

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Rosana Oliveira Rocha

O Não Dito e o Mal Dito Racismo na Escola:
Representações Sociais sobre Estudantes Negras/os

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2023

Rosana Oliveira Rocha

O Não Dito e o Mal Dito Racismo na Escola:
Representações Sociais sobre Estudantes Negras/os

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação do Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo

2023

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Imaculada, e toda minha ancestralidade negra.

À família, amigas/os e colegas de caminhada.

À minha orientadora e inspiração acadêmica, Clarilza.

Ao meu companheiro incondicional de vida e de luta, Emerson.

Aos meus maiores amores e tesouros, minha filha Anita e meu filho Isaac.

A todas as negras e todos os negros.

Àquelas e àqueles engajadas/os na luta antirracista.

Um trabalho para contribuir com a construção de um mundo (escola) sem racismo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço os meus amores, Emerson, Anita e Isaac, por todo o apoio, compreensão, paciência e por acreditarem em mim, nos meus projetos e nos meus sonhos, que, na verdade, são nossos!

Agradeço minha família, na figura de minha mãe Imaculada e de meu pai Wilson (*in memoriam*), por fazer parte da minha história e da construção de quem sou. Em especial, agradeço minhas irmãs, Roberta e Rosemeire, por serem grandes incentivadoras e parceiras.

Agradeço a minha orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Clarilza Prado de Sousa, por sua generosidade humana e acadêmica, por competência ímpar, por todos os ensinamentos e por todo o apoio em meus “voos” acadêmicos.

Agradeço a professora Dr^a Lucineia Rosa dos Santos e os Professores Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, Dr. Acácio Sidinei Almeida Santos e Dr. Eduardo Januário, por todas as contribuições no Exame de Qualificação, que possibilitaram o desenvolvimento e aprimoramento de minha tese. Agradeço também a professora Dr^a Mariana Martha de Cerqueira Silva e o professor Dr. Jarbas Vargas Nascimento, por enriquecerem a Defesa e possibilitarem a conclusão desse trabalho.

Agradeço todas/os as/os professoras/es que foram inspiração e apoio para a conclusão deste trabalho. Agradeço as/os amigas/os, colegas, ativistas, pesquisadoras/es, irmãs/ão de caminhada, *griots* e malungas/os por contribuírem com histórias, informações, pesquisas, ideias, críticas, sorrisos, choros, lamentos, sonhos e, principalmente, esperanças.

Agradeço, em especial, o Professor Dr. Kabengele Munanga e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por serem resilientes e vanguardistas, demonstrando a importância de lutar por um Brasil sem racismo e com educação.

Agradeço a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na figura de todas/os as/os funcionárias/os e colaboradoras/es. Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de doutorado (processo 88887.473751/2020-00).

Agradeço a todas/os as/os profissionais da Secretaria de Educação de Sorocaba/SP, pelas contribuições que permitiram não apenas o desenvolvimento dessa pesquisa, mas a mudança de rota a partir dos resultados obtidos. Agradeço por, juntas/os, estarmos construindo uma cidade antirracista!

Agradeço minha ancestralidade negra por toda a resistência e resiliência para que eu, mulher negra, pudesse ter a liberdade para lutar ainda mais por nossa negritude! Certamente, eu sou, porque nós somos!

Agradeço as mulheres, homens e crianças negras, bem como as/os aliadas/os! Que resistamos sempre, em todos os espaços sociais que ocupamos, a fim de que a história, a cultura, a identidade, os saberes, os conhecimentos e as contribuições negras tenham reconhecimento.

E, por fim, agradeço por poder dizer o “não dito” e “mal dito” racismo nas escolas, não como uma forma de culpabilizar e/ou responsabilizar quem quer que seja, mas com o intuito de desvelar, problematizar e refletir para, com coragem e amor, construir uma sociedade, verdadeiramente, justa, livre, igualitária, solidária e antirracista. Contem comigo nessa jornada!

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 002 - Processo 88887.473751/2020-00.”

EPIGRAFE

Dentro de uma sociedade, extremamente, preconceituosa e discriminatória, o racismo mantém-se, justamente porque não é abordado, desmascarado, discutido, debatido e trabalhado. Aqui no país, dificilmente nos espaços sociais de formação e propagação de ideias, são abordadas as questões raciais, como preconceito, genocídio da população negra, violência e encarceramento em massa de negros, violência e erotização dos corpos negros etc. Para evitar a perpetuação desse racismo em todas as instituições, até mesmo dentro de nossas casas, nossas famílias, nossas escolas, nossos círculos de amizade etc., temos de trazer a questão de racismo à tona, temos de desvelar esse assunto sempre que possível e mesmo quando não for possível. (Rocha, 2022, p. 200)

Rocha, Rosana Oliveira. O Não Dito e o Mal Dito Racismo na Escola: Representações Sociais sobre Estudantes Negras/os [tese].

RESUMO

O Brasil é um país que tem sua história marcada pela desumanização e violação de direitos, notadamente de afrodescendentes. A escravidão que perdurou por três séculos deixou marcas latentes no imaginário e nas representações sobre negras/os. Apesar de o racismo ser negado e silenciado – ser não dito e mal dito –, ele persiste em nossa sociedade, justamente, porque não é desvelado e problematizado. Devido ao mito da democracia racial, ao epistemicídio e ao racismo estrutural, ainda são silenciados preconceitos e práticas racistas que vitimam diariamente negras/os em nosso país. A Lei nº 10.639/03, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, incluindo no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, objetivando, entre outras coisas, modificar representações desfavoráveis de afrodescendentes. No entanto, após duas décadas de uma legislação que obriga ressignificar as contribuições de negras/os para a construção e desenvolvimento de nosso país, ainda permanecem representações negativas sobre afrodescendentes, até mesmo por parte de profissionais da educação, que deveriam ressignificá-las. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva desvelar as representações sociais de educadores sobre estudantes negras/os, dado que são essas/es profissionais as/os responsáveis por conduzir uma educação antirracista. Além das representações sociais sobre educandas/os afrodescendentes, o trabalho também tem o objetivo de levantar dados sobre ocorrência de racismo dentro das escolas, além das intervenções tomadas nesses casos. Como aporte teórico-metodológico foi utilizada a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. A pesquisa foi realizada em 2022, na cidade de Sorocaba, em 147 unidades escolares (84% da rede municipal, que atende aproximadamente a 80.000 estudantes). Os profissionais da educação dessas escolas, ao participarem de um momento formativo com toda a equipe pedagógica, responderam a perguntas sobre quais seriam as especificidades/características das/os estudantes negras/os, bem como sobre a ocorrência de casos de racismo nas unidades escolares e as intervenções tomadas pelas/os profissionais. As respostas das escolas apontaram um silenciamento (um não dito), a “zona muda” das representações sociais, e representações negativas (mal ditas) sobre afrodescendentes. Devido ao fato de as representações sociais serem uma preparação para a ação e servirem como um conhecimento e forma de compreender a realidade, criando identidade, orientando comportamentos e servindo como justificativa para as ações e tomadas de posição, caso essas representações sejam negativas ou distorcidas – como as difundidas, hegemonicamente, sobre negras/os – podem estereotipar, discriminar negativamente e contribuir com a manutenção da distância social entre grupos. A pesquisa aponta que, apesar de educadores negarem a ocorrência do racismo, silenciando-se diante desse questionamento, as representações sociais distorcidas e estereotipadas sobre estudantes afrodescendentes corroboram com sua existência. O silenciamento sobre as características fenotípicas de estudantes afrodescendentes, bem como a negação do racismo dentro do ambiente escolar, apesar de situações poderem ser enquadradas como racistas, demonstram o quanto esse tema ainda é um “tabu”, o que gera uma “zona muda” que impossibilita a discussão e a superação dessa problemática. O desvelamento das representações sociais de educadores e a ocorrência de racismo dentro das escolas apontam para a urgência de ressignificar as representações, no sentido de efetivar uma educação para a humanização e reconhecimento de estudantes negras/os como sujeitos de direitos, isto é, efetivamente uma Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Direito. Educação. Educação Antirracista. Educação para as Relações Étnico-raciais. Educação em Direitos Humanos. Formação. Racismo. Representações Sociais. Teoria das Representações Sociais.

Rocha, Rosana Oliveira. The unspoken and the badly said racism at school: social representations about black students.

ABSTRACT

Brazil's history is marked by dehumanization and the violation of rights, particularly those of Afro-descendants. The three-century-long slavery period has left deep-seated imprints on perceptions and representations of Black individuals. Despite the denial and silence surrounding racism, it persists in Brazilian society, precisely because it is not unveiled and problematized. The myth of racial democracy, epistemicide, and structural racism contribute to the continued silencing of prejudices and racist practices that victimize Black people daily. Law No. 10.639/03 amended the National Education Guidelines and Bases Law (Law No. 9394/96), making the inclusion of "Brazilian Afro-descendant History and Culture" mandatory in the curriculum, aiming to alter unfavorable representations of Afro-descendants. However, even after two decades of legislation mandating the reevaluation of Black contributions to the country's construction and development, negative representations of Afro-descendants persist, even among educators who should be reshaping them. This study aims to reveal educators' social representations of Black students, as these professionals are responsible for guiding an anti-racist education. In addition to exploring social representations of Afro-descendant students, the study also aims to gather data on racism occurrences within schools and the interventions taken in such cases. The theoretical and methodological framework employed is Serge Moscovici's Theory of Social Representations. The research was conducted in 2022 in Sorocaba, covering 147 educational units (84% of the municipal network, serving approximately 80,000 students). During a formative moment with the entire pedagogical team, education professionals answered questions about the specificities/characteristics of Black students and the occurrence of racism in schools, along with interventions taken. School responses indicated a silencing (an unsaid), the "mute zone" of social representations, and negative representations (ill-spoken) about Afro-descendants. Given that social representations serve as a preparation for action and function as knowledge and a way to understand reality, shaping identity, guiding behaviors, and justifying actions and positions, negative or distorted representations, such as those widely spread about Black individuals, can stereotype, discriminate negatively, and contribute to maintaining social distance between groups. The research highlights that, despite educators denying the occurrence of racism and remaining silent on this issue, distorted and stereotyped social representations of Afro-descendant students support its existence. The silence about the phenotypic characteristics of Afro-descendant students and the denial of racism within the school environment, despite situations being classifiable as racist, demonstrate how this topic is still a "taboo," creating a "mute zone" that hinders discussion and overcoming this issue. Unveiling educators' social representations and the occurrence of racism within schools underscore the urgency of reevaluating them to achieve education for the humanization and recognition of Black students as rights-holders, effectively fostering Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) and anti-racist education.

KEYWORDS: Rights. Education. Anti-racist Education. Education for Ethnic-Racial Relations. Human Rights Education. Training. Racism. Social Representations. Theory of Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia da autora Rosana e de sua mãe Imaculada (1999).....	n.p.
Figura 2 – A Mulher Virtuosa, de Harmonia Rosales (2017).....	18
Figura 3 – Que direito que a gente tem?, de Isaac O Rocha (2023).....	33
Figura 4 – “As Gentes”, in ¿História natural?, de Rosana Paulino (2016).....	36
Figura 5 – Desenho retratando Luiz Gama, de Anita O Rocha (2023).....	42
Figura 6 – Desenho retratando Carolina Maria de Jesus, de Isaac O Rocha (2023).....	44
Figura 7 – Desenho retratando Machado de Assis, de Anita O Rocha (2023).....	47
Figura 8 – O grito, de Sidney Amaral (2015).....	51
Figura 9 – Pirâmide social, de Tôni Agostinho (2021).....	70
Figura 10 – Charge A Carne mais barata, de Carlos Latuff (2020).....	82
Figura 11 – Mural localizado em São Paulo (Brasil), de Soberana Ziza (2022).....	95
Figura 12 – Realidades, Culpas, de Antônio Henrique Amaral (1967).....	105
Figura 13 – Fascinação, de Pedro Peres (1909).....	118
Figura 14 – Amnésia, de Flávio Cerqueira (2015).....	125
Figura 15 – Atlântico, de Arjan Martins (2016).....	144
Figura 16 – Deus, Lei, de Jean-Michel Basquiat (1981).....	156
Figura 17 – Círculo motivacional dos valores, de acordo com a Teoria de Valores Básicos refinada por Schwartz et al. (2012).....	161
Figura 18 – Obra de Petchó Silveira (2021).....	170
Figura 19 – Mapa 1 – Localização de Sorocaba em São Paulo e no Brasil (2020).....	190
Figura 20 – Gráfico de dados de raça/cor das/os estudantes matriculadas/os na rede municipal de Sorocaba.....	192
Figura 21 – Mapa 2 – A Segregação Socioespacial e Racial em Sorocaba (2017).....	199
Figura 22 – Retomada, de Robinho Santana (2021).....	202
Figura 23 – Gráfico com as especificidades/características de estudantes negras/os de Sorocaba.....	205
Figura 24 – O poder de um sonho, de Ana Paloma Barbosa da Silva (2020).....	223
Figura 25 – Gráfico com ocorrência de casos de racismo, segundo escolas de Sorocaba.....	230
Figura 26 – Gráfico com intervenções em caso de racismo, segundo escolas de Sorocaba.....	240
Figura 27 – A redenção de Cam, de Modesto Brocos (1895).....	246
Figura 28 – A redenção de Cam, de Mariana Sguilla (2002).....	246

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Esquema do Sistema de Valores Embutidos no Processo Miscigenatório no Brasil.....	127
Tabela 2 – Divisão dos itens do PVQ-R por tipos motivacionais, de Schwartz et al (2012).....	160
Tabela 3 – Dados de raça/cor das/os estudantes matriculadas/os na rede municipal de Sorocaba.....	193

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CDH – Comissão de Direitos Humanos.
CELHTO – Centre d'Études Linguistiques et Historiques par la Tradition Orale.
CF – Constituição Federal.
CIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos.
Cimi – Conselho Indigenista Missionário.
CJE – Departamento de Jornalismo e Editoração.
CMR – Conferência Mundial contra o Racismo.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CTM – Comissão de Trabalho Mista.
DH – Direitos Humanos.
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.
ECA – Escola de Comunicações e Artes.
EDH – Educação em Direitos Humanos.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
ERER – Educação para as Relações Étnico-raciais.
Fies – Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.
GEED – Grupo de Estudos de Estéticas Diaspóricas.
Gier – Gestão Inteligente de Educação Responsável.
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
IRaMuTeQ – Interface de R pour les Analyses e Textes et de Questionnaires.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação.
MNU – Movimento Negro Unificado.
NEAB – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
NEIA – Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade.
NEINB – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro.
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.
ONU – Organização das Nações Unidas.
PIB – Produto Interno Bruto.
PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
PNDA – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PPP - Projetos Político-pedagógico.
PUC – Pontifícia Universidade Católica.
PVQ-R – Portrait Values Questionnaire – Refined (Questionário de Valores Refinado).
RAEA – Reunião de Avaliação do Ensino e Aprendizagem.
RS – Representações Sociais.
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos.
SEDU – Secretaria da Educação.
Sesai – Secretaria de Saúde Indígena.

SIM – Sistema de Informação sobre Mortalidade.
TRS – Teoria das Representações Sociais.
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – DIREITOS, DESUMANIZAÇÃO, REIFICAÇÃO E EPISTEMICÍDIO	
1.1. Que Direito que a Gente tem?.....	18
1.2. Desumanização, Reificação e Epistemicídio.....	36
1.3. Racismo e Ideologia.....	51
1.4. Racismo Estrutural.....	70
1.5. Desigualdades raciais no Brasil.....	82
CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADE	
2.1. Teoria das Representações Sociais.....	95
2.2. Representações sociais sobre negras/os.....	105
2.3. Identidade Racial de negras/os.....	125
CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A ANÁLISE DO TEMA	
3.1. Representações Sociais e Direitos.....	144
3.2. Representações Sociais, Valores e Ideologia.....	156
3.3. Representações Sociais e Zona Muda.....	170
CAPÍTULO 4 – PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISES	
4.1. Percurso Teórico-metodológico.....	181
4.2. Contexto da Pesquisa	190
4.3. Representações Sociais sobre Estudantes Negras/os.....	202
4.4. Representações Sociais sobre Racismo.....	223
CAPÍTULO 5 – PROPOSIÇÕES PARA UMA NOVA FORMAÇÃO.....	246
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	260
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	270

APRESENTAÇÃO

Figura 1 – Fotografia da autora Rosana e sua mãe Imaculada.



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Foto tirada em novembro de 1999.

Por muito tempo, uma angústia fez parte de mim... Como mulher negra reprimida pelas forças do racismo estrutural, fui silenciada no tocante à minha identidade racial.

Não que o silêncio seja uma de minhas paixões. Pelo contrário, a linguagem verbal e não-verbal fazem parte de minha história e minha trajetória, levando-me, inclusive, a ser professora de Língua Portuguesa. O que ocorre é que escrevia e falava sobre tudo, mas a temática racial me emudecia, envergonhava... fazia com que eu me anulasse enquanto mulher negra.

Minha mãe Imaculada, mulher preta da pele retinta, sempre tinha muito a falar e a ensinar. Foi uma grande educadora que fez a diferença como professora e diretora de escola. Sempre tinha a palavra certa para o momento certo. Era de minha mãe o grande conselho de que “o melhor marido que se pode ter é um diploma!”.

Ima conquistou seu melhor marido tardiamente. Por ter tido de trabalhar e abandonar os estudos, como muitas negras e muitos negros brasileiros, minha mãe fez supletivo (atual EJA – Educação de Jovens e Adultos) aos 30 anos. Depois, fez magistério e galgou até o ponto

mais alto que poderia chegar dentro de sua realidade, sendo pós-graduada e diretora de escola.

Ima não fez um mestrado e um doutorado e tenho certeza de que a conclusão do meu doutorado é motivo de muito orgulho para ela. Infelizmente, não poderei ouvir esse contentamento de sua boca, pois minha mãe faleceu com apenas 45 anos de idade.

Minha mãe preta falava de um tudo, mas a temática racial não era tocada, dita e problematizada por ela. Essa temática deixava-a muda! Hoje, após exatos 20 anos do seu falecimento, entendo por que ela não falava sobre o racismo: para se proteger e proteger sua prole. Seu silêncio era para se proteger e proteger suas filhas do que sempre esteve a persegui-la, como os seguranças de lojas: o não dito ou mal dito racismo.

Imaculada significa sem mácula, sem pecado, sem mancha, sem sujeira... Infelizmente, minha mãe não conseguiu viver sem a mancha do racismo a lhe marginalizar, estereotipar, humilhar e silenciar! Foi por isso que não tinha uma identidade racial positiva, por isso que tinha vergonha de seu cabelo crespo, de seu fenótipo, de seus traços afrodescendentes. Não que ela tenha dito isso a mim, é o que deduzo, porque minha mãe já havia sido silenciada pelo racismo cotidiano desde sua infância.

Ima casou-se com um homem branco, buscando a sua “ascensão” racial e de sua família; a redenção pelo afastamento de traços fenotípicos negros. Buscou a vida toda proteger sua prole, suas três filhas, das máculas do racismo. Mas, infelizmente, não teve sucesso!

Mesmo com uma cor mais clara que a de minha mãe, mesmo com o cabelo menos crespo, com o fenótipo mais próximo de brancas/os, eu e minhas irmãs não fomos privadas – e, até hoje, não somos – das sujeiras de uma sociedade racista.

Eu, especialmente, sofri com o racismo desde que me entendo por gente, fato que fez com que eu tivesse uma identidade racial negativa, não me reconhecendo como mulher negra. Até mesmo dentro da família, por ter os cabelos que insistiam em “denunciar” minha

negritude. Pelo grande volume de minha cabeleira, desde criança, fui alvo de piadas racistas, do racismo recreativo que fazia com que rissem de mim e me ridicularizassem.

Tinha vergonha de minha racialidade negra e, desde criança, tentei a todo custo invisibilizar essas minhas características, para que fosse menos marginalizada, preterida, ofendida, humilhada... Não adiantou! As marcas do racismo perpassaram por todas as fases da minha vida, adentrando a vida escolar: na educação infantil, no ensino fundamental, no médio, na graduação e na pós-graduação também.

Nos primeiros anos escolares, as falas racistas eram recorrentes: cabelo de bombril, juba de leão, Bob Marley, medusa, negrinha e tantos outros termos eram dirigidos a mim a fim de atingir-me de forma negativa. E atingiam! Tanto atingiram que, adolescente, passei a alisar os cabelos e permaneci assim até os 33 anos.

Sim, o racismo fez com que eu me afastasse de minha ancestralidade negra; fez com que eu evitasse e negasse minhas raízes afrodescendentes – não apenas as raízes do cabelo... O racismo fez com que não gostasse, com que as alisasse. Mais ainda, o racismo me marginalizou, me silenciou e me levou a não reconhecer minha identidade negra.

O grande problema do racismo é que ele não permite que você se reconheça enquanto sujeito de direitos, enquanto alguém digna/o de cuidado, compromisso, conhecimento, responsabilidade e de confiança, isto é, alguém digna/o de amor, conforme aponta bell hooks.

Por 33 anos da minha vida, eu me considerava uma mulher mestiça, mulata, miscigenada. Alienada pela ideologia racista do branqueamento, como aponta Lélia Gonzalez, tinha o desejo de embranquecer, de “limpar o sangue”, negando minha própria raça, minhas próprias origens.

Não aceitava associar-me à raça negra! Negra era minha mãe, mas meu pai (como homem branco) concedia-me uma redenção. Redenção de quem busca afastar-se da negritude para aproximar-se da branquitude. Não queria estar no lugar de “outridade” apresentando por Grada Kilomba, como sendo a personificação de aspectos repressores do sujeito branco,

isto é, associando-me a representações do que brancas/os não querem se parecer e associam às/aos negras/os.

Não queria ser negra e vítima de todas as representações que isso implica: ser considerada selvagem, primitiva, bárbara, incapaz, serviçal, promíscua, criminosa, marginal, violenta, subalterna... Não queria me associar à raça negra, porque me associar a ela era o mesmo que me associar a representações negativas, assumir o papel de rejeitada, inimiga, de “Outra”.

Como se uma máscara branca pudesse me salvar de uma sociedade racista, como a brasileira, alisei meu cabelo e tentei “assimilar”, tentei ser branca. Um desejo que nunca foi realizado, haja vista que, em todos os espaços escolares, desde a educação infantil até a pós-graduação, eu me senti inadequada, indesejada, preterida, silenciada, invisibilizada e inferiorizada.

Mesmo eu sendo uma das melhores alunas da sala, em todos as etapas escolares, o racismo estrutural marcou minha trajetória e eu não consegui ser aceita a contento. Faltava algo, faltava o reconhecimento das/os colegas, das/os professoras/es; faltava eu me reconhecer nos espaços escolares.

Lutava por reconhecimento, para ter autoconfiança, autorrespeito e autoestima; buscava amor, direito e estima social. E quanto mais eu me destacava em notas, quanto mais eu “aumentava minha régua” de exigências comigo mesma, mais eu me frustrava. Era uma luta constante para ser a melhor da sala, uma luta que eu vencida, mas que não me satisfazia, porque continuava a faltar algo. Essa luta pelo reconhecimento não se restringia ao espaço escolar, adentrando todos os espaços sociais.

Casei, tive dois filhos, conquistei bens financeiros, ascendi acadêmica, financeira e socialmente, no entanto, ainda não me sentia reconhecida. Sempre chegavam dúvidas quanto à minha capacidade de conseguir, de ser mais, em forma de comentários pejorativos e de olhares de reprovação. Era o racismo sempre à espreita – não dito e mal dito – que fazia com

que as pessoas se incomodassem comigo, com minha ascensão, ao que eu ainda não entendia o porquê.

A todo instante eu era lembrada de que os espaços sociais que ocupava não eram de “direito” a uma mulher negra como eu. Para a sociedade racista, eu estava no lugar errado e, por muito tempo, me fizeram acreditar nisso. Tanto que eu negava minha raça negra para me sentir merecedora de minha ascensão social. Como Neusa Santos Souza apontou em seus estudos, tornar-se “negra” era para mim uma tarefa muito difícil.

A maternagem era uma das formas de eu me livrar dos desconcertos do racismo e foi ela que me salvou da vida de máscaras e de aparências que eu vivia. Foi a maternidade que fez com que eu me tornasse negra, reconhecendo-me com protagonista de minha história e reconstruindo uma identidade, não mais aos olhos dos outros, não mais marcada por preconceitos e estereótipos em relação à minha cor, à textura do meu cabelo... à minha descendência negra.

Ser mãe de crianças negras, Anita e Isaac, despertou em mim a busca por uma sociedade mais equânime em que minha filha e meu filho não venham a sofrer (mais) por conta do racismo... Uma sociedade em que ela e ele possam se reconhecer racialmente de forma positiva. Foi ser mãe que me tornou mulher negra engajada, protagonista na luta antirracista!

Um dia, minha filha disse-me que queria ter os cabelos lisos como os meus que, na época, eram alisados. Naquele momento, percebi que precisava reconstruir minha história para possibilitar uma história diferente para a minha Anita: com a liberdade e a construção de uma identidade racial positiva, a qual até então eu não possuía.

Fiz um big chop! Cortei meu cabelo tão curto como nunca havia sido, para deixar crescer minha negritude, até então eliminada em alisamentos! Não sabia o que viria pela frente, mas naquele momento do grande corte, percebi que tinha iniciado uma nova fase em minha vida, com uma ruptura daquilo que me impedia de me tornar uma mulher negra por

completo. Libertei-me da escravidão dos alisamentos, isto é, abandonei a passividade e a autonegação de minha ancestralidade afrodescendente.

