estabelecendo um diálogo permanente entre nossa identidade profissional e nossas memórias, em um processo em que o eu pesquisador e o eu professor se autoavaliam. Um processo que nos permite refletir criticamente sobre nosso percurso intelectual e profissional, a serviço de uma demanda institucional.

Referências

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, **Brasil: 500 anos de povoamento**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/o-trabalho-dos-negros-africanos.html>>. Acesso em: 14 de mar. 2016.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito: intolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Atual, 2002.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 32. ed. Campinas: Paz e Terra, 2010.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2013.
- FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida – método biográfico nas Ciências Sociais**. Trad. de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal – RN: EDUFRN, 2014.
- FUNDAÇÃO SEADE. **Informações dos municípios paulistas**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/>>. Acesso em: 28 set. 2015.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tadeu Tomaz Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- LACERDA, Léia Teixeira. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids entre indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul – Brasil**. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-154200/pt-br.php>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre:

Artmed, 2003.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (Org.) **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, vol.18 n.50. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade? **Revista Brasileira de Psicologia**, 02 (núm. esp.), Salvador, Bahia, 2015. Disponível em: <<http://revpsi.org/wp-content/uploads/2015/12/Munanga-2015-Por-que-o-racismo-e-suas-pr%C3%A1ticas-e-qual-%C3%A9-a-responsabilidade-social-que-se-espera-dos-profissionais-que-lidam-com-as-q.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRRN, 2012.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 21. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar; PRAXEDES, Rosângela Rosa. **Educando contra o preconceito e a discriminação racial**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

SÁVIO, F. **Ilha Solteira: um sonho, uma história**. São José do Rio Preto: THS Editora, 2011.

SOLIGO, A. O racismo camuflado no Brasil e seus guetos simbólicos. In: GALLO, S. (Org.). **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ABL, 2014.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, EDUFRRN, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SOUZA, M. C. C. C. de. O medo de que os negros entrem na escola: a recusa do direito à educação no Brasil. **Revista da ABPN**, América do Norte, v. 6, 20 p. fev. 2014. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/revista/index/edicoes/article/view/414/288>>. Acesso em: 11 out. 2014.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015: mortes matadas por arma de fogo**. Brasília, UNESCO. Brasília. 2015. Disponível em: <<http://www1.brasilia.unesco.org/download/MapaDaViolencia2015MortesMatadasSobEMBARGO.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2015.