O cabelo foi o início de um processo de reconhecimento que tive de galgar fora dos espaços escolares. Indo a cursos, palestras e ações de movimentos negros... Foram nesses espaços que encontrei o reconhecimento que tanto me faltou nas escolas e nas universidades que frequentei.

Apreendi a erguer minha voz como um plano de ação, ultrapassando as violências, a opressão e o medo de me manifestar. Reconheci-me como mulher negra, no plano pessoal e político, privado e público. Libertei-me adquirindo autoconfiança, autorrespeito e autoestima, tornando-me protagonista, uma pessoa capaz de me conceber como autônoma e individuada, com meus objetivos e desejos, emergidos de uma nova identidade racial, agora positiva.

De acordo com Neusa Santos Souza, tornei-me negra, pois vivi a experiência de ter sido massacrada em minha identidade, confundida em minhas perspectivas, submetida a exigências e compelida a expectativas alienadas. Entretanto, comprometi-me a resgatar minha história e a recriar-me em minhas potencialidades. Resgatando minha ancestralidade, resgatando minha história e o legado do meu povo. Libertando-me de estereótipos e rótulos, sendo livre e autônoma para tomar a palavra e ressignificar o racismo. Sai da outridade e tornei-me protagonista.

Ressignifiquei representações negativas sobre negras/os, compreendendo mitos como a democracia racial e a supremacia da branquitude que sempre permearam meu imaginário e que, infelizmente, continuam a permear o imaginário de todos que não despertaram da ideologia racista e se atentaram ao pacto (racista) da branquitude.

Para mim, ser negra/o não é mais ser incapaz, submissa/o, suja/o, indisciplinada/o, displicente, primitiva/o, marginalizada/o... O letramento racial fez com que eu percebesse que esses estereótipos, que essa marginalização do povo negro, que sempre julguei serem verdades, pela ideologia racista, eram mentiras a serem eliminadas e combatidas. Percebi a negritude

em sua potência, capacidade, inovação, resiliência, inteligência, asseio, compromisso, evolução...
E quanto mais aprendia, mais queria aprender.

Sempre fui uma militante de direitos, mas passei a militar pelos direitos dos meus, de negras e de negros. Tornar-me negra não me impediu de continuar a sofrer o racismo, pelo contrário, recrudescer as atitudes racistas dos outros para comigo. Isso porque, o povo brasileiro ainda insiste na falácia de que o racismo não existe, de que somos todas/os iguais e de que não há diferenças entre brancas/os e negras/os em nossa sociedade.

As atitudes racistas que tive de enfrentar continuaram presentes na pós-graduação, durante meu mestrado e meu doutorado, dentro dos espaços acadêmicos. O racismo continuou e continua dando “suas caras” para mim, enquanto diretora de escola concursada que sofre perseguições infundadas, que as/os próprias/os que me perseguem não entendem que têm motivação de cunho racial.

A ideologia racista faz com que essas pessoas que não me aceitam vivam em “sua realidade” de abstração, ilusão e inversão, negando-se a compreender que o que incomoda em uma mulher negra como eu ser diretora de uma unidade escolar, ocupar os bancos escolares de uma das melhores universidades particulares do país, ser escritora e formadora, nada mais é do que uma questão de cor, do que o “racismo nosso de cada dia”.

Tornar-me negra, fez com que eu erguesse minha voz, com que tirasse a “máscara de flandres” que me silenciava, que escondia minha negritude. O cabelo cresceu, a voz foi erguida, o conhecimento expandiu-se e tudo de uma maneira tão grande que a própria pesquisa de meu doutorado tomou um rumo diferente. Inicialmente, trataria das representações sociais sobre direitos humanos, mas, no meio do caminho, fui levada a pesquisar e a denunciar violações de direitos daqueles que mais sofrem em nosso país, negras e negros.

Sim, mudei a rota! E eu mesma que me calava diante do racismo, resolvi questionar, problematizar, falar, pesquisar... Nós negras/os aprendemos a nos invisibilizar e silenciar

diante dessa violência cotidiana e estrutural que abala a construção de nossa subjetividade e impede o desenvolvimento de uma identidade racial positiva. Mas eu decidi ser diferente e ir contra essa “maré” racista. E foi assim que, dentro da temática de direitos, abordei os direitos de negras e negros, mais especificamente de estudantes.

Essa abordagem de estudantes negras/os na pesquisa ocorreu por um motivo crucial: se hoje eu tenho uma identidade racial positiva, se hoje me reconheço, se sou autônoma, individuada, se hoje eu ergo minha voz, reconstruo minha história, reconheço-me negra em toda a potência social e de resistência que isso significa, é porque tive a oportunidade de aprender a ser negra!

Tive contato com referências positivas sobre minha ancestralidade, sobre a história e cultura de meu povo. Compreendi um passado e presente de exclusão e discriminações que impedem negras/os de serem inseridas/os ou ascenderem socialmente. Consegui me enxergar racialmente sem estereótipos, sem ver a negritude de maneira pejorativa, negativa e marginalizada.

Infelizmente, esse reconhecimento de minha racialidade não ocorreu dentro da educação formal, dentro das unidades escolares. Aprendi a falar, a lutar, a me posicionar, a ressignificar as representações sociais distorcidas sobre negros/as nos movimentos negros, na educação não-formal. Mas e quanto àqueles que não têm acesso a essas oportunidades educativas? E quanto à lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira dentro das escolas?

A lei existe e poderia contribuir muito com o reconhecimento e como desenvolvimento de uma identidade racial positiva em estudantes negras/os, caso fosse efetivada. A lei poderia contribuir muito para evitar práticas racistas que invisibilizam, silenciam e marginalizam negras/os. A Lei está aí para ser cumprida com a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Porém, sabemos que ela ainda não é efetivada a contento.

Sei que sou uma mulher altruísta, que acredita em uma sociedade em que os ideais dos direitos humanos de liberdade, igualdade e fraternidade, bem como do Ubuntu (eu sou porque nós somos!) sejam uma realidade. Uma mulher negra que acredita que a dignidade humana, esse valor intrínseco de cada ser, deve ser respeitada, independentemente das condições do indivíduo. É por isso que decidi abordar educadores como eu; é por isso que resolvi mudar e rumar a epistemologias diferentes, silenciadas: as epistemologias das/os exploradas/os e dominadas/os.

Resolvi desvelar os silêncios, as zonas mudas, os estereótipos, as representações sociais que conduzem as ações educativas de professoras/es que, por estarem imersos nessa ideologia racista de nossa sociedade, invisibilizam, silenciam, estereotipam e marginalizam estudantes negras/os.

Meu objetivo com essa pesquisa é desvelar o racismo cotidiano e estrutural que está presente em toda sociedade, aquele racismo não-dito e mal dito que vitima negras/os, até mesmo nas unidades escolares, que deveriam ter a função de ensinar, mas que não logram êxito nessa função destinada a estudantes negras/os, justamente, porque profissionais da educação não reconhecem que elas/es também reproduzem ações racistas que excluem e impedem estudantes negras/os de serem mais.

O objetivo desse trabalho não é de culpabilizar, mas de desvelar representações que demonstram o quanto nossa escola ainda é racista e excludente a crianças, adolescentes e adultos negras/os, despertando a consciência de educadoras/es para essa problemática. O que espero é que essas/es profissionais não neguem mais a existência do racismo, não se sintam envergonhadas/os em desvelarem mentalidades e práticas racistas, mas que reconheçam sua existência e, principalmente, ajam em prol de reparar essa violência racial.

Sonho com uma escola em que todas/os possam ser reconhecidas/os: onde estudantes negras/os se sintam respeitadas/os, valorizadas/os e possam desenvolver ao máximo suas

potencialidades, reconstruindo o histórico de nossa nação fundada no desrespeito aos direitos do povo negro.

Um compromisso de negras/os e não-negras/os aliadas/os com a reparação do racismo, por meio de uma educação para humanização com reconhecimento, em que todas/os, efetivamente, possam ser protagonistas e sujeitos de sua própria história, sem máscaras, erguendo suas vozes em coro contra preconceitos e discriminações, a fim de construirmos uma sociedade mais justa, livre, igualitária, fraterna e antirracista.

Essa pesquisa é uma forma de tirar as máscaras, desvelar realidade e, acima de tudo, possibilitar humanização e reconhecimento. É um esperar por uma escola, por uma sociedade antirracista! Que possamos tirar nossas máscaras, erguer nossas vozes e repararmos aquilo que nos impede e impede as/os outras/os de crescerem enquanto sujeitos de direitos! Que possamos lutar pelo reconhecimento de todas/os, principalmente daquelas/es que são mais invisibilizadas/os, marginalizadas/os e silenciadas/os, isto é, estudantes negras/os!

Que possamos eliminar o não dito e mal dito racismo é meu sonho! Mas tenho a certeza de que sonhos que sonhamos juntas/os tornam-se realidade! Que uma sociedade sem racismo seja nossa realidade!

INTRODUÇÃO

Uma sociedade livre, justa, igualitária e solidária, com o respeito à dignidade, isto é, ao valor intrínseco de cada pessoa, necessita de que os direitos humanos sejam efetivados. Direitos humanos são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer a todas/os, ou seja, direitos dos quais ninguém poderia ser privado. Assim, “são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização” (Bobbio, 2004, p. 13).

Direitos humanos são todos aqueles direitos que protegem as pessoas enquanto sujeitos – individual, coletivamente e enquanto espécie humana –, compreendendo os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Todas as pessoas fazem jus a esses direitos, simplesmente pelo fato de serem seres humanos, ou seja, tais direitos existem independentemente da origem, da raça, da classe, do gênero, da religião, da orientação sexual, das condições físicas e psíquicas, dos pensamentos, das preferências e dos posicionamentos que a pessoa tenha.

Os direitos humanos não nasceram todos de uma só vez, eles foram surgindo de acordo com demandas, lutas e mobilizações. De acordo com as necessidades sociais, ao longo da história, os direitos foram sendo reivindicados e positivados/efetivados. Daí haver uma separação de direitos humanos, inicialmente, em gerações, proposta pelo jurista Karel Vasak (1979). Essas gerações, na atualidade, foram entendidas como dimensões de direitos humanos.

A divisão de direitos humanos em gerações/dimensões ocorre apenas para fins didáticos, haja vista não haver um direito mais importante do que outro e os direitos serem indivisíveis e multidimensionais. Nesse sentido, apesar de surgidos em períodos diferentes, de acordo com as demandas sociais, todos os direitos têm o mesmo valor e devem ser respeitados, promovidos e efetivados, para a garantia da dignidade das pessoas.

As dimensões de direitos humanos contemplam os direitos de primeira, segunda e terceira dimensões, baseados nos ideais de liberdade (esfera individual – direitos civis e políticos), de igualdade (esfera coletiva – direitos sociais, econômicos e culturais) e de fraternidade (esfera planetária, considerando o ser humano enquanto espécie). Ainda existem os direitos humanos de quarta dimensão, ligados à globalização, e de quinta, referentes à paz. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade dos direitos contemplarem as chamadas “minorias” sociais que são

vítimas de violações de direitos, tais como: pobres, negras/os, povos originários, mulheres, pessoas com deficiência, imigrantes, encarceradas/os, LGBTQIAPN+ etc.

A própria concepção de direitos humanos, mais conhecida por uma visão eurocêntrica, ocidental e hegemônica, invisibiliza e silencia as contribuições de povos desconsiderados socialmente, tais como negros, que formularam definições abrangentes sobre esses direitos séculos antes das contribuições europeias.

Desconhece-se, por exemplo, que um dos primeiros documentos em defesa dos direitos da humanidade, o Pacto ou a Carta de *Kurukanfuga*, datado dos anos de 1235-1236, surgiu no Mali, um dos grandes impérios de África, muito antes de europeus ditarem padrões universais para a humanidade a partir de suas próprias características.

Esse documento foi um dos primeiros na defesa dos direitos, escrito por africanas/os (consideradas/os – na época e ainda hoje –, indevidamente, incultas/os e incivilizadas/os), trazendo a necessidade de garantia de vários direitos, dentre eles o direito à liberdade, violado por europeus ao longo da história da humanidade.

Os direitos humanos compreendidos dentro da filosofia africana *Ubuntu* também elenca o respeito e a proteção de todas/os, considerando-as/os como gente – um-ser-humano-vivo. O *Ubuntu* preocupa-se, principalmente, com o direito humano fundamental básico que é o direito à vida, compreendendo-a dentro de um quarteto indivisível, unindo-a ao direito à liberdade, ao trabalho e à propriedade/posse (Ramos, 2009).

A despeito da existência de direitos humanos, a sociedade brasileira viola esses direitos desde sua colonização até os dias atuais. São violados tanto os direitos do quarteto essencial (vida, liberdade, trabalho e propriedade), quanto os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgados em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Negras/os são as maiores vítimas de violações de direitos humanos no Brasil, confirmando a existência do racismo estrutural. Nesse sentido, direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais de afrodescendentes são cotidianamente desrespeitados em nosso país.

O racismo brasileiro não se restringe a perspectivas individuais/comportamentais ou institucionais, pois fundamenta a estrutura de nossa sociedade, baseada no capitalismo dependente. O racismo é fruto da ideologia dominante racista, ocidental e eurocêntrica, que

sempre esteve presente na estrutura social de nosso país, hierarquizando as raças para poder explorar as pessoas não-brancas.

As ideologias expressam projetos políticos concretos e práticas concretas, assim não há como falar da ideologia eurocêntrica sem falar na emergência do capitalismo. Evidente que o racismo não nasceu com o capitalismo, mas o racismo como se expressa hoje, baseado nessa classificação racial, sim. (Oliveira, 2021, p. 68)

O questionamento de “que direito que a gente tem? deve ser antecedido por “quem é considerada/o gente?”. Isso porque, devido a um histórico ideológico racista, o Ocidente branco hierarquizou as raças: intitularam brancas/os como o padrão de humanidade, colocando-as/os no topo da pirâmide social, e inferiorizaram negras/os, deslocando-as/os para sua base.

Essa hierarquização racial, oriunda do eurocentrismo, foi feita para justificar e manter a dominação de europeus, que exploraram, saquearam e escravizaram africanas/os. Assim, brancas/os intitularam-se gente e desumanizaram e reificaram negras/os. “Desaparecem os seres humanos, ou melhor, eles existem sob a forma de coisas (donde o termo usado por Lukács: reificação; -do latim: *res*, que significa coisa)” (Chauí, 1980, p. 56).

Para dominar e subjugar povos africanas/os – explorando suas terras, seus recursos, suas riquezas, suas habilidades, seus saberes e suas técnicas –, europeus classificaram negras/os como incivilizadas/os, agressivas/os, selvagens, infantilizadas/os, animalizadas/os e erotizadas/os (Kilomba, 2019). Assim, foram difundidas representações sobre negras/os que as/os classificavam de modo desfavorável, desumanizado e inferior, enaltecendo apenas o padrão branco (considerado, erroneamente, como superior pela ideologia racista).

No Brasil, mesmo com a formação de uma sociedade com várias etnias, negras/os e brancas/os não foram igualadas/os racialmente. Pelo contrário, foi estabelecido um gradiente racial simbólico com valores diferenciados a cada uma das etnias e das variações de cores. Nessa hierarquização racial, os pontos extremos são ocupados por brancas/os, consideradas/os superiores, e negras/os, classificadas/os como inferiores. Dessa forma, negras/os são colocadas/os na base do sistema de exploração e transformadas/os no símbolo negativo dessa sociedade (Moura, 1983).

Num esforço de legitimar sua atitude, o branco aponta a alienação do negro. Deste modo, o negro acaba por aceitar a imagem negativa que lhe é forjada pelo branco. O negro acaba por considerar esta discriminação, da qual ele é objeto, como fazendo parte da ordem natural e normal das coisas do mundo. Ele se nega totalmente como valor humano e aceita inferioridade que lhe é imposta. Mas, para sair desta inferioridade, o negro, ainda que alienado, projeta sua salvação na ideologia do branqueamento. Mas será que o outro o deixará facilmente se branquear? Nós pensamos que não. (Munanga, 1978, p. 146)

Em nosso país houve uma grande difusão do mito da democracia racial. Esse mito propagava a falsa ideia de que, no Brasil, havia a convivência harmoniosa e pacífica entre as diferentes raças (indígena, branca e negra), com miscigenação concordante e com oportunidades iguais a todas/os. No entanto, na realidade ocorria o contrário, havendo desigualdades, preconceitos, violências e violações, principalmente, contra negras/os e indígenas.

Segundo Moura (1988), mecanismos alienadores da ideologia propagada pela elite dominadora introjetaram, até mesmo nas/os não brancas/os, seus valores fundamentais. Essa introjeção demonstra o quanto a realidade étnica do Brasil, ao contrário do que é propagado, não igualou as raças pela miscigenação, mas diferenciou, hierarquizou e criou uma realidade simbólica em que negras/os tentam escapar da inferiorização racial que sofrem, buscando os padrões considerados “ideais”, isto é, de brancas/os.

Após a Segunda Guerra Mundial, foram realizadas pesquisas para identificar a “receita” brasileira para alcançar a harmonia difundida pelo mito da democracia racial. Essas pesquisas foram fundamentais para acabar com esse mito e comprovar que o Brasil é um país desigual racialmente. Apesar de não admitir essa indignidade, o racismo – não dito e mal dito – pode ser constatado em nosso país, desde sua formação até os dias atuais.

Somente a partir das pesquisas patrocinadas pela Unesco, após a Segunda Guerra Mundial, essas generalidades otimistas e ufanistas foram revistas com rigor científico e reanalisadas. Uma dessas generalidades refere-se, constantemente, à existência de uma democracia racial no Brasil, exemplo que deveria ser tomado como paradigma para outras nações. Nós éramos o laboratório onde se conseguiu a solução para os problemas étnicos em sentido planetário. Os resultados dessas pesquisas, no entanto, foram chocantes para os adeptos dessa filosofia racial. Constatou-se 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 de relações interétnicas. (Moura, 1988, pp. 29-30)

As palavras negra(s) e negro(s) originam-se do latim *Níger* (da margem do rio nigeriano/Níger). Essas foram utilizadas para classificar racialmente pessoas com cor da pele mais escura; sendo empregadas, inicialmente, com sentido negativo e pejorativo, para designar africanas/os escravizadas/os (daí as palavras escravas/os serem incorretas). Esse sentido desfavorável atribuído às palavras negra(s) e negro(s) permanece em vários lugares do mundo, o que fez com que a ONU, em 2001, adotasse a nomenclatura Afrodescendente (Silva, 2008).

O sentido negativo atribuído a negra(s) e negro(s) fez com que muitas pessoas não quisessem reconhecer-se racialmente desse modo. Entretanto, a partir de muitas lutas e

campanhas dos movimentos negros brasileiros, especialmente do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir de 1970, os termos negra(s)/o(s), no Brasil, foram ressignificados e esvaziados do seu sentido negativo, sendo empregados de modo político e positivo.

Em nosso país, são negras/os todas/os aquelas/es que têm alguma ancestralidade africana, sendo um termo utilizado sem conotação pejorativa ou negativa. O próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza oficialmente “negra/o” para designar dois grupos raciais brasileiros compostos de: pretas/os (com ascendência predominantemente africana) e pardas/os (miscigenadas/os com traços negros).

Em 2001, na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, em Durban, na África do Sul, foi criado o termo afrodescendente. Isso porque, o termo negro/a ainda era utilizado de forma negativa em várias localidades mundiais. Para essa criação, também foi relevante o fato de afrodescendente ter praticamente o mesmo significado em diferentes línguas (português, espanhol, inglês ou francês). Assim, afrodescendentes nomeiam pessoas de origem ancestral africana, independentemente do fenótipo e da tonalização, classificando tanto negras/os do continente Africano, quanto as/os negras/os deslocadas/os pelo mundo, isto é, da diáspora.

No presente trabalho, as palavras negras/os e afrodescendentes serão utilizadas como sinônimas, a despeito de diferenciações que possam ser feitas, enfatizando a especificidade de que, em nosso país, as palavras negra(s) e negro(s) não possuem um sentido pejorativo, inferiorizante e ofensivo, como ocorre em outros lugares do mundo.

[...] É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990. (CNE, 2004, pp. 15-16)

Ainda no tocante à construção do racismo, que beneficia apenas a classe dominante, na presente pesquisa, o racismo será tratado como uma ideologia da classe dominante que, para manter seus privilégios e sua dominação, subjuga a classe dominada, utilizando para tanto a abstração e inversão da realidade, para hierarquizar raças. Essa ideologia racista não diz (não dito) e deixa lacunas (mal dito) na realidade, a fim de não demonstrar toda a opressão e dominação que é exercida por brancas/os sobre não-brancas/os. “Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os

lugares, é intrínseca a ele” (Ribeiro, 2019, p. 107). A ideologia é considerada conforme as fundamentações de Chauí (2008), Guareschi (2000) e Moura (1981, 1983 e 1988).

Como ideologia da classe dominante, o racismo é fundamental para a manutenção do sistema econômico vigente no país, o capitalismo dependente, em que não há a posse de tecnologia e, portanto, existe a necessidade de explorar ainda mais a classe operária (as/os dominadas/os) para enriquecimento da classe dominante. Para o funcionamento desse capitalismo, é imprescindível uma ideologia que justifique os lugares e papéis sociais; que aponte quem pode ser explorada/o, subjugada/o, reificada/o, desumanizada/o e exterminada/o em favor do capital. No caso do Brasil, negras/os, que ocupam a base na pirâmide social.

São negras/os aquelas/es que mais sofrem violências, privações e violações de direitos, conforme pode ser percebido pela realidade social, comprovada por dados e estatísticas oficiais. São afrodescendentes as maiores vítimas de violências e mortes, as/os com menos acesso a direitos, tais como: à educação, à moradia, ao trabalho, à renda, à alimentação, à saúde, à segurança, à cultura etc. “Por essa razão, não há como falar do capitalismo dependente do Brasil excluindo o racismo como componente estrutural” (Oliveira, 2021, p. 170).

Essa exclusão de negras/os, que faz parte da estrutura do capitalismo dependente vigente no Brasil, confirma que o racismo é estrutural em nossa sociedade, segundo pontua Almeida (2018) e Oliveira (2021). O racismo não configura apenas como uma postura/conduta individual ou institucional, ou mesmo como deformações, desvios de caráter ou transgressões. O racismo é a base social, dado que sustenta a estrutura da pirâmide social brasileira, em que negras/os estão na base e brancas/os no topo, no tocante à garantia de direitos.

Nesse sentido, é importante compreender que para que negras/os sejam integradas/os e/ou ascendam socialmente não se trata apenas da meritocracia ou do seu querer, vai muito além, porque depende de mudanças nas barreiras sociais, ou seja, na estrutura da sociedade que impede que afrodescendentes sejam sujeitos de direitos garantidos; plenamente, consideradas/os e tratadas/os com cidadãs/ãos.

Um dos mecanismos que impossibilitou a integração social de negras/os, conforme pontua Fernandes (2008), foi a manutenção de uma mentalidade escravocrata, que hierarquiza racialmente e que desumaniza afrodescendentes, colocando-as/os à margem da cidadania.

Mesmo após a abolição da escravatura, não foram dadas oportunidades e garantidos direitos a afrodescendentes para que fossem integrados socialmente. Assim, diversos

mecanismos ideológicos – dentre eles as representações, as condições sociais, as instituições/organizações e as legislações –, impediram a integração social de negras/os ao longo da história brasileira. E, mesmo na atualidade, em que há normativas que protegem e garantem direitos a negras/os – resultante de muitas lutas e mobilizações – essas legislações ainda são desrespeitadas, perpetuando o racismo estrutural no país.

Outra forma de impedir a integração e, principalmente, a ascensão de negras/os socialmente é o “pacto da branquitude”, que sustenta as desigualdades raciais no Brasil. Segundo Bento (2022), esse “pacto tácito” feito entre brancas/os é uma forma de que elas/es mantenham seus privilégios, suas heranças, seu poder e a dominação diante de pessoas não-brancas, por meio da proteção e fortalecimento de brancas/os entre si. Para Bento (2002, p. 24), é necessário falar sobre essa situação, “é urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares”.

É possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou seja, como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão, que corresponde a 4/5 da história do país, ou com aqueles que ainda ocorrem na atualidade (Bento, 2002, pp. 23-24).

Enquanto o conceito de branquitude é negativo, correspondendo a dominação, subjugação e desumanização de pessoas não-brancas, para a manutenção dos privilégios de brancas/os, o termo negritude possui sentido positivo, pois não se trata de negras/os agindo em prol da obtenção de poder e privilégios. Negritude remete-se à conscientização e luta de negras/os para que regatem positivamente sua identidade racial e ajam em prol da garantia de seus direitos.

Segundo Munanga (2012), a negritude não é essencialmente de ordem biológica, a negritude ou a identidade negra refere-se a uma história e a um olhar comum do Ocidente (branco/europeu/colonizador) sobre negras/os. Segundo o autor, o que esses grupos humanos têm em comum é o fato de terem sido vítimas das piores tentativas de desumanização e epistemicídio.

Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido, na história, vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (Munanga, 2012, p. 12)

Césaire (2010), em Discurso sobre a Negritude, proferido em Miami em 1987, faz uma importante explanação sobre o conceito de negritude, elencando que o termo não é essencialmente biológico, mas que pode ser enquadrado como uma filosofia, como uma maneira de viver. Mais ainda, como uma tomada de consciência, memória, fidelidade e solidariedade entre negras/os, que desencadeia uma atividade ativa e agressiva de espírito, isto é, ações contrárias à opressão e à desigualdade, em prol da dignidade de afrodescendentes.

De fato, a Negritude não é essencialmente de natureza biológica. [...] A Negritude, aos meus olhos não é uma filosofia. A Negritude não é uma metafísica. A Negritude não é uma pretenciosa concepção do universo. É uma maneira de viver a história dentro da história: a história de uma comunidade cuja experiência aparece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas. [...] Vale dizer que a Negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como a tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade. Mas a Negritude não é apenas passiva. Ela não é da ordem do esmorecimento e do sofrimento. Ela não é nem da ordem do patético e da dor. Não é nem emoção nem dor. A Negritude resulta de uma atividade ativa e agressiva de espírito. Ela é um despertar, um despertar de dignidade. Ela é uma rejeição, rejeição da opressão. Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade. Ela é também revolta. (Césaire, 2010, p. 109)

Mbembe (2018) pontua como negras/os foram desconsideradas/os enquanto seres humanos, isso porque a qualidade de ser humano não era conferida no solo colonial (em que habitantes eram consideradas/os selvagens), em contrapartida ao padrão humano presente no solo europeu/colonizador. Existe, portanto, o direito das/os “civilizadas/os” (europeus) de dominarem as/os “não-civilizadas/os”, de conquistar e subjugar as/os “bárbaras/os”, por conta de sua inferioridade moral. Essa justificativa infundada foi utilizada por europeus para anexarem, ocuparem e explorarem as terras das/os “selvagens”, dentre elas/es de negras/os. Assim, “[...] o direito é, portanto, nesse caso, uma maneira de fundar juridicamente uma certa ideia da Humanidade enquanto estiver dividida entre uma raça de conquistadores e uma raça de servos. Só a raça dos conquistadores é legítima para ter qualidade humana” (Mbembe, 2014, p. 111).

Nesse sentido, Lélia Gonzales (1988) também pontua que o que vem de brancas/os é considerado como racional e o que vem de negras/os como primitivo e emotivo; como se afrodescendentes fossem desprovidas/os de razão e agissem apenas por instintos, pela emoção. Dessa forma, erroneamente, o continente africano é considerado obscuro e o europeu representado como racional; [...] “por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua ‘natureza sub-humana’, a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada ‘natural’” (Gonzalez, 1988, p. 77).

As representações sobre negras/os, historicamente, foram criadas com estereótipos negativos e inferiorizantes, atribuindo a elas/es características desfavoráveis, com o intuito ideológico de manter a dominação de brancas/os sobre afrodescendentes.

Kilomba (2019) pontua que brancas/os utilizaram os processos de repressão e projeção para escapar de sua historicidade de opressão e ações anti-humanitárias, construindo-se como civilizados e decentes. Para isso, atribuíram a negras/os a incivilidade (agressividade) e selvageria (sexualidade), representando-as/os como infantilizadas/os, primitivas/os, incivilizadas/os, animalizadas/os e erotizadas/os. Representações essas que fazem com que afrodescendentes sejam desconsideradas/os e inferiorizadas/os socialmente, o que reflete no racismo estrutural, bem como no desenvolvimento de uma identidade racial negativa.

O desenvolvimento da identidade racial está atrelado à categorização e, conseqüentemente, a uma percepção do indivíduo (positiva ou negativa) em relação ao seu grupo racial de pertença. Quando os sujeitos percebem, desde a infância, que seu grupo racial é desvalorizado socialmente, se possível, tentam permear e/ou ultrapassar as barreiras raciais, buscando o “ideal” racial branca/o, erroneamente considerado superior.

As pesquisadoras França e Monteiro (2002), a partir de pesquisa realizada com crianças de cinco a dez anos, apontaram que as crianças brancas apresentam uma identidade racial positiva, justamente por perceberem, desde cedo, a valorização de seu grupo racial. As crianças pardas já apresentam uma identidade que oscila entre positiva e negativa. E, por fim, as crianças pretas demonstram uma identidade racial negativa, pois não se aceitam como negras/os. O fato de muitas/os negras/os não se reconhecerem racialmente de forma positiva dá-se pelas representações desfavoráveis e negativas que as/os vitimam diariamente, reforçadas pelo racismo estrutural, que coloca afrodescendentes em lugares e papéis sociais de violações e privações de direitos. É urgente a tratativa da questão racial para modificar as representações negativas atribuídas a negras/os.

Devido à sua grande relevância, no contexto atual nacional e internacional, a temática negra deve ser desvelada e tratada, principalmente no tocante às desigualdades e à efetivação de direitos de afrodescendentes.

Entre o período de 2015 a 2024, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes, com a temática “reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. A promulgação dessa década demonstra a necessidade de reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação à efetivação de direitos econômicos,

sociais, culturais, civis e políticos de pessoas negras, bem como a participação plena e igualitária de afrodescendentes em todos os aspectos da sociedade.

Ainda no sentido de dar visibilidade às desigualdades e violações de direitos que vitimam afrodescendentes, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial é um marco, sendo um dos principais tratados internacionais de direitos humanos. Essa Convenção foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1965, tendo sido ratificada pelo Brasil em 1968, como instrumento internacional para combater a discriminação racial.

Outro marco importante quanto às conquistas de afrodescendentes em âmbito internacional foi a Declaração e Programa de Ação de Durban. A Declaração foi resultado da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. Essa Declaração expressou o compromisso dos Estados participantes na luta contra os temas abordados na Conferência.

Também sobre reconhecimento de negras/os, em 2021, a Assembleia Geral da ONU criou um Fórum Permanente de Afrodescendentes. O Fórum é uma forma de eliminar o desconhecimento sobre negras/os, devido aos males do racismo e do legado da escravidão em todo o mundo.

A Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em 2013 e promulgada tardiamente em nosso país, apenas em 2022, por meio do Decreto nº 10.932/2022, também exemplifica o comprometimento do Brasil em atuar para prevenir, eliminar, proibir e punir todos os atos e manifestações de racismo, discriminação racial e intolerância.

Todos esses marcos, no âmbito internacional – A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Declaração e Programa de Ação de Durban (2001), a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (2013), a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) e o Fórum Permanente de Afrodescendentes (2021) – são instrumentos que demonstram a necessidade de desvelar as desigualdades raciais que vitimam negras/os e efetivar os direitos de povos afrodescendentes.

Ainda no panorama internacional, em 2023, na 78ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, com o tema “Reconstruindo a confiança e reacendendo a solidariedade global: acelerando a ação na Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

(ODS) rumo à paz, prosperidade, progresso e sustentabilidade para todas as pessoas”, o presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, discursou na abertura sobre a adesão voluntária do país ao ODS 18º, da igualdade racial.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) correspondem a uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, em 2015, sendo composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030, no Brasil e no Mundo.

Nessa agenda 2030, estão previstas ações para erradicar a pobreza, garantir a segurança alimentar, a agricultura, a saúde, a educação, a igualdade de gênero, a redução das desigualdades, os padrões sustentáveis de energia, produção e de consumo, a contenção de mudanças climáticas, o desenvolvimento de cidades sustentáveis, a proteção e o uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, o crescimento econômico inclusivo, o desenvolvimento sustentável de infraestrutura e industrialização etc.

Não obstante à grande importância dos 17 ODS, um 18º, voltado à igualdade racial, foi pontuado na Portaria 424/2023, da UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia), e ratificado pelo presidente, devido à importância da questão racial para o desenvolvimento do Brasil.

Em âmbito nacional, há diversas leis que visam garantir o direito da população negra no país, tais como: a Lei nº 7.716/89, que define crimes de preconceito de raça ou de cor; a Lei nº 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana; a Lei Federal nº 11.635/07, que instituiu o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa; a Lei nº 12.288/10, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.519/2011, de comemoração ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra; as leis de cotas em universidade e no serviço público (nº 12.711/2012 e nº 12.990/2014 respectivamente); a Lei nº 12.987/2014, que criou o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra; a Lei nº 14.519/23, que instituiu o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé; e, recentemente, a Lei nº 14.532/23, que tipificou a injúria racial como crime de racismo.

Dentre essas conquistas para a população negra, vale ressaltar as ações afirmativas implementadas em nosso país, como as cotas em universidades e em concursos públicos e a Lei 10.639/03, para ressignificar e difundir a história e a cultura negras nos espaços escolares. Essas ações afirmativas são repostas às demandas da população afrodescendente, com

políticas de ações de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, de sua cultura, de sua identidade e de seus direitos.

Não obstante a existência de marcos, normativas e ações, em âmbito internacional e nacional para a proteção e garantia de direitos de negras/os, ainda são comuns desconhecimento e desvalorização da história, da cultura, das características, da identidade, das contribuições, dos saberes e dos direitos de afrodescendentes, o que impede o reconhecimento dessa população.

O desconhecimento sobre as contribuições de negras/os ao longo da história une-se ao desconhecimento de que a escravidão de afrodescendentes foi um dos maiores crimes contra a humanidade, sendo o Brasil um dos maiores palco dessa barbárie. De acordo com dados do IBGE, no continente americano, o Brasil foi a nação que mais importou africanas/os escravizadas/os. Desembarcaram em nosso país, entre os séculos XVI e meados do XIX, cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças negras, equivalentes a um terço de todo o “comércio” negreiro no mundo. E esse deslocamento forçado deixou marcas profundas, as quais são mantidas pelo racismo estrutural brasileiro.

As desigualdades raciais e violações de direitos de afrodescendentes apontam a necessidade de se discutir e dar visibilidade às questões sobre a racialidade de negras/os em nosso país. As violências e violações de direitos estão presentes nas estatísticas oficiais, em um breve explanação histórica e em uma rápida observação da realidade social brasileira, comprovando a existência do racismo estrutural no Brasil, por mais que ele não seja dito ou seja mal dito.

Embora os dados estatísticos e as informações do passado e da atualidade denunciem que negras/os são vítimas de desigualdades raciais em nosso país, há um grande silenciamento da sociedade sobre essa indignidade. Dessa forma, o racismo continua como ideologia que não é percebida e falada – mantendo silêncios e lacunas –, mas que exerce, a contento, o seu papel de dominação e abstração da realidade concreta, em favor da classe dominante.

O racismo nosso de cada dia perpetua opressões, agressividades, crueldades, violências, privações e violações de direitos de negras/os, acarretando ainda mais marginalização, discriminação e desigualdade racial. Não obstante esse silenciamento histórico e abjeto, o momento atual é propício para desvelar e falar, a fim de apontar o não dito e mal dito racismo.

O racismo brasileiro só pode ser contornado por meio da conscientização e da ação de todas/os comprometidas/os com o desvelamento, a transformação e a reinvenção da

sociedade. Exige, portanto, um ressignificar que perpassa por uma educação para a humanização, com o reconhecimento de negras/os, que modifique mentalidades e atitudes.

A Educação é uma das áreas sociais mais importantes. Um direito humano fundamental, porque é base para que os outros direitos sejam conhecidos, promovidos e efetivados. Compete à educação a responsabilidade de dar visibilidade a questões sociais complexas e formar estudantes não apenas para o trabalho e para prosseguir nos estudos mas, principalmente, para que exerçam, plenamente, sua cidadania, gozando de seus direitos e respeitando e cobrando a efetivação dos direitos de todas/os.

Uma grande conquista, que poderia reinventar, reconstruir, recriar e ressignificar o modo como a sociedade brasileira representa e trata negras/os, é a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), responsável por ações educacionais para atendimento às demandas da população afrodescendente, por meio de ações afirmativas e pedagógicas na Educação Básica.

A Lei 10.639/2003, que altera a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), estabelecendo, em seu artigo 26-A, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, a despeito de ter completado 20 anos, ainda não é efetivada como deveria; o que faz com que as contribuições e conhecimentos de negras/os não permeiem todo o currículo escolar, ficando restritos a atividades e datas pontuais, muitas vezes, de forma caricata, estereotipada e/ou folclorizada.

O espaço escolar é um lugar privilegiado para o estudo da história, da cultura, da identidade, das características, das contribuições e dos saberes de negras/os, no sentido de ressignificar representações desfavoráveis, negativas e estereotipadas que foram atribuídas a afrodescendentes ao longo da história.

As escolas podem ressignificar as relações estabelecidas socialmente entre negras/os e brancas/os, modificando a visão eurocêntrica, ocidental, hierárquica e hegemônica, por uma visão em que haja horizontalidade, reconhecimento do diverso e das epistemologias subjugadas que não apenas da classe dominante.

E essa educação escolar, necessariamente, conta com a ação de profissionais, sendo necessário que educadoras/es tenham um compromisso ético com as transformações sociais que se fazem necessárias para que negras/os tenham seus direitos respeitados e efetivados.

No desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e da educação em geral, educadores devem estar atentas/os ao modo como representam afrodescendentes e como tratam a temática negra. Um primeiro movimento nesse sentido refere-se ao

desvelamento das representações que possuem sobre estudantes negras/os e sobre as discriminações raciais (racismo) que ocorrem dentro dos espaços escolares.

Profissionais da educação, enquanto agentes importantes no processo de ensino-aprendizagem, devem ter uma representação elucidada sobre estudantes negras/os, isto é, uma visão desprovida de preconceitos e estereótipos negativos e desfavoráveis.

Mais ainda, é necessário que a/o educadora/r enxergue a/o estudante negra/o em suas especificidades, a fim de não praticar discriminações raciais, mesmo que de modo inconsciente, nos tratamentos, nas intervenções, nos ensinamentos, nas avaliações, nas relações, nas tratativas, enfim em todo o currículo, em todas as práticas escolares.

Para compreender o modo como profissionais da educação representam as/os estudantes negras/os, a Psicologia Social é uma área que pode contribuir significativamente, dado que permite a combinação de análises psicológicas (centradas no indivíduo e em seus processos intrapsíquicos), com análises sociológicas (voltadas ao coletivo/social). Assim, a Psicologia social tem o objetivo de compreender o comportamento humano e, desenvolvendo-se no conflito, buscar soluções para a evolução social. Dentro dessa área, a Teoria das Representações Sociais é um aporte de grande valia.

Criada por Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais (TRS) centra-se no universo consensual, ou seja, em atividades intelectuais da interação social cotidiana. A TRS elucidada como os indivíduos adaptam um termo científico, do universo reificado, de acordo com o seu universo consensual, ou seja, como os sujeitos reconstituem objetos sociais do universo reificado para que sejam compreendidos pelo “senso comum”.

Moscovici (1978, p. 41) pontua que as representações sociais “são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. São uma forma de conhecimento socialmente compartilhado em que os grupos, como sábios amadores, adaptam termos do universo reificado para o consensual. Assim, as representações sociais estão em todos os espaços, presentes em nossa comunicação, orientando nossos comportamentos.

As pessoas pertencentes a uma determinada população ou grupo social partilham certas crenças comuns sobre determinados objetos sociais, tais como negras/os. Assim, “as representações sociais criam-se nas relações de comunicação, as quais pressupõem padrões de referências ou orientações comuns aos indivíduos ou grupos envolvidos nestas trocas simbólicas” (Doise, 2002, p. 68).

Devido ao fato de as representações serem uma preparação para a ação, funcionando como uma espécie de mapa mental comum que membros de um grupo utilizam como referência, isto é, como um sistema de significações institucionalizadas (Doise, 2002), desvelar as representações sociais sobre estudantes negras/os apresenta-se como uma forma de compreender como profissionais da educação representam alunas/os afrodescendentes e, conseqüentemente, como agem em relação a elas/es. Esse desvelamento permitirá o desenvolvimento de formações (iniciais e continuadas) que instruem educadoras/es para ações antirracistas, isso porque

o conhecimento das representações sociais do professor como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaborados a respeito de um objeto social com o objetivo de orientar e justificar práticas – assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada do professor (Mazzotti, 2007, p. 581).

As representações sociais desvelam, constroem e remodelam a realidade, dado que são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, ou seja, teorias e sistemas de conhecimento que não representam simplesmente opiniões, imagens ou atitudes, mas que organizam tomadas de posições, guiando comportamentos (Jodelet, 2001). Assim, identificar representações sociais é uma forma de compreender a interação e ação grupal e agir no sentido de “desenvolver procedimentos pedagógicos que levem a sua transformação” (Sousa, 2002, p. 297).

As representações sociais na teorização psicossocial francesa oferecem uma fecunda abertura para o entendimento do mundo pelos sujeitos, partindo da indissociabilidade sujeito/objeto, passado/futuro, real/ideal, que é também a indissociabilidade de pensamento/ação. Assim, práticas e representações se encontram absolutamente associadas. (Arruda, 2000, p. 242).

O objetivo geral do trabalho é desvelar as representações sociais de profissionais da educação sobre estudantes negras/os, buscando compreender o conhecimento dessas/es educadoras/es no tocante à racialidade.

Os objetivos específicos são:

- Compreender os direitos humanos sob uma ótica que considere negras/os como sujeitos de direitos.
- Abordar as concepções de desumanização, reificação e epistemicídio de afrodescendentes ao longo da história.
- Tratar como os conceitos de racismo estrutural, ideologia e valores atingem negras/os e restringem sua integração e ascensão social.
- Indicar as desigualdades raciais no Brasil, especialmente, as presentes no contexto educacional.

– Explorar o modo como negras/os são representadas/os e como desenvolvem sua identidade racial.

– Utilizar a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico para compreender direitos, valores, ideologia e zona muda das representações.

– Analisar as representações sociais de profissionais da educação sobre estudantes negros/as, a fim de compreender de que modo representam afrodescendentes.

– Identificar discriminações raciais que vitimam estudantes negras/os dentro do contexto escolar, além das intervenções nessas situações.

– Apresentar possibilidades de uma educação para humanização com o reconhecimento de negras/os como sujeitos de direitos, que possa ressignificar representações desfavoráveis sobre afrodescendentes.

O Capítulo 1, DIREITOS, DESUMANIZAÇÃO, REIFICAÇÃO E EPISTEMICÍDIO, trará a fundamentação teórica sobre direitos humanos e suas violações, tratando do racismo estrutural, da ideologia e das desigualdades raciais existentes no Brasil.

O Capítulo 2, REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADE, ainda voltado à fundamentação teórica, abordará as representações sociais construídas sobre negras/os ao longo da história, além do desenvolvimento da identidade racial de afrodescendentes.

O Capítulo 3, POSSIBILIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A ANÁLISE DO TEMA, último exclusivo de fundamentação teórica, abordará a Teoria das Representações Sociais (TRS) e sua articulação com outras teorias (valores e ideologia), bem como a zona muda das representações.

O Capítulo 4, PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISES, abordará a pesquisa realizada em 147 unidades escolares (84%) da rede municipal de Sorocaba, cidade localizada no interior de São Paulo. Pesquisa voltada a desvelar as representações sociais de profissionais da educação sobre estudantes negras/os e as intervenções diante de casos de racismo.

Esse capítulo 4 tratará do percurso teórico-metodológico, dos níveis de análise de representações sociais (intrapésico/individual; interindividual/interpessoal; intergrupalo/social e ideológico), proposto por Doise, e do contexto da pesquisa – aplicada em 2022, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

E, por fim, o Capítulo 5, PROPOSIÇÕES PARA UMA NOVA FORMAÇÃO, trará reflexões sobre a necessidade de desenvolver uma Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) que oportunize, por meio do tratamento da história, da cultura, da identidade, das

contribuições e dos saberes de negras/os, uma educação para humanização com o reconhecimento de negras/os. Nesse sentido, serão apresentadas reflexões voltadas a ressignificar representações sobre negras/os, bem como evitar ocorrências de racismo dentro da educação.

Esse trabalho não objetiva culpabilizar profissionais da educação e/ou instituições no tocante às representações sociais sobre estudantes negras/os e/ou sobre casos de racismo que ocorram dentro das unidades escolares. O objetivo não é responsabilizar, mas sim conscientizar. Apresentar e refletir sobre a racialidade, sobre o modo como negras/os foram e são representadas/os e tratadas/os, em nossa sociedade ao longo da história. É desvelar a ideologia racista que hierarquiza raças, representando afrodescendentes de modo negativo e desfavorável, para justificar a exploração e dominação exercida pela classe dominante (branca) sobre negras/os. Objetiva, portanto, desvelar o silêncio e as lacunas ideológicas racistas, isto é, o não dito e mal dito racismo, que ocorre, até mesmo dentro das escolas, a fim de transformar e reinventar a sociedade.

Assim, é uma tentativa de desvelar representações sociais silenciadas (não ditas) e negativas (mal ditas) sobre estudantes negras/os, além de ressignificar mentalidades e práticas racistas que ocorrem também dentro das escolas, reificando, subjugando, inferiorizando, invisibilizando e marginalizando negras/os, por meio de uma formação para a humanização com o reconhecimento de negras/os, para que haja uma educação, efetivamente, antirracista.

Não estou falando de um negro ou uma negra no abstrato, ou ainda dentro da visão estruturalista da essencialidade a-histórica das categorias, que muitas vezes leva a uma aproximação perigosa com a visão biologizante das raças que deu suporte às teorias racistas do darwinismo social e da eugenia. E isso tem consequências diretas na prática social de superação do racismo. Se eu parto do pressuposto de que essas relações raciais estão inseridas dentro de uma determinada estrutura social, a ação antirracista vai no sentido de se destruir essas estruturas que alimentam o racismo e a construção de outras que se pautem pelo antirracismo. Por isso, as visões estruturalistas e essencialistas têm o perigo de retirar o potencial revolucionário da luta antirracista. (Oliveira, 2021, p. 148)

CAPÍTULO 1 – DIREITOS, DESUMANIZAÇÃO, REIFICAÇÃO E EPISTEMICÍDIO

1.1. Que Direito que a Gente tem?

Figura 2 – A Mulher Virtuosa, de Harmonia Rosales (2017)



Extraída de <https://arteedireitoshumanos.com.br/2022/03/12/a-contra-narrativa-de-harmonia-rosales/>. Acesso em janeiro de 2023.

Que direito que a gente tem? Tem?
Que direito que a gente tem? Tem?
Direitos humanos a gente tem! Tem!
Direitos humanos a gente tem...
(Rocha et al, 2023a, p. 20)

A obra *A Mulher Virtuosa*, de Harmonia Rosales, faz uma releitura da concepção de “humano”, questionando quem é esse “humano” universal a quem se destinam os direitos humanos.

A despeito de os direitos humanos estenderem-se a todas/os da espécie humana, a própria representação de um humano universal corresponde a um homem branco, como na obra *Homem Vitruviano* ou *Homem de Vitruvius*, feita em 1490, por Leonardo da Vinci. Assim, a figura branca e masculina é comumente utilizada quando se quer representar a humanidade.

O *Homem Vitruviano* representa o ideal clássico de beleza, equilíbrio e harmonia das formas, bem como perfeição das proporções, sendo uma das obras mais conhecidas e reproduzidas em todo o mundo. Tal obra é muito utilizada para ilustrar o “ser humano”.

Esse homem “universal” que representaria toda a humanidade é questionado pela artista plástica Harmonia Rosales, que traz uma nova perspectiva de humanidade, substituindo um homem branco por uma mulher negra. Essa inversão é feita de modo crítico, dado que

contraria o patriarcado, o machismo e o racismo, concepções que moldaram e moldam as sociedades ao longo da história.

A Mulher Virtuosa – representando as mulheres negras, oriundas do grupo populacional que mais tem direitos violados em nosso país – traz à tona o questionamento se os direitos são para todos, bem como que direito que a gente tem e quem é (e quem foi) a “gente” que teve direitos garantidos ao longo da história da humanidade.

A mulher negra como ideal de perfeição, beleza, harmonia e como o padrão universal de “ser humano” visa reconhecer essa “gente” que, historicamente, foi destituída da condição humana, a despeito da existência de direitos humanos.

Os direitos humanos são os direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, nacionalidade, raça, etnia, idioma, religião, sexo, condições socioeconômicas, posicionamentos, ideologias, ações ou qualquer outra condição. São os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, baseados nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que visam à garantia da dignidade humana.

A dignidade, definida como qualidade moral que infunde respeito, honra e nobreza, pode ser explicada como um valor intrínseco que apenas os seres humanos possuem. Todas as coisas que existem e os demais seres (excetuando os seres humanos) podem, diante de determinadas circunstâncias, serem trocados, comprados, vendidos, danificados, descartados e/ou eliminados. Nesse sentido, tudo o que não é humano tem um “preço”. Os seres humanos são os únicos que transcendem essa condição monetária, porque apresentam um “valor” particular. Assim, não podem ser substituídos, comercializados e/ou exterminados.

O ser humano é o único ser que possui “valor”, ou seja, dignidade e que, devido a isso, deve ter direitos. Do nascimento à sua morte, independentemente das condições em que se encontra (sociais, econômicas, culturais, ambientais etc.) e de suas ações e/ou posicionamentos, os seres humanos continuam com esse valor intrínseco, que equivale à dignidade humana.

Na filosofia africana, o conceito de dignidade é fundamental, podendo ser exemplificado com o aforismo *Motho ke motho ka batho* que significa que “o ser humano individual é o sujeito – e não um objeto – de valor intrínseco em si mesmo” (Ramos, 2009, p. 169). Esse aforismo também indica que a humanidade de uma pessoa requer o reconhecimento da mesma humanidade no outro. Dessa forma, depreciar e desrespeitar outro ser humano

corresponde a depreciar e desrespeitar-se a si própria/o, haja vista todas/os serem merecedoras/es de dignidade e de respeito.

A palavra dignidade origina-se de *dignus*, que significa o que possui honra ou importância. São Tomás de Aquino (1273) aponta que a *dignidade humana* é uma qualidade particular apenas aos seres humanos, sendo o que os diferencia dos demais seres e objetos. Para esse pensador, a semelhança entre Deus e o intelecto humano eram os geradores da dignidade.

Para Immanuel Kant, a dignidade do ser humano refere-se ao fato de que cada indivíduo é um fim em si mesmo, sendo autônomo para se comportar de acordo com seu arbítrio. Kant enfatizava a noção de que o ser humano não possuía um preço, algo ou alguém equivalente, ou seja, sendo único e com um valor intrínseco. Assim, não devia ser tratado como um meio, mas sim como um fim em si mesmo.

Immanuel Kant define sua concepção como uma “lei universal do direito”. Segundo esse filósofo, existe o imperativo de que o sujeito “age externamente de modo que o livre uso de teu arbítrio possa coexistir com a liberdade de todos e de acordo com uma lei universal” (Kant, 2003, p. 77). O conceito racional de direito de Kant enfatiza que os direitos humanos compreendem uma lei universal e competem a todo ser humano, independentemente de suas características pessoais, de constelações políticas e de situações históricas. Assim, as ações de cada ser humano devem estar de acordo com a liberdade de todos os outros seres humanos.

O jurista Norberto Bobbio deixa de lado os conceitos puramente filosóficos e volta à atenção para o fato da concretização dos direitos humanos. Bobbio (1992) aponta que os direitos humanos são um construto histórico básico, destinado ao aprimoramento político da convivência coletiva, sendo um conceito consensual, ou seja, um sistema de valores sistematizados a partir da Declaração da ONU, em 1948.

A crítica de Bobbio à fundamentação moral dos direitos humanos de Kant, baseia-se no fato de que os direitos humanos devem ser medidos “não pelas palavras, mas pelos fatos” (2000, p. 483). Para Bobbio, o maior problema em relação aos direitos humanos não é filosófico, mas político, no sentido de protegê-los e efetivá-los. Bobbio, no entanto, aponta que os direitos proclamados estão apartados de nossa realidade, ficando restritos ao mundo

ideal. Segundo o autor, os direitos humanos são celebrados e comentados em todas as declarações e congressos internacionais, no entanto, em quase todos os países são encontradas violações a esses direitos.

Uma sociedade pautada nos direitos humanos reconhece o direito de todas/os a terem direitos, bem como reconhece que os direitos de um indivíduo devem conviver com os direitos de outros, ou seja, há direitos, mas também há limites e deveres. Para evitar conflito e a colisão de direitos e interesses, é necessário o estabelecimento de limites, preferências e prevalências. Assim, para haver direitos, deve-se haver também deveres de todas/os para com todas/os.

Todos os indivíduos possuem direitos, porque possuem dignidade. A humanidade possui dignidade que se refere a valor. Nesse sentido, os seres humanos não podem ser tratados como objetos, como coisas, ou seja, não podem ter desrespeitado a sua condição de humanos. Qualquer indivíduo, desde seu nascimento, deve ter respeitada a sua dignidade, o seu valor. Assim, “[...] direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado. [...] são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização [...]” (Bobbio, 2004, p. 13).

A despeito de suas diferenças em perspectiva e em ênfase, todas as teorias dos direitos humanos compartilham uma característica fundamental, a saber, o fato de um-ser-humano vivo merecer reconhecimento por parte de todos os outros seres humanos. Além disso, este reconhecimento deve ser entendido como significando tanto respeito para, quanto proteção pelo fato de se tratar de um-ser-humano-vivo. (Ramose, 2009, p. 157)

As normativas de direitos humanos tratam a dignidade não como um direito em si, mas como um princípio geral, fundamental e guia. A dignidade refere-se ao conteúdo ético dos direitos humanos, dando unidade axiológica a um sistema jurídico, sendo a base material para que os direitos possam acontecer. Assim, dignidade humana teria vários sentidos, mas todos voltados à importância e ao valor intrínseco de cada ser humano, que é insubstituível e valioso, a despeito de qualquer condição.

A definição de direitos humanos em gerações ou dimensões foi proposta, inicialmente, pelo jurista Karel Vasak, em 1979, em uma Conferência no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo, na França. Baseado nos princípios da revolução francesa, Vasak

dividiu, de forma didática, os direitos humanos em perspectivas históricas. De acordo com essa divisão, os direitos humanos seriam de primeira geração ou dimensão (liberdade), de segunda (igualdade) e de terceira (fraternidade). Atualmente, há mais gerações ou dimensões correspondentes a esses direitos.

Os direitos de primeira geração ou dimensão, baseados no ideal de liberdade, tratam da esfera individual, civil e política. São os direitos à vida, de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, de expressão e de opinião, de participar da vida política etc. Abrangem os direitos às prestações negativas, em que o Estado é passivo, devendo apenas proteger a esfera de autonomia do indivíduo.

Os direitos de segunda geração ou dimensão, pautados no ideal de igualdade, abordam a esfera social e coletiva. São os direitos sociais (saúde, alimentação, moradia, segurança etc.), econômicos (trabalho, descanso e férias remuneradas, previdência etc.) e culturais (acesso e proteção aos direitos autorais etc.). Esses direitos exigem um vigoroso papel ativo do Estado, que tem de garantir a efetivação de tais direitos a todas/os.

Já os direitos de terceira geração ou dimensão são os difusos e os coletivos. Centrados no ideal de fraternidade e solidariedade, compreendendo os direitos de titularidade da comunidade, ou seja, do homem enquanto espécie. São os direitos destinados à espécie humana (direitos de todos os povos, autodeterminação política, desenvolvimento econômico, preservação do meio ambiente, direitos das minorias etc).

Ainda há outras gerações ou dimensões: a quarta (concebida apenas no século XX, que foi resultante da globalização dos direitos humanos, compreendendo o direito à democracia, à informação, ao pluralismo e a bioética) e a quinta (que destaca a paz como um direito fundamental e legitima o estabelecimento da ordem, da liberdade e do bem comum na convivência dos povos).

Embora possam ser categorizados em gerações ou dimensões, com propósitos didáticos, os direitos não podem ser compreendidos de forma fragmentada, como se pudessem ser divididos ou classificados em grau de importância.

Todos os direitos humanos, independentemente da geração ou dimensão a que pertençam, são necessários para garantir a dignidade humana. Não há antiguidade, atualidade ou posterioridade, no tocante aos direitos humanos, assim todos devem ser respeitados e garantidos.

Da mesma forma que os direitos não podem ser entendidos como parciais no tocante às suas dimensões, eles também não podem ser considerados parciais no tocante àqueles considerados titulares de direitos, isto é, não é possível conceber alguns como humanos, como “gente”, enquanto outros não atingem esse *status*, baseado na dignidade humana.

Essa tendência em dividir direitos humanos, bastante comum, acaba por classificar e hierarquizar esses direitos humanos, tal como se os direitos de primeira dimensão fossem mais importantes que os de segunda (os quais são essenciais para a subsistência de um sujeito). A crítica recai no fato de essa divisão dos direitos humanos corresponder a fases específicas da constitucionalização e industrialização do Ocidente, como se os direitos humanos tivessem de seguir o curso histórico ocidental. Assim, os direitos tornam-se criaturas ou produtos da economia ocidental, menosprezando outras maneiras de ver o mundo de forma menos comercial e econômica, por uma visão mais humana e holística.

Além disso, a fragmentação do ser humano num pastiche de direitos pode ser interessante para uma perspectiva filosófica ocidental. Contudo, o conceito de direitos humanos baseado na fragmentação é, do ponto de vista filosófico, frágil. Este conceito distancia-se arbitrariamente do fato de que, em qualquer momento no tempo, o ser humano ser uma totalidade, e não um conjunto de fragmentos prontos a serem reunidos numa única teoria dos direitos, como e quando o sistema econômico de livre empresa o determinar. (Ramos, 2009, pp. 159-160)

A despeito da dignidade ser estendida a todas/os pertencentes à raça humana, ao longo da história, esse valor – e portanto, direito – foi negado a grupos que foram excluídos da categoria humana. Quando se pergunta “que direito que a gente tem?”, anteriormente deveria haver o questionamento de “quem é considerado gente?”, “quem é considerado humano?”, “quem é excluído dessa categoria?”, “quem é reconhecido como merecedor de direitos?”, e “quem não é?”.

De acordo com a Declaração de Viena de 1993, “Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase” (ONU, 1993, n.p.). Assim, não deve haver uma visão fragmentada, hierarquizada ou parcial dos direitos humanos. Todos os direitos devem ter a mesma proteção e contribuir para a realização da dignidade humana, agindo de forma integral e satisfazendo as necessidades de todos os indivíduos.

Ainda no tocante às características gerais dos direitos humanos, é necessário explicar os princípios da imprescritibilidade, inalienabilidade e indisponibilidade que, em conjunto, possibilitam que os direitos garantam uma vida digna ao ser humano.

A imprescritibilidade remete-se ao fato de que os direitos humanos não se perdem com a passagem do tempo, ou seja, continuam válidos independentemente do tempo transcorrido.

A inalienabilidade trata da impossibilidade de monetizar os direitos humanos, isto é, não se pode colocá-los à venda ou atribuir uma dimensão pecuniária a eles.

E, por fim, a irrenunciabilidade que corresponde à impossibilidade de o próprio ser humano, que possui direitos (é titular), abrir mão de sua condição humana e permitir que violem seus direitos.

Desta feita, os direitos humanos não têm prazo de validade, não podem ser comprados, vendidos, alugados ou renunciados. Todas/os que possuem direitos devem exigir o cumprimento desses, não sendo permitido abster-se de seus direitos por qualquer motivo que seja. O limite para o exercício dos direitos humanos está na lesão à dignidade humana.

Os direitos humanos não são apenas doutrina formulada em documentos: baseiam-se numa disposição em relação às outras pessoas, um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular. As ideias filosóficas, as tradições legais e política revolucionária precisaram ter esse tipo de ponto de referência emocional interior para que os direitos humanos fossem verdadeiramente “autoevidentes”. (Hunt, 2009, p. 25)

A visão eurocêntrica e ocidental de direitos humanos intitulou-se como a única detentora das qualidades inerentes à humanidade, considerando o homem branco ocidental como o padrão universal de seres humanos. “O Ocidente seria um conjunto de valores cujo traço dominante é a universalidade” (Latouche, 1996, p. 41). A partir dessa visão, excluíram da garantia de direitos aquelas/es que não se enquadravam nesse modelo “ideal” de humanidade.

A percepção dos direitos humanos está condicionada, no espaço e no tempo, por múltiplos fatores de ordem histórica, política, econômica, social e cultural. Portanto, seu conteúdo real será definido de modo diverso e suas modalidades de realização variarão. Em vista de tal diversidade, reflexo da própria diversidade das sociedades e das concepções do homem, uma pergunta essencial se faz: há uma concepção universal dos direitos humanos? Mais precisamente, tais direitos, cuja universalidade somos levados a admitir de chofre, referindo-nos a muitas declarações, pactos, cartas e convenções, não seriam produto de condições históricas, especificamente ocidentais? (Mbaya, 1997, p. 21).

O “ocidente” não corresponde a um único valor, mas a um conjunto de valores que compreendem diferentes esferas: social, cultural, histórica, econômica, religiosa, geográfica, estética e epistemológica. Essa visão “unificada” de ocidente iniciou com as grandes navegações, no século XV, e foi utilizada pelos colonizadores com a desculpa de que eles tinham o propósito “civilizatório” de salvar as demais raças que não fossem superiores e desenvolvidas como a sua (branca).

O ocidente corresponde a uma construção ideológica, baseada em um espaço geográfico (Europa, Estados Unidos e Japão), em uma religião (cristianismo), em um modo de pensar (iluminismo), em uma raça considerada superior (raça branca) e em um sistema econômico (capitalismo). É essa ideologia que sustenta o discurso da “supremacia da raça branca”, em que o homem branco intitula-se com a missão de civilizar o mundo não-ocidental, para salvar as demais raças.

Os direitos humanos são desenvolvidos, principalmente, com uma visão focada no Ocidente e em seus povos, como se os homens ocidentais correspondessem ao homem universal e superior que pode subjugar todos os outros povos; como se a experiência e a história particulares do Ocidente fossem soberanas e substitutas legítimas de todas as experiências e histórias do mundo todo. “Trata-se de um entendimento questionável dos direitos que o Ocidente parece decidido a impor aos outros em nome da democratização da universalização dos direitos humanos e da globalização” (Ramos, 2009, p. 159).

O Ocidente é autor do discurso colonialista que dividiu o mundo em dois “mundos” distantes: metrópoles e colônia. A metrópole, detentora de todos os direitos, dado que habitada pela raça que se intitulava universal e superior – a raça branca. Já a colônia, excluída de direitos por ser indigna, tida como lugar de raças inferiores – não-brancas. O “Ocidente” ideológico, representado pelas metrópoles, assim, ditava (e ainda dita) quem tem direitos e quem não tem, isto é, quem era (e é) considerado humano, “gente”, e quem não atingia essa condição.

Por mecanismos alienadores, a ideologia da elite dominadora introjetou em vastas camadas de não brancos os seus valores fundamentais. Significa, também, que a nossa realidade étnica ao contrário do que diz, não igual pela miscigenação, mas, pelo contrário, diferencia, hierarquiza e inferioriza socialmente de tal maneira que esses não-brancos procuram criar uma realidade simbólica onde se refugiam, tentando escapar da inferiorização por conta da sua cor expressa nesse tipo de sociedade (Moura, 1988, p. 63)

A hierarquização das raças, fundamentada no racismo científico ou racismo biológico, mesmo sem fundamentação científica comprovada, utilizou conceitos da Biologia para classificar as raças em superiores e inferiores, ditando, dessa forma, aquela que poderia dominar, oprimir e explorar (branca) e aquelas raças que seriam dominadas, oprimidas e exploradas (não-brancas). E, nessa hierarquização, fruto de uma construção ideológica que buscava justificar a desumanização de povos e sua dominação e exploração por “brancos”, negras/os foram colocados como a raça inferior, mais próxima à primitividade e aos animais.

Essa classificação distorcida serviu de argumento para que a escravização de afrodescendentes não fosse considerada uma violação de direitos humanos, devido ao fato de

negras/os não serem classificadas/os dentro do *status* de humanos, sendo rechaçadas/os do conceito de humanidade.

Já no século XIX, um juízo parecido com o de Pauw seria feito pelo filósofo Hegel acerca dos africanos, que seriam “sem história, bestiais e envoltos em ferocidade e superstição”. As referências a “bestialidade” e “ferocidade” demonstram como a associação entre seres humanos de determinadas culturas, incluindo suas características físicas, e animais ou mesmo insetos é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de *desumanização* que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje. (Almeida, 2018, n.p.)

Os povos brancos, considerando-se pertencentes à raça superior, achavam-se no direito e no dever de civilizar as raças (povos) inferiores. Assim, não viam problema algum em escravizar negras/os, utilizando para isso a desumanização de afrodescendentes. A própria Declaração dos Direitos dos Homens – que era uma declaração feita apenas para proteger determinados “homens”, escrita por brancos – servia de justificativa para violar os direitos de negras/os.

Segundo Mbembe (2014), em sua obra *A Crítica da Razão Negra*, brancos consideravam-se poderosos e superiores – física, anatômica e mentalmente – em relação a negras/os, portanto, julgavam-se responsáveis por redimir e civilizar afrodescendentes, para que pudessem salvá-las/os e elevá-las/os à superioridade branca.

[...] A ideia dominante da época é que, devido à sua inferioridade, os Negros se adequam à escravatura, e a sua felicidade só pode ser atingida ao serviço de um bom senhor. [...] Tal política de bondade marca a ficção e o romance da época. [...] Vão cingir-se à ideia segundo a qual o “homem negro” vivia numa condição miserável e sórdida e que existiam disparidades físicas, anatômicas e mentais entre europeus e africanos. [...] A sua inferioridade não nos conferia de todo o direito de abusar de suas fraquezas. Pelo contrário, impunham-nos o dever de os salvar e de elevá-los até nós. (Mbembe, 2014, pp. 132-134)

Julgando-se superiores e com a missão de elevar negras/os ao seu patamar racial, europeus acreditavam que afrodescendentes mereciam ser reduzidas/os a escravizadas/os por sua inferioridade. Dessa forma, a negras/os eram classificadas/os, na história especulativa da humanidade, fruto de uma visão eurocêntrica, em um papel alegórico de infantil, incapaz, simplória/o e selvagem, que precisava crescer e amadurecer por meio da intervenção europeia e ocidental.

Aos seus olhos, o Negro era o símbolo vivo de uma Humanidade antiga, feliz e simples [...] da humanidade infantil e da vida simples, feliz e sem artificios. Na sua selvagem nobreza, a humanidade infantil, envolta na noite da inocência de tempos primordiais [...] (Mbembe, 2014, p. 134)

O dogma da “missão civilizadora”, embora apresentado como uma causa “nobre”, no sentido de fazer com que negras/os ascendessem racialmente, na prática, reprovava a maioria das tentativas de solidariedade com afrodescendentes. Nesse sentido, os direitos de negras/os eram violados com a justificativa da superioridade da raça branca, que se baseava no discurso

de direitos humanos, mas direitos apenas para “humanos” considerados superiores e merecedores (brancos).

Havia discursos no sentido de enfatizar a pseudoinferioridade da raça negra. “É preciso dizer francamente que de fato as raças superiores têm mais direitos que as raças inferiores [...]. Insisto que as raças superiores têm um direito, pois têm um dever. O dever de civilizar as raças inferiores” (Mbembe, 2014, p. 135).

Se os direitos humanos eram baseados na dignidade humana, negras/os encontravam-se apartadas/os desses direitos, pois eram consideradas/os indignas/os. Enquanto brancas/os eram enquadradas/os na raça humana por excelência – sendo potentes, felizes e dignas/os –, negras/os eram banidas/os de sua humanidade, como raça desafortunada. Dessa forma, a hierarquização das raças, colocando brancos como superiores e as demais raças como inferiores, gerou maiores prejuízos a negras/os que foram oprimidas/os e excluídas/os de direitos e “privilégios” da humanidade.

[...] trata-se, por um lado, da raça humana “por excelência”, os Brancos, primeiros em brio, em potência e em felicidade; e por outro, de “raças desafortunadas” representadas pelos Negros e pelos Índios. Estas três formações raciais não pertencem à mesma família. Não só se distinguem umas das outras, como tudo, ou quase, as separa – a educação, a lei, a origem, a aparência –, sendo a barreira que as divide, do seu ponto de vista, quase insuperável. O que as une é o seu ilimitado potencial, estando o Branco “para os homens de outras raças como o homem para os animais”, na medida em que “ele usa-os a seu bel-prazer e, quando não pode vergá-los, destrói-os”. Os Negros foram os principais afetados por este processo de destruição, uma vez que a opressão lhes extraiu “quase todos os privilégios de humanidade”. (Mbembe, 2014, pp. 145-146)

Para aprisionar afrodescendentes nessa situação de desumanidade, foram construídas representações negativas sobre a negrassos, atribuindo a elas/es atributos de degradação, aversão, desgosto, repulsão e abjeção, isto é, indignidade.

Animal de manada, é o símbolo da humanidade castrada e atrofiada, da qual emana uma exalação envenenada, uma espécie de horror constitutivo. Descobrir o escravo é conhecer o vazio tão espetacular como trágico. O que o caracteriza é a impossibilidade de encontrar um caminho que não leve constantemente ao ponto de partida que é a escravatura. É o gosto do escravo pela sua submissão. [...] Propriedade de outro, é inútil a si mesmo. Não dispondo de propriedade da sua pessoa, “não lhe é permitido gerir o seu próprio destino; o próprio uso do pensamento parece-lhe um dom inútil da Providência, e ele goza passivamente de todos os privilégios da sua baixaza”. Ser o primeiro na escala da indignidade é uma predisposição quase inata. É ainda um escravo que não está em luta contra o seu senhor. Não arrisca, nem mesmo a sua vida. Não luta para satisfazer as suas necessidades animais, e ainda menos para exprimir uma gota de soberania. Prefere a escravatura e recusa sempre perante a morte. “A escravatura entorpece-o” e a “liberdade fá-lo perecer”. Em contrapartida, o senhor vive no medo constante da ameaça. Vive no terror da impossibilidade de ser morto pelo seu escravo, ou seja, uma figura de homem que ele não reconhece como inteiramente humano. (Mbembe, 2014, pp. 146-147).

A visão colonialista (eurocêntrica e ocidental) aprisionava negras/os não apenas fisicamente na condição de escravizadas/os, mas ia além e construía representações do ser negro/a em um papel de desumanidade, de indignidade, de aversão e de repulsa.

Atributos negativos são associados a negras/os, como se elas/es fossem incapazes de agir por si próprias/os. Pelo contrário, essa visão ideologicamente racista apresenta afrodescendentes como passivas/os, inúteis, desprovidas/os de qualquer preocupação ou ação. Dessa forma, alega-se que a escravização é a única forma de sobrevivência dessa raça, haja vista negras/os não se preocuparem com o existir.

Essas classificações negativas desumanizavam negras/os, expulsando-as/os da condição de humanos, de “gente”. E, por não apresentarem características humanas em sua plenitude, sendo reificadas/os, associadas/os à passividade e/ou selvageria de animais, afrodescendentes foram excluídas/os de seus direitos.

Essas representações desfavoráveis invisibilizaram as conquistas e feitos de negras/os ao longo da história, até mesmo no tocante aos direitos humanos. Utilizando a ideologia racista que distorce e encobre a realidade, como uma máscara, dissimulando a realidade, brancos – que se dizem os criadores e defensores dos direitos humanos – foram os que mais violaram direitos de outros povos, principalmente de negros, negando sua humanidade e sua existência.

Aliás, é característico da raça, ou do racismo, suscitar ou engendrar um duplo, um substituto, um equivalente, uma máscara, um simulacro. Um rosto humano autêntico traz-se à vista. O trabalho do racismo consiste em relegá-lo para segundo plano ou cobri-lo com um véu. No lugar deste rosto, faz-se renascer das profundezas da imaginação um rosto de fantasia, um simulacro de rosto, até uma silhueta que, assim, substitui um corpo e um rosto de homem. Aliás, o racismo consiste, antes de tudo, em converter em algo diferente, uma realidade diferente. Além de uma força de desvio do real e que fixa afetos, é também uma forma de distúrbio psíquico, e é por isso que o seu conteúdo reprimido vem brutalmente à superfície. Para o racista, ver um negro é não ver que ele não está lá; que ele não existe; que ele mais não é do que o ponto de fixação patológico de uma ausência de relação. É portanto necessário considerar a raça enquanto um aquém e um além do ser. É uma operação do imaginário, o lugar onde se encontram as regiões obscuras e sombrias do inconsciente. (Mbembe, 2014, p. 66)

Estudos sobre direitos humanos são feitos a partir de uma visão eurocêntrica e ocidental, concentrando-se principalmente na Europa e abrindo-se para as contribuições americanas, como se apenas esses povos fossem os “responsáveis” pela construção de preceitos da humanidade. Tal fato apresenta uma grande contradição, dado que foram europeus e americanos que mais exploraram, dominaram e violaram direitos na história da humanidade.

São esses povos que se intitulam os “criadores” e “protetores” dos direitos humanos que negaram ou relativizaram a humanidade de povos autóctones e negros, para dominar, explorar e exterminá-los. E ainda são essas “nações”, que se intitulam paladinas dos direitos humanos,

as que cometem as maiores violações de direitos atualmente, ainda com a justificativa de salvação de outros povos.

Os direitos humanos são descritos como resultado de lutas e conquistas ao longo da história, contrárias a diversas formas de opressão e tirania. Mas a visão difundida sobre direitos humanos mascara as atrocidades cometidas por aqueles que se intitulam humanos superiores e os coloca como os únicos, na história da humanidade, a defenderem os direitos. Nesse sentido, a história é contada apenas pela versão europeia e ocidental, o que deve ser ressignificado, no sentido de reconhecer a contribuição de outros povos, principalmente aqueles submetidos a escravização, que lutaram contra a violação de direitos, como negros.

Embora negras/os sejam descritas/os como passivas/os perante a incivilidade da escravização, elas/es não apenas agiram contrárias/os a arbitrariedades, como foram um dos primeiros povos a organizar um documento em defesa dos direitos humanos, sendo autores da Carta de *Kurukanfuga*.

A Carta de *Kurukanfuga* é um documento histórico oral africano, do século XIII, que expressa direitos civilizatórios. Devido ao fato de não estar presente nos estudos e marcos sobre direitos humanos (assim como as demais contribuições de negras/os para o desenvolvimento da humanidade), a Carta de *Kurukanfuga* (*Carta Mandinga*), desenvolvida no Império do Mali, configura-se tanto como um marco para os direitos, quanto como um exemplo do epistemicídio (morte) a que são submetidos os conhecimentos negros.

Uma vez aberto o caminho para a instauração de um Império, Sundjata Keita convocou assembleia para deliberar sobre o futuro dos povos da região, ocasião em que foi proclamado *Mansa* ou *Maghan*, momento em que é promulgado ao mundo o *Pacto de Kurukanfuga* (*Carta Mandinga*), que impôs obrigações e direitos aos povos e, sobretudo, ao imperador. [...] (Souza, 2018, pp. 149-150)

O Império do Mali foi um dos grandes impérios da África Ocidental, resultado da união de reinos menores. Fundada em 1235, por Sundjata Keita (maghan – imperador) e pela Assembleia (Gbara) da comunidade manden, essa comunidade cultural era mais antiga do que todos os estados europeus.

Para organizar os direitos humanos no Império Mali, foi instituída a Carta de *Kurukanfuga*, documento que antecede os documentos históricos advindos do Ocidente, difundidos como os precursores na matéria de direitos humanos. A Carta funcionava como uma Constituição (lei maior) e visava organizar povos de idiomas, culturas e costumes distintos que se uniram na constituição desse império.

A Carta de *Kurukanfuga*, como todas as constituições, para sua criação, amparou-se em outros elementos, documentos e discussões passadas. Assim, surgiu de corpos, leis, costumes, éticas e regras locais comunitárias existentes antes do século XIII.

Um dos documentos em que Carta de *Kurukanfuga* se inspirou foi o *Juramento dos Caçadores (Donsolu Kalikan)*. Essa Carta, criada aproximadamente em 1235 e 1236, foi originalmente criada em língua bambara, idioma do tronco linguístico manden; sendo gestada oralmente, bem como transmitida e preservada por intermédio das tradições orais. Assim, os ensinamentos da Carta de *Kurukanfuga* foram preservados e difundidos pela *Irmandade dos Caçadores*, por meio de *performances*, encenações, teatralizações, provérbios, gestualidades e musicalidades.

Em 1949, o pesquisador guineense Souleymane Kante publicou uma compilação contendo 130 normas jurídicas, cuja data de criação coincidia, aproximadamente, com o ano em que surgiu o *Pacto de Kurukanfuga: 1235-1236*. Somente em 1998, a partir dos trabalhos realizados no âmbito da *Agência pour la Francophonie e do Centre d'Études Linguistiques et Historiques par la Tradition Orale (CELHTO)*, na época sediado em Kankan, na Guiné, que a *Carta* foi estruturada com a sua formação atual, contendo 44 artigos, conforme a formação empreendida por Siriman Kouyaté. Neste trabalho de compilação *e estruturação realizado por Kouyaté*, foi feita uma síntese a partir de antigas normas jurídicas de povos do mandinga e de relatos orais provenientes das tradições dos povos malinké e bambara. (Souza, 2018, p. 18)

As representações de brancas/os que consideram negras/os como incapazes de agir e como submissas/os diante da escravização, apagam a história de africanas/os que foram as/os pioneiras/os na defesa dos direitos, isso porque, a Carta de *Kurukanfuga* demonstra a preocupação vanguardista de negras/os com a integridade e com os direitos de seu povo.

Quando um caçador era admitido nessa função, a qual poderia colocar em risco a integridade de outras pessoas, devido ao fato de ter acesso a armas, esse profissional deveria fazer um juramento em que se comprometeria com a comunidade. Esse *Juramento dos Caçadores*, datado dos séculos IX e X, inspirou a Constituição do Império do Mali, que limitava os poderes, a opressão e a tirania, para que não fossem violados os direitos de todas/os pertencentes à comunidade. No *Juramento*, por exemplo, ninguém poderia escravizar o outro, dado que o coletivo e o comunitário se sobressaíam ao individual.

[...] pode-se afirmar que esse documento, que surge no bojo do Império do Mali, é o primeiro pacto de direitos dos povos já existente, cujos valores, traduzidos para os tempos atuais, seriam equivalente ao que se convencionou chamar de “direitos humanos”. Contudo, de acordo com essa concepção, o “humano” que é portador de direitos somente o é se estiver inserido no âmbito da sua comunidade, visto que é inconcebível, nas culturas tradicionais, que um direito seja garantido apenas individualmente. Nesse sentido, se na comunidade mandinga, o “indivíduo” só existe e se realiza junto com a sua comunidade, não há individualidade e muito menos indivíduo, sendo mais pertinente pensar a *Carta Mandinga* a partir de um

direito comunitário, de direito dos povos, vinculado a uma tradição, a uma lógica oral, transmitida a partir de “escritas performativas”. Assim, nessa dinâmica o *Pacto de Kurukanfuga* vigorou e vem sendo preservado. (Souza, 2018, p. 150)

Ainda no sentido da preocupação com os direitos humanos, a filosofia africana do *Ubuntu* é um exemplo de como as concepções sociais dos povos africanos, contrastam com o individualismo colonialista e ocidental, que viola direitos e desrespeita a dignidade do outro e de povos considerados inferiores. Em oposição à competitividade hostil, a cultura *Ubuntu* africana prioriza a harmonia, a solidariedade e a humanidade.

O *Ubuntu*, uma filosofia dos direitos humanos, também conhecida do *botho* ou *hunhu*, característica das regiões africanas com a língua Bantu, é uma forma de buscar a convivência sintônica entre os povos africanos que são diversos e que, por esse fato, precisam de harmonia e de uma forma de justiça restaurativa que os possibilite viver unissonamente, a despeito de suas diferenças.

Ubuntu é um princípio intrínseco que visa aos ideais de solidariedade e compartilhamento, visão totalmente diferente do individualismo, competitividade, egoísmo e ganância que levaram o Ocidente a exterminar e escravizar humanos, violando seus direitos. Dessa forma, enquanto os direitos do Ocidente centram-se no individual, os direitos de negras/os africanas/os focam-se na comunidade.

O *Ubuntu* ajudou a forjar a unidade na diversidade por meio de sua ênfase na comunidade, expressada por palavras como *simunye* (“nós somos um”, isto é, “unidade é força”) e slogans como “um dano causado a um é um dano causado a todos”. (Louw, 2010, p. 7)

Formado pelos termos *ubu* (ser-sendo, algo que pode vir a ser, possibilidades) e *-ntu* (forma concreta do ser), *Ubuntu* apresenta partes que se complementam. Assim, não há estagnação ou inflexibilidade, mas um movimento de *tornar-se* e *vir a ser*.

O termo *Ubuntu* também se baseia em um dos axiomas “*Umuntu ungamuntu ngabanye abantu*” que aponta que a humanidade de um ser constrói-se pelo reconhecimento da humanidade do outro e que as relações interpessoais e comunitárias devem basear-se no respeito mútuo, dado que todo ser humano possui direitos intrínsecos, que todas/os são “gente”. *Ubuntu* aponta o merecimento de todos os seres humanos serem reconhecidos.

[...] O *Ubuntu* é um dos conceitos filosóficos e dos princípios organizacionais essenciais das populações que falam línguas Bantu. Estas populações precisam, face à globalização econômica, cimentar fortes vínculos de solidariedade, em primeiro lugar entre elas mesmas. [...] As populações falantes de bantu devem permanecer abertas a cooperar com todos os seres humanos do mundo que estejam determinados a substituir o dogma mortal do fundamentalismo econômico pela lógica frutífera do -dade, preferindo a preservação da vida humana através da colaboração à busca estrita do lucro. (Ramos, 2009, p. 139)

A filosofia *Ubuntu*, como holística de direitos humanos, garante o respeito e a proteção de todas/os, considerando-as/os gente – um-ser-humano-vivo. Como em todas as teorias de direitos humanos, a filosofia *Ubuntu* preocupa-se, principalmente, com o direito humano fundamental básico: o direito à vida. “De acordo com esta posição, por direito à vida entendo um quarteto fundamental, indivisível e integral de direitos: os direitos à vida, à liberdade, ao trabalho e à propriedade (posse)” (Ramos, 2009, p. 157).

Esse quarteto de direitos (vida, liberdade, trabalho e propriedade) foi violado em sua totalidade para negras/os ao longo da história colonial, restando a elas/es apenas uma vida indigna e o trabalho forçado e sem condições adequadas.

A filosofia ocidental dos direitos humanos também parte do princípio de que o ser humano individual é o principal critério de valor. A diferença reside na ênfase conceitual. A filosofia ocidental dos direitos humanos enfatiza a ideia do ser humano como uma totalidade, tendo seus direitos assegurados como tal. [...] longe de ser uma nostalgia por uma tradição obsoleta, a evocação da filosofia *Ubuntu* dos direitos humanos é um desafio legítimo à lógica mortal do lucro em detrimento da preservação da vida humana. (Ramos, 2009, p. 171)

O epistemicídio (morte) dos saberes de negras/os invisibiliza que essa população, bem antes da chegada dos Europeus, já possuía uma estrutura de direitos humanos que, ao contrário dos princípios ocidentais, era contrária à escravização.

As ações colonialistas de europeus apagaram e esconderam negras/os como protagonistas no campo dos direitos, representando-os como primitivas/os, atrasadas/os, selvagens, incivilizadas/os e incapazes. Assim, as representações negativas de negras/os, centradas em sua suposta “inferioridade”, “submissão” e “selvageria”, eram utilizadas como desculpas para desumanizá-las/os, distorcendo e invisibilizando suas contribuições e feitos no tocante aos direitos humanos, que antecederam os “feitos” europeus e americanos

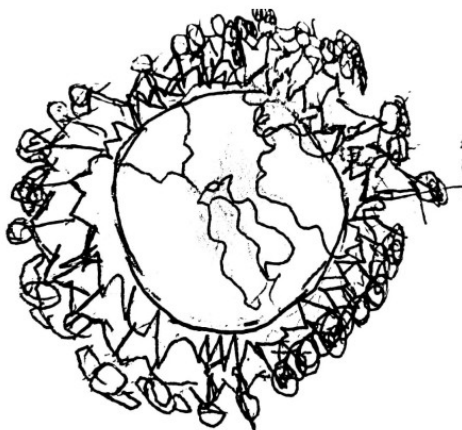
Embora tenham tentado expulsar negras/os do *status* de protagonistas e agentes sociais, a Carta de *Kurukanfuga*, ou *Carta de Mandiga*, é uma das contribuições negras que demonstra o quanto, a despeito de brancos tentarem desumanizar e apresentar afrodescendentes como incivilizadas/os, negras/os colaboraram como pioneiras/os na sistematização de direitos humanos.

E essas contribuições vanguardistas do povo negro não se restringem apenas os direitos humanos voltados à esfera individual (primeira), social (segunda) e do ser humano como espécie (terceira dimensão), abrangendo também à esfera ambiental, isso porque, “o pacto/juramento contém uma ética de preservação da vida da qual resultam direitos humanos, de povos e da natureza” (Souza, 2018, p. 135).

A Carta de *Kurukanfuga* pode ser enquadrada como um documento que se preocupa com a manutenção de equilíbrios sociais e ambientais. Uma declaração que não exclui ninguém do *status* de humano e que considera todas/os como gente.

Figura 3 – Que direito que a gente tem?, de Isaac O Rocha (2023)

CIVIS E POLÍTICOS TEM? TEM!
ECONÔMICOS E SOCIAIS TEM? TEM!
CULTURAIS E AMBIENTAIS TEM? TEM!
TODOS QUE VIVEM NO MUNDO TÊM...



Fonte: (Rocha et al, 2023a, p. 19)

A Carta de *Kurukanfuga*, é composta por um preâmbulo e sete capítulos que tratam de diversos temas de direitos humanos: da defesa da paz social na diversidade étnica e cultural; da inviolabilidade da pessoa e proibição de tortura física ou psicológica; da educação familiar; da integridade da pátria e da proteção da pessoa humana; da segurança alimentar; da abolição da escravatura pelas invasões (razia); e da liberdade de expressão, de empreendimento e de organização. Dessa forma, a Carta abriga princípios básicos dos direitos humanos que até então, no século XIII, não haviam sido refletidos em outros documentos históricos.

Todas as dimensões de direitos humanos foram contempladas por negras/os em 1235-1236, na *Carta de Kurukanfuga*, isto é, mais de 700 anos antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1949.

Contemplando apenas a primeira e a segunda dimensões de direitos humanos, a DUDH, considerada como um marco em termos de direitos humanos e como um documento que reunia os anseios do Ocidente, teve como antecessora um documento produzido por negras/os que já contemplava todas as dimensões de direitos humanos, as quais só seriam alcançadas pelo Ocidente muito posteriormente.

Nesse sentido, negras/os foram vanguardistas na defesa de direitos humanos não se centrando apenas em um “homem ideal”, mas contemplando todas as “gentes” e ainda a natureza, isto é, todos os povos e o meio ambiente.

A Carta Mandinga ou Pacto de Kurukanfuga, ou ainda Manden Kalikan, se apresenta como uma verdadeira constituição avant la lettre, a julgar pelo seu caráter pioneiro no que se refere à busca e à preservação de vida comunitária, a partir de valores que, no Ocidente, denominam-se como direitos humanos. Traz em seu bojo preocupações em torno da proteção da vida, da correlação de forças político-cosmológicas e da equidade entre os homens, contudo, não se limitando somente a tais atenções. Versa também sobre a fraternidade entre os membros de uma comunidade, a proteção ao meio ambiente e os bens comunitários pertencentes às famílias. O direito ao cuidado com as crianças e com a educação, por exemplo, também é um assunto contemplado pela Carta, chamando a atenção o fato de que: “a educação das crianças compete ao conjunto da sociedade. A paternidade é responsabilidade de todos” (Carta Mandinga, art. 9). (Souza, 2018, pp. 157-158)

A Carta foi incluída pela UNESCO na Lista Representativa de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2009, por se tratar de um exemplo tradicional de organização social e jurídica que não deve ser esquecido. O reconhecimento da Carta de *Kurukanfuga* reforça a ideia de que os direitos humanos não nascem no Ocidente, mas sim em África, advindo de negras/os.

Embora tenha mais de uma década de seu reconhecimento como patrimônio cultural imaterial da humanidade, existem poucos estudos detalhados ou citações sobre a Carta de *Kurukanfuga* na academia e na área jurídica. “Nos espaços acadêmicos europeus, a Carta Mandinga [...] não tem merecido mais do que o completo silêncio” (Souza, 2019, p. 26), confirmando a problemática de uma história única, contada por europeus, bem como o provérbio iorubano de que “enquanto os leões não tiverem os seus historiadores, as histórias das caçadas sempre glorificarão os caçadores”.

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. (Adichie, 2019, n.p.)

O pensamento ocidental colonialista de que negras/os eram pertencentes a uma raça inferior, desenvolvido por brancas/os no sentido de justificar a exploração, a dominação, a escravização e o extermínio de povos negros não ficou restrito apenas ao continente africano, mas difundiu-se no mundo todo, sendo trazido ao Brasil.

Esse pensamento racista, infelizmente, permanece em nosso país até os dias atuais, por conta do racismo estrutural e da ideologia racista que justificam que alguns (negras/os

especialmente) podem ser desumanizados, não considerados “gente” e, portanto, terem seus direitos violados.

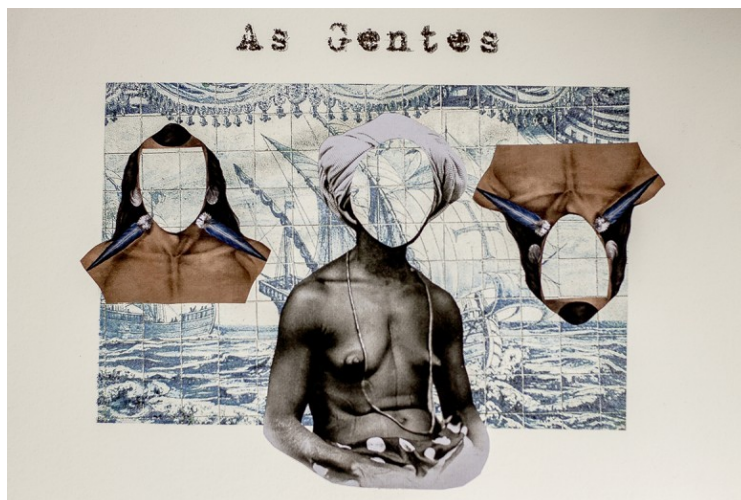
Essa mentalidade racista permaneceu (e permanece), no Brasil, onde a raça negra é considerada um defeito. Isto é, houve um “êxodo” ao Brasil dessa visão difundida no continente africano por colonizadores ocidentais, que se intitularam superiores e os únicos dignos de direitos e de história (única), com a missão de civilizar afrodescendentes, que eles consideravam indignas/os.

Quando se pergunta “que a direito que a gente tem?”, a pergunta anterior a ser feita é “quem é gente?” e “por que não se é considerada/o gente?”.

Sim! Milhões de homens livres, nascidos como feras ou como anjos, nas fúlgidas areias da África, roubados, escravizados, [...] mutilados, arrastados neste país clássico da sagrada liberdade, assassinados impunemente, sem direitos, sem família, sem pátria, sem religião, vendidos como bestas, espoliados em seu trabalho, transformados em máquinas, condenados à luta de todas as horas e de todos os dias, de todos os momentos, em proveito de especuladores cínicos, de ladrões impudicos, de salteadores sem nome; que tudo isso sofreram e sofrem, em face de uma sociedade opulenta, do mais sábio dos monarcas, à luz divina da santa religião católica, apostólica, romana, diante do mais generoso e mais interessado dos povos; que recebiam uma carabina envolvida em uma carta de alforria, com a obrigação de se fazerem matar à fome, à sede e à bala nos esteiros paraguaios e que nos leitos dos hospitais morriam, voltando os olhos ao território brasileiro, os que, nos campos de batalha, caíam, saudando risonhos o glorioso pavilhão da terra de seus filhos; estas vítimas que, com seu sangue, com seu trabalho, com sua jactura, com sua própria miséria constituíram a grandeza desta nação, jamais encontraram quem, dirigindo um movimento espontâneo, desinteressado, supremo, lhes quebrasse os grilhões do cativeiro! (Gama, 1880a, p. 262)

1.2. Desumanização, Reificação e Epistemicídio

Figura 4 – “As Gentes”, in ¿História natural?, de Rosana Paulino (2016)



Extraída de <http://www.ica.usp.br/imagens/as-gentes/view>. Acesso em jan. 2023.

Eita negro! / quem foi que disse / que a gente não é gente? /
quem foi esse demente, / se tem olhos não vê.... (Trindade, 1961, p. 40)

A “história natural” contada pelo Ocidente hierarquizou as raças, separando aquela considerada superior (branca) das demais que, devido ao fato de serem consideradas inferiores, poderiam ser excluídas da condição de seres humanos, sendo desumanizadas. Em nosso país, indígenas e afrodescendentes foram as raças que sofreram devido à desumanização do colonizador português (europeu), não sendo consideradas “gentes”.

Uma ilustração da desumanização atribuída a indígenas e negras/os está na obra denominada “As Gentes”, em que a artista Rosana Paulino evoca o passado para revelar quem eram os “humanos” (brancas/os colonizadoras/es) e quem eram as/os invisibilizadas/os, exploradas/os e desumanizadas/os (indígenas e negras/os).

A escravização a que foram submetidos os povos indígenas e negros retirou desses seres humanos o *status* de pertencentes à humanidade, tornando-os objetos, reificando-os, sem consideração alguma por parte dos colonizadores europeus/portugueses. No lugar da identidade das/os colonizadas/os, há um vazio incômodo, um anonimato, um esvaziamento individual de cada indígena e negra/o, que teve sua identidade apagada.

Nesse processo contínuo de desumanização, em que a existência das/os colonizadas/os e escravizadas/os era invisibilizada, ganha destaque o azulejo português, símbolo do colonizador europeu, que invade o espaço denotando que, em um processo de desumanização, não se desumaniza apenas a/o colonizada/o. Quando ocorre o processo de reificação, também o colonizador se desumaniza, porque perde sua essência humana de “ser-mais”. Assim, ao

desumanizar e reificar povos indígenas e negros, colonizadores brancos também se desumanizavam, tornando-se objetos e abjetos.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. [...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. (Freire, 1987, n.p.)

O questionamento de Paulino em “*¿História natural?*” ocorre no sentido de problematizar se essa lógica de desumanização é algo natural, algo aceitável. E a resposta advinda da ética dos direitos humanos aponta o contrário: a desumanização, a violência e a exploração de seres humanos não podem ser admitidas, sob qualquer hipótese, como algo comum e/ou natural. Nesse sentido, a filosofia ocidental dos direitos humanos, baseada em um ser humano de valor individual e econômico, deve ser substituída pela filosofia africana que percebe o sujeito em sua totalidade, inserido em uma comunidade.

A filosofia ocidental dos direitos humanos enfatiza a ideia do ser humano como uma entidade fragmentada sobre a qual os direitos são agregados de maneira contingencial, enquanto que a concepção africana sublinha a ideia do ser humano como uma totalidade, tendo seus direitos assegurados como tal. As implicações práticas destas ênfases diferenciadas tornam-se evidente com a globalização capitalista atual, cujos efeitos negativos contradizem a máxima, *Feta kgmo o tshware motho*. (Ramos, 2009, p. 171)

O aforismo *Feta kgmo o tshware motho*¹, advindo da filosofia africana, corresponde à ideia de que se há uma necessidade de escolher entre a vida de outro ser humano e alguma riqueza, a humanidade deve ser prioridade. Essa escolha do humano em vez do material (do capital), historicamente, foi preterida pelo Ocidente. A escravização e a colonização são exemplos de que europeus sempre priorizaram suas riquezas, em detrimento da vida de outros povos, principalmente de povos que eles consideravam inferiores, como autóctones e negros.

Os números de mortes de indígenas e afrodescendentes, em nosso país, por exemplo, no passado e no presente, comprovam o quanto esses indivíduos não eram (e ainda não são) respeitados como “seres humanos”; ou seja, o quanto foram e são preteridos, substituídos, trocados, silenciados, invisibilizados, exterminados, configurando uma desumanização e um genocídio dessas populações.

Em um relatório sobre a situação dos direitos humanos no Brasil, publicado em 2021, informações da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) apontam dados alarmantes sobre morte de afrodescendentes em nosso país.

1 Significa que se e quando uma pessoa enfrenta uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, ela deve optar pela preservação da vida.

A Comissão considera alarmantes os altos números de homicídios de pessoas afrodescendentes no Brasil, que [...] aumentou a uma taxa de 23,1% entre 2006 e 2016. Segundo informação obtida, 73,1% dos 618 mil homicídios registrados no país entre 2007 e 2017, foram cometidos contra homens dessa origem étnico-racial. Preocupa ainda mais quando observada a faixa etária desses homicídios e a forma com que foram cometidos. Segundo os dados disponíveis, 78% das vítimas são jovens afrodescendentes do sexo masculino, de faixa etária entre 15 a 29 anos. Já a taxa de mortalidade das mulheres afrodescendentes cresceu 22% entre 2006 e 2016. Soma-se a isso o fato de que, entre os anos 2015 e 2016, 75% das pessoas assassinadas em intervenções realizadas por agentes das forças de segurança do Estado eram afrodescendentes, crimes que na sua maioria permanecem impunes. (CIDH, 2021, pp. 21-22)

Um levantamento feito pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), desde 2003, divulgado em 2023, reunindo dados da Secretaria de Saúde Indígena (Sesai), do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde e informações repassadas pelas secretarias de saúde de Roraima, Bahia e Mato Grosso do Sul, aponta que, nos últimos 20 anos, ocorreram 2.048 mortes de indígenas no Brasil. Um dado alarmante é que desse total de mortes, 180 (8,7%) ocorreram apenas em 2022 e 795 (38,8%) nos últimos quatro anos. Tais dados demonstram o quanto a vida de indígenas ainda é preterida em relação à acumulação de riquezas daqueles que permitem e aqueles invadem suas terras em busca de obter lucros em atividades comerciais.

Doise (2002) também aborda a desumanização a que alguns grupos são submetidos, como se fossem indignos de terem direitos. Segundo o autor, muitas pessoas consideram a justiça válida apenas para os seus mais próximos. Assim, os semelhantes são dignos de igualdade e equidade, sendo necessário para isso manter distância de uma parte da humanidade que, vítima de ilegalidades e injustiças, não tem seus direitos garantidos. A “essa gente” não é válido se misturar, demonstrando o quanto alguns grupos são discriminados e sofrem desumanização e reificação.

Satisfazer de maneira justa as necessidades pessoais e as dos seus mais próximos, fazer reinar a igualdade e equidade entre os semelhantes, implica manter-se à distância de uma grande parte da humanidade que não chega a saciar a fome e que vive na ilegalidade e injustiça. “Misturar-se com essa gente”, fora de relações estritamente regulamentadas, que o mesmo é dizer discriminatórias, é considerado como uma conduta perigosa e impedindo a aplicação interna da justiça. Desta forma, seriam precisamente as pessoas que mais aderem à ideia de um mundo justo que melhor aceitariam certos atos de discriminação. (Doise, 2002b, p. 10)

Todas as teorias de direitos humanos preocupam-se, em última instância, com o direito fundamental à vida e à sua subsistência; com a realização do quarteto fundamental, indivisível e integral de direitos: direito à vida, direito à liberdade, direito ao trabalho e direito à propriedade/posse (Ramose, 2009). Embora exista essa teoria, na prática o que ocorre é a violação de direitos em nosso país, notadamente de indígenas e negros/os, que não têm

garantido nem mesmo seu direito à vida, tão pouco o direito à liberdade, ao trabalho e à propriedade.

Uma forma de garantir a desumanização e exclusão de raças consideradas inferiores, a despeito de não haver fundamentação científica/biológica plausível para tal hierarquização, é a desconsideração dos saberes e conhecimentos, denominada de epistemicídio.

Para compreensão do termo epistemicídio, primeiramente, é necessário compreender o que é epistemologia. Em termos gerais, a epistemologia é o campo da filosofia que estuda as formas e maneiras pelas quais o ser humano adquire conhecimento.

O nome epistemologia advém da união dos termos *'episteme'*, que significa conhecimento, e *'logia'*, que trata do estudo. A epistemologia configura-se em três questões principais: “o que é conhecimento?”; “quais são as fontes de conhecimento?” e “quais são as possibilidades e limites do conhecimento?”.

Embora nenhum conhecimento científico apresente uma teoria absoluta e universal, justamente por não ser estável e estar em constante atualização, existem epistemologias que se fazem sobrepor às demais, impondo suas “verdades” como sendo únicas e universais.

A ideologia que silencia e subjuga as demais é a epistemologia advinda dos dominantes – ocidental e eurocêntrica –, que busca o controle do campo epistêmico, silenciando as demais epistemologias, isto é, subjugando as epistemologias de povos dominados.

A epistemologia hegemônica está ligada aos opressores, aos dominantes/exploradores, e as epistemologias subjugadas são as pertencentes às/aos oprimidas/os, dominadas/os e exploradas/os. Nesse sentido, podemos considerar como epistemologias subjugadas aquelas advindas das chamadas minorias sociais, tais como: mulheres, pobres, vulneráveis, negras/os, indígenas etc.

Embora não haja uma epistemologia mais importante e privilegiada, a epistemologia dos dominantes visa à dominação de todas as demais epistemologias, visa silenciar e exterminar as epistemologias das/os dominadas/os. Assim, utiliza-se o discurso de legitimidade e validade para dominar, como se apenas a epistemologia dos grupos dominantes fosse digna de existência e reconhecimento.

Com esse movimento de dominação e hegemonia pela epistemologia dos dominantes, advindo da própria natureza colonialista e imperialista, silencia-se o diferente e o diverso e não se atenta ao fato de que os conhecimentos são múltiplos e de que não há um conhecimento superior a outro. Assim como não há raça superior à outra.

Essa valorização de uma determinada epistemologia em detrimento de outras, atinge a própria concepção de direitos humanos; direitos que devem ser despojados de qualquer tipo de preconceito, o que só é possível se houver uma crítica à episteme que se sobrepõe a outras.

A seletividade epistemológica que valoriza determinado saber em detrimento de outros apenas humaniza um determinado grupo (dominante), reificando e objetificando os indivíduos de grupos vulneráveis (dominados). Assim, existe uma epistemologia que serve apenas a um tipo de ser humano, condenando a grande maioria dos indivíduos à desumanização e à reificação, simplesmente por pertencerem às epistemologias de grupos que não são dominantes.

Segundo a pesquisadora Aparecida Sueli Carneiro, o epistemicídio extermina a humanidade dos indivíduos, reificando-os pelo silenciamento de suas epistemologias. Em sua tese de doutorado, intitulada “A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, Carneiro (2005) aponta o epistemicídio como um instrumento para anular e desqualificar conhecimentos de povos subjugados, como um processo que busca a indigência cultural dessas populações.

Desqualificando os conhecimentos desses povos, também é desqualificada a própria condição individual e coletiva, ou seja, desqualificando os conhecimentos de negras/os, desqualifica-as/os enquanto sujeitos cognoscentes.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (Carneiro, 2005, p. 97)

O epistemicídio fere, mutila, mata e extermina a racionalidade da/o subjugada/o, impedindo-a/o também de conhecer e de aprender. É uma forma de produzir inferioridade, controle e, conseqüentemente, morte de mentes e corações, o que acaba por reificar, coisificar e desumanizar indivíduos que sofrem com essa anulação e desqualificação.

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como

diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (Carneiro, 2005, p. 97)

Para tratar do epistemicídio, Carneiro apoia-se na definição de epistemicídio como um dos instrumentos utilizados pelo genocídio para subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas ou grupos sociais que poderiam ameaçar a expansão capitalista ou a expansão comunista. Esse epistemicídio ocorre contra trabalhadoras/es, indígenas, negras/os, mulheres e “minorias” em geral (étnicas, religiosas, sexuais).

Carneiro (2005) chama atenção à situação de negras/os que, a despeito do conhecimento que possuem sobre determinado assunto, não são consideradas/os autoridades no campo epistemológico em nosso país.

Embora, recentemente, afrodescendentes tenham adentrado os espaços acadêmicos, a partir de lutas pelo direito à educação (como as cotas raciais), ainda não conseguem encontrar um espaço fecundo em que se reconheçam como autoras/es e produtoras/es de conhecimento dentro da Academia.

O número de docentes negras/os é ínfimo nos cursos de mestrado e doutorado, bem como as referências negras utilizadas nos espaços acadêmicos, demonstrando que, apesar de negras/os terem acessado a escolaridade de nível superior, por conta do epistemicídio, não lhes é dada a autoridade para que possam se sentirem pensadoras/es e produtoras/es de conhecimentos. O reconhecimento dos saberes da população negra não existe plenamente, o que leva, conseqüentemente, a uma forma de invisibilidade e deslegitimação de seus saberes.

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio, cuja discussão aprofundaremos posteriormente, se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro. Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores negros não-brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional. Os ativistas negros, por sua vez, com honrosas exceções, são tratados, pelos especialistas da questão racial, como fontes de saber mas não de autoridade sobre o tema. (Carneiro, 2005, p. 60)

Há lutas no sentido de evitar esse epistemicídio, reconhecendo, mesmo que tardiamente, os saberes não hegemônicos presentes em diversas áreas. Dois exemplos recentes demonstram o modo como o epistemicídio atua no país, silenciando contribuições e conhecimentos negros e, em contrapartida, as lutas por reconhecimento por parte de ativistas e movimentos negros.

Para ilustrar essas lutas contra o epistemicídio, há os exemplos de Luiz Gama e de Carolina Maria de Jesus, que receberam, postumamente, títulos de doutores *honoris causa*. Esse título é dado a personalidades nacionais ou estrangeiras que tenham contribuído, de modo notável, para o progresso das ciências, letras ou artes, bem como aos que tenham beneficiado de forma excepcional a humanidade, o país, ou prestado relevantes serviços à universidade.

Luiz Gonzaga Pinto de Gama (1830-1882) recebeu o título de doutor *honoris causa*, no dia 29 de junho de 2021. Homenagem e reconhecimento por sua importância para a história recente do país, como uma personalidade intelectual.

A proposta de reconhecimento a Luiz Gama foi apresentada pelo professor Dennis de Oliveira, do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE), da Escola de Comunicações e Artes (ECA) e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB-USP), e apoiada pela Comissão de Direitos Humanos (CDH) da ECA.

Luiz Gama nasceu em 21 de junho de 1830, em Salvador (BA). Era filho de um fidalgo português, de nome não revelado, e de Luiza Mahín, africana livre da Costa Mina, ativista envolvida em diversos levantes de escravizadas/os ocorridos na Bahia, no século XIX.

Figura 5 – Desenho retratando Luiz Gama, de Anita O Rocha (2023)



Fonte: Rocha et al, 2023b, p. 9.

Embora tenha nascido livre, Gama foi vendido como escravizado, aos dez anos de idade, pelo próprio pai que desejava saldar dívidas de jogo. Após isso, foi levado a São Paulo, onde

aprendeu a ler e a escrever. Autodidata, conseguiu conhecimentos jurídicos que possibilitaram que conseguisse sua própria liberdade.

Em 1850, Luiz Gama tentou ingressar no curso de Direito da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, mas não foi admitido formalmente como aluno, por ser negro e pobre. No entanto, ele não desistiu de seu intento e permaneceu nos corredores da faculdade, frequentando a biblioteca e assistindo às aulas como ouvinte.

A história nos mostra como explorados e oprimidos estabeleceram modos de vida, estratégias de sobrevivência e de resistência utilizando-se das ferramentas do direito. No Brasil, Luiz Gama foi o grande exemplo desta luta antissistêmica, pois sabia que o direito era uma ferramenta dos senhores, a qual é preciso saber manejar para, no momento oportuno, voltá-la contra o próprio senhor. É importante reiterar que Luiz Gama não partilhava da ilusão de que o direito era o reino da salvação; era apenas uma das armas que, na luta pela liberdade, poderiam e deveriam ser utilizadas contra os senhores. (Almeida, 2018, n.p)

Todos os conhecimentos jurídicos que Gama adquiriu e sua inteligência para lidar com questões da área, possibilitaram que ele atuasse defendendo juridicamente escravizadas/os. Assim, como advogado provisionado, tornou-se o maior especialista jurídico na libertação de escravizadas/os, tendo libertado mais de 500 pessoas, além de realizado ações na defesa de pessoas pobres (entre elas imigrantes europeus) e ações de alfabetização para negras/os e pobres. Paralelamente a isso, Luiz Gama era jornalista, literato e um dos principais líderes abolicionistas.

Foi, foi, foi / Foi o Luiz Gama / Libertou 500 negros / Advogou com muita gana.
(Rocha et al, 2023b, p. 9)

Gama destacava-se por sua inteligência, maestria, oratória distinta e domínio das letras jurídicas, no entanto, não teve o devido reconhecimento em vida. Desta feita, após muitas lutas de movimentos contra o epistemicídio a que foi condenado Luiz Gama, reparações póstumas foram realizadas.

Em 2015, Luiz Gama recebeu, como reconhecimento da Ordem dos Advogados do Brasil, o título póstumo de “profissional da advocacia”, mesmo que 150 anos após sua brilhante atuação como rábula. Em 2018, com a promulgação da Lei nº 13.629, Luiz Gama foi declarado o patrono da abolição da escravização no Brasil e inscrito no Livro dos Heróis da Pátria. E, finalmente, em 2021, Gama recebeu o título de doutor *honoris causa* pela Universidade São Paulo (USP).

Luiz Gama poderia ter recebido o título de doutor ainda em vida, se não sofresse o epistemicídio destinado a negras/os. Nas palavras do autor, escritas na Gazeta do Povo, em 1º de dezembro de 1880, ele denunciava a desumanização de negras/os, como se sua cor fosse um crime. Nas palavras de Gama,

Em nós, até a cor é um defeito, um vício imperdoável de origem, o estigma de um crime; e vão ao ponto de esquecer que esta cor é a origem da riqueza de milhares de salteadores, que nos insultam; que esta cor convencional da escravidão, (...) à semelhança da terra, (a)través da escura superfície, encerra vulcões, onde arde o fogo sagrado da liberdade. (Gama, 1880b, p. 262)

Luiz Gama foi um dos abolicionistas de grande notoriedade, posicionando-se sempre contrário à desumanização de negras/os, causada por conta da escravização. Em uma das cartas, Gama demonstra sua resistência contra a opressão de escravizadas/os apontando que não se renderia a abjeção da escravização e que lutaria contra ela. Gama ainda prevê um fim para esse terror, relatando que a escravização equivaleria a um luto para a humanidade, dado que retirava de negras/os escravizadas/os seus direitos: o trabalho, a honra, a dignidade e a liberdade. Nesse sentido, Luiz Gama desejava muito o término dessa desumanização.

A luta promete ser renhida; mas eles não de cair. Não de cair, sim; e o dia da queda se aproxima. A corrupção é como a pólvora; gasta-se, e não reproduz-se. Não de cair, porque a Nação inteira se levanta; e no dia em que todos estivermos de pé, os ministros, os juizes, os legisladores, estarão do nosso lado [...] Os próprios senhores – na granja, na tenda, na taverna, ou no Senado [...] não de apertar a mão ao liberto; nivelados pelo trabalho, pela honra, pela dignidade, pelo direito, pela liberdade, dirão, com o imortal filósofo: – “Se fosse possível saber o dia em que se fez o primeiro escravo, ele deveria ser de luto para a humanidade”. (Gama, 1880c, p. 291)

Outro exemplo póstumo de reparação, buscando contornar o epistemicídio negro, foi o título conferido à Carolina Maria de Jesus, também em 2021, de doutora *honoris causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Figura 6 – Desenho retratando Carolina Maria de Jesus, de Isaac O Rocha (2023)



Fonte: Rocha et al, 2023b, p. 8.

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914, em Sacramento, Minas Gerais. Apesar de ter nascido décadas após a abolição da escravatura, Carolina sofreu exclusão social devido ao

fato da população negra não ter sido integrada socialmente, continuando em condições degradantes, mesmo após a sua “libertação”.

Carolina residiu em favelas a maior parte de sua vida, não tendo acesso à moradia digna. Privada de educação (tendo estudado apenas até a segunda série primária) e trabalhos formais, tornou-se catadora de recicláveis. Embora tenha criado os filhos sozinha, em uma realidade social de vulnerabilidade em que a fome e a insegurança eram constantes, Carolina conseguiu tempo para escrever seus poemas, suas prosas e seus diários.

A autora procurou por diversas vezes oportunidades para publicar seus textos, não obtendo sucesso por ser mulher, negra e pobre. No entanto, em uma reportagem realizada na extinta favela do Canindé (em São Paulo), onde residia, Carolina conseguiu apresentar seus escritos a um jornalista que, percebendo a genialidade de sua obra, auxiliou-a na publicação de seu livro.

O primeiro livro publicado foi a transcrição de trechos do diário de Carolina, intitulado “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”. Nessa obra, Carolina dizia que os pobres eram expulsos socialmente para as favelas e que essas “moradias” insalubres seriam o “quarto de despejo” da sociedade, isto é, o local onde ficam os objetos indesejados, prestes a serem descartados e eliminados.

Carolina demonstra sensibilidade e talento poéticos singulares, conseguindo denunciar em seus escritos as desigualdades sociais, as mazelas, a reificação e a desumanização que vitimavam as/os vulneráveis em nosso país, principalmente negras/os.

O primeiro livro de Carolina foi um sucesso, no entanto, ela não conseguiu com sua publicação ascender a ponto de ser aceita socialmente. Em outra obra, “Quarto de Alvenaria”, Carolina denunciou o quanto nem mesmo a ascensão econômica evita que grupos vulneráveis, como negras/os, sejam vítimas de humilhações, discriminação e desumanização. Em vida, Carolina escreveu também “Pedaços da fome” e “Provérbios”, além de assinar outros títulos.

Embora Carolina Maria de Jesus seja uma autora reconhecida no mundo todo – com seu livro “Quarto de Despejo” traduzido para 14 idiomas e publicado em diversos países – no Brasil, ela foi preterida por muito tempo, sendo excluída dos espaços hegemônicos de conhecimento.

Foi, foi, foi / Foi Carolina de Jesus / De catadora a escritora / Com uma história que seduz (Rocha et al, 2023b, p. 8)

Até mesmo em cursos de graduação em Letras, em que a literatura é uma disciplina obrigatória, não são abordadas a contento ou, até mesmo, citadas as obras de Carolina Maria

de Jesus, sendo esse um exemplo explícito do epistemicídio que silencia os conhecimentos de negras/os no Brasil.

...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

— É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. [...]

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém. (Jesus, 2014, pp. 64-65)

O reconhecimento e a valorização adequados à autora Carolina, dentro de nosso país, surgiram após lutas e demandas de movimentos de resistência que se negaram a aceitar o silenciamento e a desvalorização epistêmica do legado de Carolina. Os resultados foram relançamentos de suas obras, estudos, eventos e, recentemente, o título de doutora *honoris causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Carolina Maria de Jesus é mais um exemplo que ilustra o quanto os conhecimentos, as epistemologias dos grupos dominados são silenciadas, vulgarizadas, invisibilizadas. E mais, o quanto a desvalorização desses conhecimentos também acarreta a desumanização desses indivíduos, haja vista os próprios versos da autora:

HUMANIDADE

Depois de conhecer a humanidade / suas perversidades / suas ambições / Eu fui envelhecendo / E perdendo / as ilusões / o que predomina é a / maldade / porque a bondade: / Ninguém pratica [...] “é horrível, suportar a humanidade/ Quem tem aparência nobre / Que encobre / As péssimas qualidades”. (Jesus, 1996, p. 138)

O epistemicídio também pode ocorrer com o “apagamento” da racialidade/cor de autoras/es negros/as. Um exemplo desse não reconhecimento da raça – dado que não se podia exterminar e ignorar o grande talento e genialidade de sua obra – é o de Machado de Assis. Joaquim Maria Machado de Assis é considerado um dos maiores escritores da língua portuguesa e o maior ficcionista da literatura brasileira.

Figura 7 – Desenho retratando Machado de Assis, de Anita O Rocha (2023)



Fonte: Rocha et al, 2023b, p. 7.

Machado de Assis conquistou um lugar de destaque merecido, sendo destaque no espaço literário lusófono, esteticamente branco, como “gênio das palavras” e “escritor-caramujo”, devido à forma dissimulava as críticas sociais e a abordagem de temas controversos, como a racialidade.

Devido à sua genialidade e talento incomparáveis, Machado não pode ser excluído do rol dos autores consagrados, os quais eram hegemonicamente brancos. Dessa forma, o epistemicídio do autor ocorreu em relação à sua racialidade/cor. Sua imagem pública e sua aparência física foram transformadas para que sua obra fosse aceita socialmente, assim houve um processo de branqueamento identitário, buscando integrar a figura de Machado ao universo letrado dos brancos.

Devido a essa construção em que a cor negra de Machado é invisibilizada, vários autores, erroneamente, acusaram-no de não se preocupar com os movimentos sociais de seu tempo, tais como a abolição da escravatura e com a ascensão social de negras/os. Acusação equivocada que foi, ao longo do tempo, fazendo um epistemicídio não da obra literária de Machado, mas de seu engajamento social, apresentando o autor, indevidamente, como omissos e denegador de suas origens.

Segundo Machado, sua missão era humana, jamais descompromissada socialmente: “Eu tenho a inqualificável monomania de não tomar a arte pela arte, mas a arte como a toma Hugo, missão social, missão nacional, missão humana” (Assis *apud* Duarte, 2009, p. 249).

O epistemicídio racial de Machado de Assis foi contornado pela obra *Machado de Assis afrodescendente*, organizada por Eduardo de Assis Duarte, em que são apresentados textos que comprovam o engajamento de Machado com a causa negra. É nessa obra de Duarte (2009), que Machado de Assis aparece, pela primeira vez, com sua cor negra destacada.

Ao contrário do que o embranquecimento de autoras/es negras/os consagrados/as busca apontar, o reconhecimento da cor não é motivo de vergonha, pelo contrário é uma forma de resistência e coragem.

Devido ao fato de viver em uma sociedade em que negras/os eram preteridas/os e desumanizadas/os por conta do racismo, Machado utiliza disfarces de toda ordem em sua obra para, com seus valores sociais, políticos e humanos, criticar a sociedade brasileira escravocrata da época – de mentalidade eurocêntrica, colonial e racista. Sociedade essa com um pensamento hegemônico que considerava negras/os a escória do gênero humano, baseada na tese da inferioridade congênita dessa raça.

É nesse ambiente de flagrante rebaixamento da afrodescendência que o autor mulato, neto de escravos e nascido no morro do Livramento, irá aos poucos se firmando como a grande voz da literatura de seu tempo. [...]

Machado não compartilha nem endossa em seus escritos tal pensamento. Caso o fizesse, estaria de braços dados com a recusa ao pertencimento étnico, a que tanto negros e mulatos de “alma branca” aderiram. [...] Nos escritos machadianos não se veem em nenhum momento palavras de apoio, mesmo que implícito ou subentendido, à escravidão. Nem se encontram os estereótipos recorrentes cujo foco é a desumanização dos afrodescendentes. Todavia, a forma dissimulada, homeopática, com que vai introduzindo a questão étnica e a crítica ao escravismo foi vista como absentismo e denegação de suas origens. (Duarte, 2009, p. 253)

Machado de Assis não denegou sua raça negra, quem o fez foi a elite literária branca que invisibilizou sua cor para aceitar sua autoridade e genialidade nesse meio. Por outro lado, o autor, como em toda a sua vida, de maneira discreta, tímida, mas genial, conseguiu abordar, de modo disfarçado (com ironias, humor e demais recursos literários), a questão racial. Machado apresentava negras/os não de uma forma pejorativa e inferior, como comumente eram representadas/os, mas de um modo em que, indiretamente, criticava a sociedade da época que desumanizava afrodescendentes.

Joaquim Maria Machado de Assis tornou-se o maior nome da literatura brasileira, alcançando prestígio em vida, sendo o primeiro presidente negro da Academia Brasileira de Letras, devido ao fato dissimular suas críticas, entre elas as raciais. Dessa forma, aqueles que apresentam Machado como alguém que denegou sua raça e que não se engajou em causas sociais ligadas à racialidade, não compreendem a genialidade da obra machadiana.

Machado encontrou artifícios para fugir do epistemicídio a que autoras/es negras/os são condenadas/os, trazendo negras/os em sua obra que não fossem retratadas/os de modo estereotipado ou desumanizado.

[...] para refletir sobre as marcas da afrodescendência presentes nos textos, não há como descartar as estratégias de caramujo empregadas pelo autor. Machado nunca opta pelo confronto aberto. Ao contrário, vale-se da ironia, do humor, da diversidade de vozes, e de outros artifícios para inscrever seu posicionamento. (Duarte, 2009, p. 253)

Ainda no sentido de contornar o epistemicídio de negras/os no campo literário, outras publicações atuais merecem destaque.

Organizadas por Eduardo de Assis Duarte, as obras *Literatura Afro-brasileira: 100 autores do Século XVIII ao XXI*”, “*Literatura Afro-brasileira: Abordagens na sala de aula*” (Pallas, 2014) e a coleção “*Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*” (2021) são exemplos que resgatam a contribuição de autoras/es negras/os que foram, por muito tempo, invisibilizadas/os em nosso país. Esses são exemplos de obras que difundem os conhecimentos literários que não chegam à educação formal, devido a um epistemicídio sistemático dirigido a autoras/es afrodescendentes.

O site *Literafro*²: o portal da literatura afro-brasileira, presente na internet desde 2004, também é uma forma de contornar o epistemicídio de escritoras/es negras/os. Esse site é uma iniciativa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e está sediado no NEIA (Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade), da Faculdade de Letras, em parceria com o *Grupo de Estudos de Estéticas Diaspóricas* (GEED).

A *Enciclopédia Negra*, dos historiadores Flávio Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz (Companhia das Letras, 2021), por sua vez, é uma obra de grande valia no sentido de contornar o epistemicídio de personalidades negras que foram ignoradas pelos livros de história.

A obra faz um resgate do século XVI aos dias de hoje, trazendo a biografia de mais de 500 negras/os que não foram citadas/os na história do Brasil. Essas personalidades estiveram presentes em todas as áreas sociais, figurando não apenas como escravizadas/os (maneira que negras/os são comumente apresentadas/os na educação formal), mas como profissionais que muito contribuíram para a formação e desenvolvimento de nosso país.

A *Enciclopédia Negra* enaltece a humanidade de negras/os que foram invisibilizadas/os pela história hegemônica, por meio do resgate de suas identidades: trazendo seus nomes (quando possível, seus sobrenomes) e seus retratos, como uma forma de reconhecimento.

2 Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>. Acesso em mar de 2022.

As imagens dos rostos das personagens negras – intelectuais, ativistas, líderes religiosas/os, músicos, esportistas, políticas/os, cientistas, médicas/os, docentes, engenheiras/os etc. – quando não encontradas (como na obra “As Gentes”, de Rosana Paulino que inicia o presente capítulo), por conta do epistemicídio, foram resgatadas com retratos produzidos por 36 artistas negras/os. Nesse sentido, a Enciclopédia preenche lacunas da história brasileira, resgatando a humanização de afrodescendentes e garantindo o reconhecimento a que elas/es têm direito.

É certo que o epistemicídio é um mal que assola a sociedade brasileira desde a colonização do país, a qual “colonizou” também as mentes com o pensamento de que a epistemologia hegemônica da classe dominante é superior às outras epistemologias existentes. Essa “colonização” dos saberes, que permanece até os dias atuais, deve ser combatida pela “descolonização” de nossas mentes e de nossos corações.

Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra e filósofo político, com seus estudos pós-coloniais, da Teoria Crítica, pan-africanismo e humanismo, apresenta a preocupação com a psicopatologia da colonização e as consequências humanas, sociais e culturais da descolonização.

Para resgatar a humanidade perdida, segundo Fanon, na obra “*Os Condenados da Terra*” (1961), os ativistas precisariam desempenhar um papel enérgico na condução de lutas de descolonização. Assim, a descolonização seria o processo de resgate da humanidade de negras/os que haviam sido coisificadas/os, reificadas/os, desumanizadas/os pela colonização; seria o processo de criação de pessoas livres, reconhecidas como humanas.

A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta (...) é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. (...) a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta. (Fanon, 1968, pp. 26-27)

1.3. Racismo e Ideologia

Figura 8 – O grito, de Sidney Amaral (2015)



Extraída de <https://www.almeidaedale.com.br/pt/artistas/sidney-amaral>. Guache e óleo sobre papel – 107 x 79 cm. Acesso em agosto de 2022.

Deixem que eu ouça / Que eu veja / Que eu sinta / O grito / A cor / E a forma / da minha libertação... (Trindade, 1944, p. 62)

No Brasil, o fenótipo é o que diferencia a população negra das demais etnias/raças, ou seja, são os traços que podem ser observados – cor da pele, textura do cabelo, formato da boca e do nariz – que indicam se uma pessoa é negra.

Embora existam vários traços físicos que possam identificar as pessoas negras, certamente, a cor da pele é o maior marcador. É pela cor da pele que uma pessoa negra é identificada e, até mesmo, discriminada no país. Nesse sentido, quanto mais escura for a pele do indivíduo, mais ele se distancia da população branca e se aproxima da negra e, conseqüentemente, mais sofre preconceitos, discriminações raciais e privações de direitos, processo conhecido como colorismo.

É importante destacar que se entende por raça a 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 raça 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. (CNE, 2004, p. 4)

Embora a cor da pele, os traços do rosto e o tipo do cabelo caracterizem uma pessoa negra, em nosso país, o indivíduo pode ter um fenótipo de pessoa negra, ter a aparência de uma pessoa negra, mas não ter a identidade racial e a consciência de que é negra/o. Isso acontece no Brasil, por conta, principalmente, da miscigenação, do colorismo e da busca por um branqueamento; como se “clarear” a população fosse a salvação do nosso país.

Devido ao racismo estrutural, o branqueamento era considerado uma estratégia para salvar nossa nação do atraso, da desigualdade, do preconceito, da discriminação e do racismo impregnados em todos os espaços sociais (nas casas, nas escolas, nas mídias, nos ambientes de trabalho, nas ruas etc.).

Na busca por clarear a população, várias foram as ações históricas para conter o aumento demográfico de negras/os, bem como sua integração e ascensão social.

O próprio “negro” internalizou essas representações, vendo na miscigenação uma saída para o desaparecimento biológico e para a superação das distinções sociais. Um informante negro afirmou textualmente: “Havendo mistura racial, ao fim de certo tempo todos ficarão iguais. Assim acaba tudo quanto é preto”. A expectativa de que o cruzamento contribuiu para melhorar a condição dos descendentes, pelo menos, é generalizadíssima. Eis um exemplo: “Acho que as raças deveriam se misturar para terminar com a distinção de cor. O casamento, quando nascem filhos quase brancos, melhora a situação dos filhos, mas não a dos pais, porque os filhos desprezam, depois, os pais, envergonham-se do pai preto”. (Fernandes, 2008, p. 399)

Uma das estratégias da elite dominante para a não integração de negras/os, por exemplo, ao término oficial da escravização no país, foi trazer imigrantes europeus para trabalharem como assalariados, preterindo a mão de obra negra que, até então, era a que sustentava toda a estrutura social do país, ocupando os diversos postos de trabalho.

Como vemos há um continuum neste pensamento social da inteligência brasileira: o país seria tanto mais civilizado quanto mais branqueado. Esta subordinação ideológica desses pensadores sociais demonstra como as elites brasileiras que elaboram este pensamento encontram-se parcial ou totalmente alienadas por haverem assimilado e desenvolvido a ideologia do colonialismo. A este pensamento seguem-se medidas administrativas, políticas e mesmo repressivas para estancar o fluxo demográfico negro e estimular a entrada de brancos “civilizados”. (Moura, 1988, p. 25)

Diante da busca incessante de clarear a população, aproximando-a da raça considerada ideal (branca), ser negra/o não era considerado de modo favorável: era ser indigna/o; estar em um lugar social de subalternidade e de opressão; ser renegada/o, estigmatizada/o, culpada/o, preguiçosa/o, suja/o, criminosa/o, promíscua/o, pobre, miserável e tantas outras definições e características pejorativas que ninguém gostaria de ter associadas à sua imagem.

Esses julgamentos negativos à população negra não foram modificados ao longo da história e permanecem presentes em nossa sociedade atualmente.

No Brasil, as pessoas afrodescendentes estiveram historicamente inseridas dentro em um contexto de discriminação estrutural e de racismo institucional. Conforme já relatado pela Comissão em seu primeiro relatório sobre o país de 1997, o processo de dominação sofrido pelas pessoas afrodescendentes e o sentimento de subjugação dessa parcela da população seguem presentes na sociedade brasileira e se repetem nas distintas estruturas estatais. Fenômenos esses que, por ações ou por omissões do Estado, contribuem para a construção de estereótipos raciais e submete a essas pessoas a “diferenças que estão longe da igualdade mínima aceitável, e (...) se traduzem, em muitos casos, em padrões que violam os direitos humanos, especialmente quanto à igualdade, a não discriminação e ao direito à dignidade.” (CIDH, 2021, p. 19)

Os estereótipos negativos atribuídos a negras/os não são culpa das/os afrodescendentes, mas fruto de uma sociedade racista, como a brasileira, em que a escravização foi abolida contrariamente pela classe dominante. Essa contrariedade em “libertar” escravizadas/os deu origem a várias leis e procedimentos que impediram negras/os de terem sua dignidade respeitada e de serem inseridas/os e integradas/os socialmente como sujeitos de direito.

Tomando-se a rede de relações raciais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política, existente entre o “negro” e o “branco” fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial. A análise histórico sociológica patenteia, porém, que esses mecanismos possuem outra função: a de manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sociocultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas. Portanto, qualquer que venha a ser, posteriormente a importância dinâmica do preconceito de cor e da discriminação racial, eles não criaram a realidade pungente que nos preocupa. Esta foi herdada como parte de nossas dificuldades em superar padrões de relações raciais inerentes à ordem social escravocrata e senhorial. Graças a isso, ambos não visavam, desde o advento da Abolição, instituir privilégios econômicos, sociais e políticos para beneficiar a “raça branca”. Tinham por função de defender as barreiras que resguardavam, estrutural e dinamicamente, privilégios já estabelecidos e a própria posição do “branco” em face do “negro”, como *raça dominante*. (Fernandes, 2008, p. 303)

Negras/os eram preteridas/os pela própria religião, com a desculpa de que não tinham “alma”. Passado um tempo, passaram a ser inferiorizadas/os pelas ciências biológicas, que as/os consideravam pertencentes a uma raça inferior. E, posteriormente, mesmo com a comprovação científica/biológica que contraria a hierarquização de raças, a visão que inferioriza a população negra permaneceu enraizada em nossa sociedade, como uma conceituação ideológica que aprisionou negras/os em um papel de subalternidade, marginalização e, até mesmo, desumanização.

Esse aparelho simbólico material (ideológico-repressivo) incluiu na sua configuração e na sua dinâmica de pensamento a necessidade de se ver as populações autóctones subjugadas inicialmente e os africanos para aqui transportados em seguida, como seres que tinham de humanos apenas a forma, chegando-se a discutir se os índios tinham alma, fato que só foi reconhecido em 1536 pelo papa Paulo III. Os negros só deixavam de ser *bárbaros* ou gentios pelo batismo, isto é, pela escravidão. [...] (Moura, 2014, p. 151)

Atualmente, negras/os continuam sendo preteridas/os, o que pode ser comprovado com o fato de não terem seus direitos garantidos e não serem tratadas/os como cidadãs/ãos.

A despeito da superação de justificativas religiosas e científicas distorcidas em relação a negras/os, o racismo ainda permeia o imaginário da população e conduz suas ações, justificando atitudes discriminatórias contra afrodescendentes.

O racismo, cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constituiu a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor. O conteúdo desta justificativa variou ao longo do tempo, tendo começado com noções imbuídas de uma visão religiosa do mundo que permitiram estabelecer a distinção entre cristãos e pagãos. Mais tarde, de uma maneira paradoxal, o ideário de igualdade e liberdade surgido no final do século XVII acentuou a exclusão dos não-brancos do universalismo burguês e levou à necessidade de reforçar a distinção entre homens (brancos) e sub-homens (de cor). Já no século XIX, o darwinismo social, o evolucionismo, as doutrinas do “racismo científico” e a ideia da “missão civilizatória do homem branco” aparecem intimamente relacionadas à expansão imperialista dos países europeus. (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 69)

São as/os negras/os brasileiras/os aquelas/es que mais sofrem com a pobreza, miséria, discriminação, assédio, violência, encarceramento, agressões, assassinato etc. São negras/os as/os mais oprimidas/os em nossa sociedade. No caso da mulher negra, pode-se dizer que essa opressão e violação de direitos é acentuada, pois intersecciona (interliga) raça e gênero.

Ao longo da história, o racismo foi sendo utilizado com justificativas que classificam e hierarquizam negras/os como inferiores. No período atual, essa hierarquização racial perdura e é disfarçada pelo discurso da “diferença”, que busca amenizar as desigualdades raciais como se elas fossem naturais e não parte de uma estrutura social de ideologia racista.

Se no período do escravismo tal classificação/hierarquização racial era dada pelo discurso religioso (cristãos com alma e não cristãos sem alma), na modernidade pela racionalidade (as teorias “científicas” do racismo, a distinção entre civilizados e bárbaros, entre outros), no período atual, que alguns chamam de “pós-moderno”, outros de “hipermoderno”, as hierarquias raciais são dissolvidas no caldo da “tolerância à diferença”. (Oliveira, 2021, p. 123)

Devido a esse contexto de estereótipos e exclusão de direitos, ser negra/o em nosso país não é uma tarefa fácil. Ser negra/o é difícil, porque sua identidade é associada a aspectos negativos e pejorativos, levando muitas pessoas a não se identificarem racialmente de forma positiva e a não se reconhecerem e/ou assumirem como negras.

A não aceitação de negras/os no tocante à sua raça é resultado de um processo em que esses indivíduos buscam afastar-se de padrões negativos raciais (ligados a negras/os), aproximando-se de padrões considerados como superiores e ideais (atribuídos a brancas/os). Nesse sentido, o não reconhecimento de sua racialidade por parte de afrodescendentes, assumindo uma identidade simbólica ambígua e distorcida, deve-se à busca para aceitação e reconhecimento social.

Quando essa identidade étnica se dilui ou fragmenta, um dos recursos usados é a fuga do agente discriminado para uma identidade simbólica e ambígua. Com isto,

procura refugiar-se nessa identidade simbólica e construída a fim de aproximar-se, o mais possível dos membros do idealtipo escolhido como superior pelas estruturas de poder dominantes no Brasil.

No que diz respeito à cor, esse fenômeno é facilmente visível no caso do brasileiro. Procuram identificar-se simbolicamente com o tipo mais aproximado do branco. Com isto procuram refugiar-se em uma identidade simbólica e distorcida, como se olhassem em um espelho deformante. Uma prova disto foi o resultado da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, realizada em 1980 [...] Eles, pesquisadores, identificaram-se etnicamente de cento e trinta e seis cores diferentes, dizendo-se desde *cor de burro quando foge*, até *lilás*, *melada*, *puxada para branco* e outros designativos bizarros e mistificadores da verdade. [...] (Moura, 2014, p. 157)

Em nosso país, o mito da democracia racial omite uma sociedade racista que hierarquiza raças, inferiorizando negras/os. O discurso “de que todas/os são iguais independentemente de sua raça”, tendo as mesmas oportunidades sociais, é uma afirmativa perversa que mascara as desigualdades raciais e faz com que muitas pessoas afirmem que o racismo não existe, que é apenas uma ilusão e/ou uma reclamação sem fundamento. Assim, o racismo fica não dito ou mal dito, isto é, não revelado, não assumido.

Como princípio de que *todos são iguais perante a Lei* os mecanismos de barragem étnica se refinaram, sofisticaram-se e ficaram invisíveis, tem-se a impressão de que o seu achatamento social, econômico e cultural é em decorrência das suas próprias insuficiências individuais ou grupais. Essa deformação de sua personalidade que é uma consequência do comportamento patológico das elites racistas termina segregando-o em um gueto invisível. Todos esses elementos fizeram a sociedade brasileira, no nível das relações raciais, especialmente entre negros e brancos, uma sociedade neurótica e reprodutora de uma paranoia social, quer entre os brancos, quer entre os negros. (Moura, 2014, p. 153)

Se a democracia racial, com igualdade para todas as raças, fosse uma realidade, não haveria necessidade de negras/os em nosso país negarem suas origens étnicas africanas, haja vista que se assumir afrodescendente não lhe traria prejuízos. No entanto, o que ocorre é justamente o contrário: se negras/os assumem sua ancestralidade, não aderindo ao discurso ideológico de brancas/os, passam a sofrer ainda mais hostilidades, bem como violações de seus direitos.

Esta divisão social do trabalho no Brasil, transformada em ideologia considerada democrática pelos interesses do colonizador, inicialmente, e das classes dominantes brasileiras atuais, ciclicamente aproveitada e dinamizada, introjetou-se, de certa forma, na consciência do colonizado, do oprimido, transformando-o muitas vezes em reflexo e transmissor passivo do seu conteúdo. Essa ideologia de dar as costas às origens étnicas do negro, isto é, a formação de uma sociedade supostamente aberta vem acompanhada do mito da democracia racial que é um elemento desarticulador da consciência crítica e revolucionária do negro brasileiro. A chamada democracia racial é, portanto, o suporte ideológico no qual se assenta uma política discriminatória, racista de extermínio físico e social contra o negro brasileiro. (Moura, 1983, p. 31)

O mito da democracia racial – que beneficia, principalmente, a classe dominante que obtém privilégios do racismo – acaba sendo aceito e propagado, até mesmo, pelas classes

dominadas (dentre elas negras/os). Assim, o racismo permanece como ideologia, ou seja, como algo ilusório, abstrato e encoberto.

O que significa isto em um país que se diz uma democracia racial e o laboratório modelo para todos os países com populações interétnicas?

Significa que os segmentos não-brancos através de um processo alienador interiorizaram os valores brancos das classes dominantes que os colocaram como sendo inferiores, num trabalho subliminar cujo resultado foi conseguir que essas populações queiram fugir do seu ser, da sua concretude étnica, refugiando-se numa identidade simbólica e deformada. Isto que dizer, por outro lado, que a miscigenação não democratizou a sociedade brasileira nem aceitou os padrões culturais e étnicos não-brancos como iguais. Criou em cima dessa população miscigenada uma escala de valores discriminatória da qual ela procura neuroticamente fugir. (Moura, 2014, p. 157)

Segundo, Almeida (2018, n.p.) o que se apresenta no tocante a negras/os e ao racismo não é a realidade, mas uma representação do imaginário social sobre pessoas negras. *“A ideologia, portanto, não é uma representação da realidade material, das relações concretas, mas a representação da relação que temos com essas relações concretas.”* Assim, o racismo é realizado por meio da ideologia.

O significado das práticas discriminatórias pelas quais o racismo se realiza é dado pela ideologia. Nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. (Almeida, 2018, n.p.)

Os discursos ideológicos encobrem a existência de uma sociedade racista, propagando inverdades, que correspondem a inversões da realidade concreta; propagando uma abstração sobre negras/os, representando-as/os de modo distorcido. Dessa forma, são comuns os seguintes discursos ideológicos: que o racismo não existe; que é invenção e vitimização; que o dia da “consciência negra” deveria ser o dia da “consciência humana”; que se não falar sobre racismo, discriminação e preconceito, eles acabam; que “somos todas/os iguais”; que temos as mesmas oportunidades; que a/o negra/o só precisa trabalhar para melhorar de vida; que a população negra está em uma situação de marginalidade e inferioridade por conta de suas próprias ações; que negras/os não se dedicam; que o problema não é raça e sim a pobreza; que a/o negra/o possui uma má índole, que é violenta/o, marginal, raivosa/o etc.

Esses e tantos outros discursos que permeiam a sociedade exemplificam o quanto a ideologia racista encoberta e justifica a falta de direitos e as violações a que a população afrodescendente é submetida desde que as/os primeiras/os negras/os foram trazidas/os ao país para serem escravizadas/os, ainda no período da colonização.

Embora não exista justificativa plausível para a hierarquização de raças por diferenças religiosas, biológicas ou culturais, o conceito de raça ainda é utilizado com viés ideológico para naturalizar desigualdades e desumanizar grupos considerados minoritários e sem direitos, tais como negras/os.

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos socialmente considerados minoritários*. (Almeida, 2018, n.p.)

A questão do racismo não é desvelada, abordada, discutida e trabalhada, porque pode ensejar mudanças sociais, pode mudar o *status quo* e colocar a responsabilidade pela miséria, pobreza e exploração nos verdadeiros culpados: os pertencentes à classe dominante, que sempre exploraram negras/os para a satisfação de seus interesses e a obtenção de privilégios. Nesse sentido, a ideologia que é propagada é a da classe dominante, sendo utilizada para manter a dominação sobre grupos sociais dominadas/os, como negras/os.

Não são negras/os as/os responsáveis pelas situações de miséria, pobreza, opressão e violação de direitos em que se encontram. Não são as/os afrodescendentes responsáveis pelas violências, humilhações, discriminações e injustiças que as/os vitimam. Negras/os são oprimidas/os por uma sociedade que foi construída com base na exploração de seu trabalho, de seu suor e, até mesmo, de seu sangue.

Na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado de marginalização, ou quase genocídio, de milhões. Essa vítima é o próprio excluído. O culpado não é um sistema baseado em relações excludentes, que faz milhões de pobres. Não existe, dentro da ideologia liberal, espaço para o social. Por isso o ser humano é definido como um indivíduo, isto é, alguém que é um, mas não tem nada a ver com os outros. O ser humano, pensando sempre fora da relação, é o único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído. (Guareschi, 2001, p. 154)

Até a abolição da escravatura, em 1888, toda a mão de obra do país era negra, nesse sentido, foram as/os negras/os que, literalmente, construíram essa nação. E mesmo atualmente, por terem os menores salários e as piores condições de trabalho, ou mesmo por estarem em trabalhos informais ou desocupadas/os, negras/os são as/os mais exploradas/os e as/os menos reconhecidas/os por suas contribuições sociais. Afrodescendentes foram, e ainda são, oprimidas/os por uma sociedade com ideologia racista, que nunca garantiu e que não garante seus direitos e seu reconhecimento.

O Brasil foi o país do mundo que mais recebeu negras/os escravizadas/os advindas/os do continente africano. O país foi o último do Ocidente a abolir a escravidão oficialmente, e isso por pressões internas de afrodescendentes que se organizaram em quilombos e movimentos, e por pressões externas, de países capitalistas que queriam lucrar e precisavam de pessoas livres, com renda para comprarem.

Não obstante essa abolição da escravatura forçada, o país comprova sua ideologia racista quando atribui a libertação de negras/os não a luta dessas/es afrodescendentes por sua libertação, mas a uma mulher branca, à princesa Isabel, num discurso ideológico que invisibiliza as ações e resistência de negras/os em prol de sua liberdade.

O discurso ideológico racista coloca a princesa Isabel como a redentora das/os escravizadas/os, apagando as contribuições e lutas de negras/os que resistiram, bem como de não-negras/os que contribuíram com a causa abolicionista. Vale enfatizar que a princesa Isabel apenas atendeu às pressões das/os abolicionistas e de negras/os escravizadas/os, que já se organizavam em quilombos e em movimentos de resistência, para que a abolição ocorresse.

Negras/os não foram passivas/os diante das explorações e dominações a que eram submetidas/os, pelo contrário, resistiram com práticas rebeldes, definidas por Moura como quilombagem, as quais se colocavam contrárias à hegemonia vigente na época. No entanto, a ideologia racista invisibiliza essas lutas libertárias, apresentando negras/os como condescendentes diante da escravidão, o que se trata de uma inversão da realidade.

É por conta disso que ao definir a quilombagem como o conjunto das práticas rebeldes dos escravizados, Moura salienta justamente os aspectos de negação dessas características do escravismo colonial no Brasil: a produção voltada para a própria população (e não o mercado mundial); o aspecto libertário (e não violentamente repressivo); as conexões com as tradições de matriz africana como forma de recuperação da subjetividade (em oposição à objetificação estruturante do escravismo); a propriedade comunitária da terra (em oposição ao latifúndio). Tais características também são lembradas por Abdias Nascimento, na proposta do quilombismo, ou no conceito de “paz quilombola” de Beatriz Nascimento; mas diferentemente destes, Moura enfatiza que eles surgem como um contraponto dialético à ordem hegemônica. (Oliveira, 2021, p. 166)

Segundo Abdias do Nascimento (1988), os quilombos surgem da necessidade vital de negras/os de resgatarem sua humanização, sua liberdade e sua dignidade, fugindo ao cativeiro e organizando-se em sociedade livres. Esse quilombismo estruturava-se em formas associativas de resistência física e cultural, bem como de sustentação da comunidade africana.

Nascimento aponta que os quilombos “legalizados” pela classe dominante (associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, escolas de samba, gafieiras) também seriam focos genuínos de resistência física e cultural, dado que eram

formas associativas que tinham a função social de sustentar a continuidade africana, por meio de comunidades negras.

Desta realidade é que nasce a necessidade urgente de assegurar a própria existência do negro como ser humano. Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, de resgatar sua liberdade e dignidade fugindo ao cativeiro e organizando sociedade livres no território brasileiro. A multiplicação dos quilombos no espaço e no tempo fez deles um autêntico movimento sócio-político e econômico amplo e permanente. [...] O quilombismo estruturava-se em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, o que facilitava sua defesa e organização econômico-social própria, como também assumia modelos de organização permitidos ou tolerados pela classe dominante, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio-mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante da comunidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras, forma e são quilombos “legalizados” pela sociedade dominante. (Nascimento, 1988, p. 92)

Em 1888, deu-se a abolição da escravatura no país, advinda de um processo que já vinha sendo delineado por lutas e reivindicações de negras/os. No entanto, essas histórias de resistências não foram e não são contadas, demonstrando o quanto o Brasil apaga e silencia as lutas de suas/seus oprimidas/os por sua liberdade e por seus direitos, a fim de manter as classes dominadas em seu lugar de subalternidade, passividade, alienação e não-consciência.

O vencedor ou poderoso é transformado em único sujeito da história, não só porque impediu que houvesse a história dos vencidos (ao serem derrotados, os vencidos perderam o “direito” à história), mas simplesmente porque sua ação histórica consiste em eliminar fisicamente os vencidos, ou, então, se precisa do trabalho deles, elimina suas memórias, fazendo com que se lembrem apenas dos feitos dos vencedores. Não é assim, por exemplo, que os estudantes negros ficam sabendo que a Abolição foi um feito da Princesa Isabel? As lutas dos escravos estão sem registro e tudo que delas sabemos está registrado pelos senhores brancos. Não há direito à memória para o negro. Nem para o índio. Nem para os camponeses. Nem para os operários. (Chauí, 2008, pp. 117-118)

Não se aprende a história das classes dominadas nas escolas. Não se tem acesso à história de afrodescendentes: que negras/os estavam organizadas/os em prol de sua libertação; que resistiram; que havia vários movimentos e práticas de revoltas (quilombagem/quilombismo); que muitas/os negras/os e mesmo não-negras/os lutaram por uma libertação justa, em que as/os escravizadas/os tivessem, efetivamente, uma possibilidade de seguirem suas vidas com dignidade, integradas/os na sociedade brasileira etc.

Essas histórias foram invisibilizadas, silenciadas e substituídas pela ideologia racista que coloca as/os colonizadoras/es, brancas/os, da classe dominante, como as/os “grandes” protagonistas da libertação de negras/os, representadas/os na figura da princesa Isabel.

História dos “grandes homens”, dos “grandes feitos”, das “grandes descobertas”, dos “grandes progressos”, a ideologia nunca nos diz o que são esses “grandes”. Grandes

em quê? Grandes por quê? Grandes em relação a quê? No entanto, o saber *histórico* nos dirá que esses “grandes”, agentes da história e do progresso, são os “grandes e poderosos”, isto é, os dominantes, cuja “grandeza” depende sempre da exploração e dominação dos “pequenos”. Aliás, a própria ideia de que os outros são os “pequenos” já é um pacto que fazemos com a ideologia dominante. (Chauí, 1008, p. 118)

A libertação de escravizadas/os não era aceita pela grande maioria dos brancos, principalmente, aqueles que detinham o poder, aqueles que oprimiam, lucravam e obtinham privilégios com a escravização. Essa classe dominante branca, que obtinha benefícios desse processo de reificação e desumanização de afrodescendentes, nunca aceitou a abolição e se encarregou de fazer leis e mecanismos sociais que mantivessem negras/os em lugar de subalternidade e de opressão, mesmo após a abolição da escravatura.

Vários povos do mundo que foram explorados, perseguidos e subjugados foram recompensados, tiveram reparação e foram indenizados pelas mazelas sociais que sofreram. Como exemplo, temos cerca de 1.300 judeus que sobreviveram aos campos de concentração nazistas e moravam no Brasil que tiveram acesso a uma indenização de US\$ 50 milhões para dividirem, devido a uma compensação paga por bancos suíços às vítimas do Holocausto. Assim, até mesmo, judeus que residiam em outros países, por exemplo, tiveram direito a uma reparação pelas violações de direitos a que foram submetidos seus antepassados.

Entretanto, no Brasil, a retratação e a reparação à população negra, diante de todas as violações de direitos que sofreram, nunca ocorreram. Pelo contrário, a raiva e a mágoa da classe dominante, que perdeu com a libertação de escravizadas/os, mas que não estava disposta a integrá-las/os socialmente, fizeram com que a estrutura social vigente impossibilitasse a ascensão e inserção social de negras/os que, em sua grande maioria, permaneceram preteridas/os e marginalizadas/os (à margem da sociedade e da garantida de direitos).

Desde a abolição da escravatura, várias leis foram criadas para prejudicarem negras/os e impossibilitarem que elas/es tivessem uma vida digna, como cidadãos/ãos. O maior exemplo disso, é que, após a abolição, a classe dominante poderia ter empregado negras/os nos postos de trabalho, com funções que elas/es sempre desempenharam e que, após sua libertação, poderiam exercer de forma remunerada. No entanto, a classe dominante preferiu o trabalho de imigrantes, garantindo a exclusão de negras/os.

[...] o que aconteceu não foi simplesmente uma ocupação de espaços de trabalho vazios por um imigrante que os vinha ocupar, mas sim a troca de um tipo de trabalhador por outro que era marginalizado antes de haver um plano de sua integração na nova fase de expansão. A ideologia racista atuou como mecanismo que, se não determinou, influiu de forma quase absoluta nesse processo.

Remanipulam-se dois estereótipos de bargem contra a integração do negro no mercado de trabalho. Um refere-se ao seu passado: como escravo era dócil. Outro ao seu presente: a sua ociosidade. (Moura, 1983, p. 81)

Assim, não permitiram que afrodescendentes tivessem acesso ao trabalho, a uma remuneração e/ou à terra, sendo uma retaliação da classe dominante, isto é, uma forma de negras/os “pagarem” por sua indolência em querer e lutar por sua libertação.

Como forma de abstrair uma realidade desigual e opressora para as classes dominadas, o Estado utiliza o Direito como instrumento para estabelecer leis e regras que regulam as relações sociais em proveito da classe dominante. O Direito servirá para abstrair as violências contra as classes dominadas, legitimando-as, por meio da legalidade. Assim, as leis são utilizadas, ideologicamente, para transformar violências e injustiças em ocorrências legítimas, boas e justas, evitando a revolta dos grupos sociais que são vitimados por essas mazelas, tais como negras/os em nosso país.

Através do Direito, o Estado aparece como legal, ou seja, como “Estado de direito”. O papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita. A lei é direito para o dominante e dever para o dominado. Ora se o Estado e o Direito fossem percebidos nessa realidade real, isto é, como instrumentos para o exercício consentido da violência, evidentemente ambos não seriam respeitados, e os dominados se revoltariam. A função da ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, isto é, como justo e bom. Assim, a ideologia substitui a realidade do Estado pela ideia do Estado – ou seja, a dominação de uma classe é substituída pela *ideia* de interesse geral encarnado pelo Estado. E substitui a realidade do Direito pela *ideia* do Direito - ou seja, a dominação de uma classe por meio das leis é substituída pela representação ou ideias dessas leis como legítimas, justas, boas e válidas. (Chauí, 2008, pp. 83-84)

Dessa forma, na história do país, comumente todos os direitos às/aos negras/os foram negados, retirados e dificultados e as leis – que, em tese, deveriam servir para proteger afrodescendentes –, foram utilizadas para impedir o acesso desse grupo social a direitos.

Diversas leis exemplificam essa exclusão de negras/os do acesso e da garantia de direitos, o que é encoberto pela ideologia racista que propaga que negras/os são excluídas/os socialmente por sua própria culpa e não por uma estrutura social vigente, apoiada, ao longo do tempo, até mesmo, em legislações e em normativas excludentes.

Para impedir o acesso ao direito à educação, foram promulgados a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, que proibiam a educação para negras/os. Assim, as/os escravizadas/os e pretas/os africanas/os livres ou libertas/os eram proibidas/os de frequentar as escolas públicas.

Além da privação da educação, havia uma lei que não funcionava, justamente para garantir a permanência da escravização e do tráfico de escravizadas/os ao país. A lei nº 581,

de 4 de setembro de 1850, *Lei Eusébio de Queirós*, estabelecia medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Essa Lei, fruto de uma exigência da Inglaterra ao Brasil, apontava que as embarcações que tivessem escravizadas/os a bordo seriam apreendidas pelas autoridades imperiais e consideradas ilegais.

Assim, no plano legislativo, a importação de negras/os escravizadas/os passava a ser pirataria. A lei determinava a punição das pessoas envolvidas nesse crime e estabelecia que as/os escravizadas/os apreendidas/os deveriam ser reexportadas/os para o local de origem ou para qualquer outro ponto fora do Império, bem como, se não fosse possível a reexportação, as/os africanas/os seriam empregadas/os em trabalho sob a tutela do Governo, não sendo em nenhum caso os seus serviços concedidos a particulares.

No entanto, como essa lei não era cumprida na prática, era apenas para “inglês ver”, o tráfico de negras/os ao país perdurou. Além da não aplicabilidade da *Lei Eusébio de Queirós*, perpetuando o tráfico negro, outras leis também foram elaboradas para impossibilitar que os direitos de negras/os fossem garantidos e efetivados.

A Lei nº 601, de 18 de Setembro de 1850, conhecida como *Lei de terras*, que dispunha sobre as terras devolutas do Império, proibia a aquisição dessas terras por outro título que não fosse o de compra. Nesse sentido, privava negras/os do acesso à terra (posse/moradia), isso porque, afrodescendentes em sua grande maioria eram escravizadas/os e, portanto, não remuneradas/os por seus trabalhos, o que as/os impedia de comprarem terras.

Por esse motivo, o fim do sistema escravista e a instituição do trabalho livre não afetou os interesses das oligarquias, principalmente pela manutenção da propriedade da terra, garantida com a Lei de Terras de 1850, pela qual o Estado abria mão do direito de doar terras e as colocava no mercado para a venda a quem tivesse recursos para adquiri-las. Com isso, não só se garantia a posse da terra às oligarquias como se interditava a possibilidade de acesso a elas de negras e negros ex-escravizados. Ao mesmo tempo, a comunidade de imigrantes que chegavam para ocupar os postos de trabalho livres, por meio dos recursos que angariavam individual ou coletivamente teriam, pelo menos teoricamente, essa possibilidade. (Oliveira, 2021, p. 168)

Além de privar negras/os da liberdade e do acesso a terras, a classe dominante da época também fez questão de não se responsabilizar pelo sustento de afrodescendentes, por meio de legislações.

Com a Lei nº 2.040, de 28 de Setembro de 1871, mais conhecida como *Lei do Ventre Livre*, o Governo declarou em condição livre os filhos de mulheres escravizadas que nascessem desde a data da lei. Essa “liberdade” dada às crianças negras estava condicionada à responsabilidade dos senhores de suas mães que teriam de criá-las e tratá-las até a idade de oito anos.

A *Lei do Ventre Livre* ainda declarou libertas/os, para eximir-se de responsabilidade por parte do Governo, as/os escravizadas/os pertencentes à nação, de modo que o Governo poderia dar-lhes a ocupação que julgasse conveniente ou não. Nessa mesma condição de libertas/os estavam as/os escravizadas/os dadas/os em usufruto à Coroa, as/os das heranças vagas e as/os abandonadas/os por seus senhores.

Mais uma vez, como prova de que o objetivo da *Lei do Ventre Livre* era o de eximir-se de responsabilidades monetárias com negras/os, o Governo brasileiro obrigou os senhores a alimentarem as/os escravizadas/os inválidas/os, salvo em caso de pobreza.

Essas/os escravizadas/os libertas/os ficavam durante cinco anos sob a inspeção do Governo, assim se essas/es fossem vadias/os, o Governo seria obrigado a fornecer trabalho nos estabelecimentos públicos, no entanto, se negras/os exigissem contrato de serviço, não teriam mais o “direito” a esse trabalho.

Aprisionar as crianças desde sua mais tenra idade, porque viam neles potenciais de criminalidade é uma cultura política cunhada desde o período colonial. Com a *Lei do Ventre Livre* (1871) essa situação agrava-se. Uma rápida leitura do processo abolicionista no Brasil nos permite compreender que essa é legislação que marginaliza a criança negra porque determina que a criança poderia estar livre da escravidão, mediante prévia indenização oferecida ao senhor por sua mãe. Esta lei trouxe um debate jurídico de como denominar o filho livre da mãe escrava e acabaram considerando-o “ingênuo”. Assim, o filho de ventre livre não adquiriu a liberdade jurídica e estava impedido de frequentar a escola e participar da vida política. Pela *Lei do Ventre Livre*, o senhor que ficava com a criança liberta não era obrigado a oferecer instrução primária. É isso que provocou a situação do abandono de milhares e milhares de crianças. (Santos, 2022, p. 35).

Na prática, a Lei nº 2.040, de 28 de Setembro de 1871, tratava de formas legais de eximir os senhores da responsabilidade de sustentar as crianças negras após os oito anos de idade, bem como de isentar o Governo de responsabilidades com negras/os libertas/os. Situações que impediam negras/os de terem garantido um sustento e de serem integradas/os socialmente como sujeitos de direitos.

Mas não foram só as crianças negras que foram excluídas de seus direitos, negras/os idosas/os também. A Lei nº 3.270, de 28 de Setembro de 1885, conhecida como *Lei dos Sexagenários*, tratava da libertação de escravizadas/os com mais de 60 (sessenta) anos de idade, mediante prestação de serviços a título de pagamento de indenização.

Essa lei regulava a extinção gradual do elemento servil, obrigando que as/os sexagenárias/os, a título de indenizarem seus ex-senhores por sua alforria, prestassem serviço por mais três anos. O que significava que além de serem exploradas/os durante sessenta anos, negras/os ainda teriam de pagar por sua libertação. Fato que também se tornava exceção, haja vista as condições de trabalho de escravizadas/os e sua curta expectativa de vida.

A Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como a Lei de Abolição da Escravatura, assinada pela princesa imperial regente Isabel, extinguiu a escravização no país sem garantir direito algum à/ao ex-escravizada/o. Dessa forma, mantinha um histórico de leis que garantia a exclusão de negras/os do *status* de cidadãos/ãos.

Em consonância com a Lei da Abolição que não assegurou direito algum a negras/os, outras leis continuaram a ser editadas para manterem afrodescendentes marginalizadas/os.

A exemplo disso, tem-se o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, que tratava sobre os vadios e capoeiras. Em seu artigo 399, a lei expressava que se alguém deixasse de exercitar profissão, ofício ou qualquer outra atividade como forma de ganhar a vida, isto é, se não possuísse meios de subsistência e domicílio certo em que habitasse, ou se provesse sua subsistência por meio de ocupação proibida por lei ou ofensiva a moral e aos bons costumes, poderia ser preso de 15 a 30 dias.

Essa normativa que sentenciava a infratora ou o infrator como vadia/o ou vagabunda/o, obrigava-a/o a assinar um termo para que conseguisse uma ocupação dentro de 15 dias, contados a partir do cumprimento da pena. A prisão por não ter ocupação também se estendia às/aos maiores de 14 anos que seriam recolhidas/os em estabelecimentos disciplinares industriais, onde poderiam ser mantidas/os até a idade de 21 anos.

Nesse sentido, após a abolição, mesmo não sendo integradas/os socialmente – sem educação formal/instrução, sem trabalho e sem acesso à terra (posse/moradia) –, negras/os eram obrigadas/os a arrumarem alguma ocupação, o que era muito difícil por conta dos postos de trabalho estarem ocupados, majoritariamente, por imigrantes europeus.

O que ocorria é que não havia emprego e/ou ocupação, mas exigia-se de negras/os essa condição para que não fossem presas/os. Assim, essa normativa sobre vadias/os e capoeiras foi feita para coerção e marginalização de negras/os em nosso país, mantendo o caráter punitivo e opressor de tratamento a afrodescendentes.

[...] Caso eu esteja sem emprego, sou vagal,
Se protesto, marginal! Não me resta opção! (Caçapava, 1995, p. 44)

Em seu art. 402, esse Decreto nº 847, ainda considerava a capoeiragem feita em ruas e praças públicas como exercícios de agilidade e destreza corporais capazes de produzir lesão corporal, provocar tumultos ou desordens, bem como ameaçar pessoas e incutir temor de algum mal. Assim, criminalizaram uma prática cultural de negras/os – a capoeira –, por meio da ameaça de prisão de dois a seis meses.

Esse Decreto ainda agravava a pena se houvesse a reunião de mais pessoas para a prática (bando ou malta), além de dobrar a pena para os chefes ou cabeças do grupo de capoeiragem. A reincidência também agrava a pena à/ao capoeira e impunha a deportação em caso de estrangeira/o.

A criminalização da capoeira associava seus praticantes, isto é, negras/os, a pessoas perigosas, que poderiam lesionar, ultrajar o pudor, perturbar a ordem, a tranquilidade ou a segurança pública, podendo até cometer homicídios. Um Decreto que propagava uma visão de negras/os como marginais, violentas/os e criminosas/os, apenas por conta de uma de suas práticas culturais.

O objetivo dessa normativa era o de reformar o regime penal e possibilitar o encarceramento em massa de negras/os que, com a abolição, por não serem inseridas/os no mercado de trabalho, passaram a ser consideradas/os vadias/os. Tal encarceramento com viés racial permanece nos dias atuais, em que a maioria das pessoas que cumprem penas em nosso país são negras.

As situações de miséria, pobreza, violências e opressões a que negras/os eram submetidas/os, legitimadas pelas próprias normativas vigentes, poderiam ocasionar revoltas, insurgências e lutas por direitos. Assim, a classe dominante/opressora fez questão de manter a dominação sobre negras/os não apenas de forma física (como no período da escravização), mas também por meio de uma ideologia racista.

Essa dominação passou a ocorrer por meio da imposição da cultura dominante e por meio da propagação de “distorções” da realidade que se tornaram verdades inquestionáveis, tais como: “negras/os são pobres, porque não se dedicam”; “negras/os são preguiçosas/os, arruaceiras/os, viciadas/os, criminosas/os, promíscuas/os, incultas/os, incapazes etc.”; “afrodescendentes não têm ascensão social, porque não estudam, porque não conseguem entender, porque têm dificuldade de compreensão e de entendimento”; “negras/os não merecem reconhecimento e direitos, porque são violentas/os, arreadias/os, primitivas/os, brutas/os, inferiores, bárbaras/os” etc.

Essas e tantas outras mensagens de desmerecimento destinadas a negras/os passaram a ser máximas sociais propagadas nas famílias, nas escolas, nas mídias, no judiciário e em todos os espaços sociais.

Essa grande massa negra – repetimos –, sistematicamente barrada socialmente, através de inúmeros mecanismos e subterfúgios estratégicos, colocada como o rescaldo de uma sociedade que já tem grandes franjas marginalizadas em consequência da sua estrutura de capitalismo dependente, é rejeitada e

estigmatizada, inclusive por alguns grupos da classe média negra que não entram em contato com ela, não lhe transmitem identidade e consciência étnicas, finalmente não a aceitam como o centro nevrálgico do dilema racial no Brasil e, com isto, reproduzem uma ideologia que justifica vê-la como periférica, como o negativo do próprio problema do negro. (Moura, 1988, p. 9)

A ideologia dominante fazendo com que a realidade – que negras/os foram e eram exploradas/os e privadas/os de direitos – fosse abstraída em uma inversão, atribuiu às/aos negras/os as condições de privações sociais e desigualdades em que se encontravam, como se o destino, a Natureza e/ou a/o própria/o negra/o fossem responsáveis por essas injustiças e abjeções.

Dizer que nossa visão sobre a sociedade não é um reflexo da realidade social, mas a representação de nossa relação com a realidade, faz toda a diferença. Isso faz da ideologia mais do que um produto do imaginário; a ideologia é, antes de tudo, uma prática. Para nos convenceremos de que existem lugares de negro e lugares de branco na sociedade, ou no mínimo não nos espantarmos com essa constatação, não basta ler os livros de autores racistas [...]. É necessário, por exemplo, que, ao frequentar a escola, as lições desses autores racistas sejam acompanhadas de uma realidade em que os professores sejam brancos, os alunos sejam brancos e as pessoas consideradas importantes sejam igualmente brancas. Da mesma forma, o imaginário em torno do negro criminoso representado nas novelas e nos meios de comunicação não poderia se sustentar sem um sistema de justiça seletivo, sem a criminalização da pobreza e sem a chamada “guerra às drogas”, que na realidade, é uma guerra contra os pobres e, particularmente, contra as populações negras. (Almeida, 2018, n.p.)

A ideologia racista que abstrai e inverte a realidade concreta, exime a classe dominante de sua responsabilidade de colocar a/o negra/o à margem da sociedade, como subalterna/o e incapaz, ou pior, desumanizada/o, associando-a/o a animal (macaca/o, gorila etc) ou a objeto convertido em prol da lógica capitalista. Por meio da ideologia, “colonizando” a mente da população, a classe dominante consegue manter negras/os submissas/os e oprimidas/os.

A grande maioria das/os afrodescendentes permanece nessa condição de privações, exploração e desigualdade até hoje, por conta da ideologia racista da classe dominante que é ocultada e tida como verdade, como algo natural, não imposto (como realmente é).

De acordo com Chauí (1980), a ideologia da classe dominante é apresentada como a ideologia de todos, sendo utilizada a favor da dominação, ocultando essa realidade.

Por ser instrumento encarregado de ocultar as divisões sociais, a ideologia deve transformar as ideias particulares da classe dominante em ideias universais, válidas igualmente para toda a sociedade; [...] A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes. (Chauí, 2008, p. 85)

Aquelas expressões que propagam que racismo não existe, que as cotas raciais não são necessárias, que negras/os se vitimizam, que fazem “mimimi” (expressão pejorativa da comunicação informal para descrever uma pessoa que reclama de forma satírica), que são preguiçosas/os, violentas/os, criminosas/os, dentre outras coisas, são discursos ideológicos da classe dominante que tentam se passar por “verdades” sociais.

Na realidade, por ser ideologia, esses discursos precisam se passar por realidade concreta, mas são apenas uma inversão, abstração e ilusão da história real. “O racismo é uma ideologia, desde que se desconsidere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas” (Almeida, 2018, n.p.).

Por fazerem parte da ideologia e, portanto, não serem perceptíveis, os discursos racistas acabam sendo propagados, até mesmo, por pessoas negras.

As pessoas negras não podem ser racistas, porque para que se seja racista é necessário o poder da classe dominante, isto é, da raça branca. Assim, só brancas/os podem ser racistas, porque são elas/es que detêm o poder. No entanto, embora negras/os não possam ser racistas (apenas brancas/os), elas/es podem reproduzir discursos racistas, isto é, propagar a ideologia racista da classe dominante (branca).

Afrodescendentes não podem cometer racismo, porque para ser racista o indivíduo deve pertencer à raça considerada superior hierarquicamente, raça essa que pode oprimir (branca). O que ocorre é que, por fazerem parte de uma sociedade influenciada pela ideologia racista, negras/os acabam reproduzindo discursos e comportamentos racistas.

Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas.

Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. (Almeida, 2018, n.p.)

É necessário que a ideologia racista das/os opressoras/es seja expulsa das mentes das/os oprimidas/os. Essa libertação ideológica não é tarefa fácil, devido ao fato de toda a estrutura social ser construída com clivagens raciais, que hierarquizam as raças, como superior (branca) e inferior (negra).

Por mais que o indivíduo acredite que não tenha sua visão obstruída pela sombra da ideologia racista, na prática, essa ideologia é imperceptível. Não só se acredita que essa ideologia é a única possível, como essa ideologia conduz práticas sociais, fazendo com que a sociedade acabe agindo de forma racista, por mais que não se tenha consciência disso.

É necessário buscar a libertação dessa sombra da ideologia racista que obnubila e encobre a realidade, distorcendo-a e normalizando as desigualdades raciais. É imprescindível desvelar essa realidade racializada que inferioriza e marginaliza negras/os, por meio do racismo estrutural.

Dentro de uma sociedade, extremamente, preconceituosa e discriminatória, o racismo mantém-se, porque não é desvelado, abordado, desmascarado, discutido, debatido e combatido.

No Brasil, dificilmente nos espaços sociais de formação e propagação de ideias, são abordadas as questões raciais, com racismo estrutural, preconceito, genocídio da população negra, violência e encarceramento em massa de negras/os, exploração e erotização dos corpos negros, identidade racial negativa de afrodescendentes, exclusão e marginalização de negras/os, privilégios e pacto da branquitude etc.

As/os afro-brasileiras/os constituem mais da metade da população brasileira, no entanto, são sub-representadas/os e ausentes na maioria das estruturas de poder e espaços sociais de prestígio. São negras/os as/os mais privadas/os de seus direitos. Essa situação tem origem na discriminação estrutural, voltada principalmente a negras/os, que se baseia em mecanismos históricos de exclusão e estereótipos negativos, reforçados pela pobreza, marginalização política, econômica, social e cultural.

Se por “ideologia” entende-se uma visão falseada, ilusória e mesmo fantasiosa da realidade, o problema do racismo como ideologia se conecta com a concepção individualista do racismo. Desse modo, já que o racismo é tido como uma espécie de equívoco, para opor-se a ele bastaria apresentar a verdade do conhecimento filosófico ou científico, cujas conclusões apontariam a inexistência de raças e, por consequência, a falta de fundamento ou irracionalidade de todas as teorias e práticas discriminatórias.

Entretanto, para as visões que consideram o racismo um fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, o *racismo como ideologia molda o inconsciente*. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente”. Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades” são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. (Almeida, 2018, n.p.)

A ideologia racista da classe dominante impede as classes dominadas e oprimidas, principalmente negras/os, de ver, ouvir, sentir e falar sobre as desigualdades raciais, apontando que essas diferenças entre raças são naturais e, portanto, impossíveis de serem modificadas.

Essa ideologia racial que marginaliza, exclui, silencia e invisibiliza negras/os e faz com que a sociedade brasileira acredite que as diferenças raciais e exclusões sociais são aceitáveis, corresponde a um desconhecimento sobre o racismo estrutural – que impede afrodescendentes de atingirem o *status* de cidadãos/ãos, de sujeitos de direitos.

Se o racismo é algo normativo, naturalizado e estruturante – como Almeida define o racismo estrutural – a grande questão que se coloca é o porquê desse fenômeno. E insisto novamente que é importante escapar da sedutora resposta do essencialismo racial, principalmente porque, [...] a própria classificação racial foi construída para atender um objetivo político. (Oliveira, 2021, p. 172)

Nesse sentido, develar o racismo estrutural é uma forma de revelar o não dito e o mal dito; uma forma de problematizar para transformar e para eliminar o racismo.

O racismo estrutural, como um mecanismo histórico de exclusão e marginalização, propaga e estereótipos negativos e desfavoráveis de negras/os, impedindo a integração e ascensão social de afrodescendentes, daí a necessidade de desvelar e combater preconceitos e discriminações contra negras/os. Conforme pontua Almeida,

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. (Almeida, 2018, n.p.)

1.4. Racismo Estrutural

Figura 9 – Pirâmide social, de Tôni Agostinho (2021)



Extraída de <https://www.instagram.com/tonidagostinho/>. Acesso em dez de 2022.

Formada essa sociedade poliétnica no Brasil, estabelece-se um gradiente racial simbólico, dando-se valores específicos a cada uma dessas etnias ou variações cromáticas. Os pontos extremos são: superior = branco e inferior = negro. O negro é colocado na base do sistema de exploração econômica e transformado no símbolo negativo desse tipo de sociedade. (Moura, 1983, p. 38)

A sociedade brasileira é marcada por uma estrutura social que impede negras/os de serem integradas/os e ascenderem socialmente. O contexto sócio-histórico, marcado pela ideologia racista da hierarquização de raças, demonstra que, em nosso país, sempre se colocou no topo da pirâmide a raça considerada universal e superior (a branca), bem como se confinou, na base dessa estrutura social, a raça considerada inferior (a negra).

O fenótipo (cor da pele, textura do cabelo e traços físicos de boca e nariz) foi utilizado como instrumento classificatório de posições sociais, no sentido de que, quanto mais negro (com seu fenótipo), mais abaixo da pirâmide social; em contrapartida, quanto mais branco, mais acima nessa pirâmide. De acordo com Moura,

[...] o sistema classificatório fenotípico bloqueou socialmente ao invés de libertar, durante séculos, as oportunidades, em pé de igualdade, dessa população não-branca. Essa estratégia centenária irá se refletir na situação atual, isto é, no perfil da estratificação social, econômica e cultural dos mesmos. Foi um sistema classificatório que conseguiu, com a roupagem de *democracia racial*, o imobilismo social dessa grande massa não-branca, especialmente negra que até hoje se encontra na base da pirâmide social. (Moura, 2014, p. 157)

A pirâmide social, que classifica e ilustra quem tem direitos garantidos e quem não, é resultado do racismo estrutural. Compreendido como uma abjeção, uma indignidade que desumaniza, reifica e exclui negras/os do *status* de cidadãs/ãos e sujeitos de direitos, é necessário que se interprete e compreenda o racismo, a fim de transformá-lo, isto é, de eliminá-lo.

A exclusão de negras/os do *status* de cidadãs/ãos, de sujeitos de direitos e da categoria de seres humanos deve ser pensada, compreendida e interpretada não como uma fatalidade ou como algo do curso normal da história, mas como uma estratégia da classe dominante para estipular que lugar de negra/o é na base da pirâmide social, como inferiores e como miseráveis, a fim de servir o interesse do capital e sustentar os privilégios da classe dominante.

O mito da democracia racial que preconiza que todas/os são iguais em oportunidades e que as diferentes raças (branca, negra e indígena) convivem harmonicamente em nosso país, na realidade, obnubila as desigualdades raciais que são perpetuadas pelo racismo estrutural.

Se negras/os não estão no cume da pirâmide social, encontrando-se aprisionados em sua base, é por conta de uma estrutura social baseada em preconceitos, violências, violações e discriminações raciais, isto é, no racismo.

O mito da democracia racial e seus discursos absolvem a classe dominante racista de sua responsabilidade nessa estrutura social desigual, injusta e anti-humanitária.

Este discurso liberal, por incrível que pareça, é suporte da política discriminatória, racista, violentamente preconceituosa que caracteriza a sociedade brasileira. Ao dizer-se que somos uma democracia racial, jogamos, ao mesmo tempo, sobre o segmento negro explorado e discriminado a culpa da sua situação atual no sistema de estratificação social e posição de classe. Porque, se há iguais oportunidades para todos, o negro não se encontra no cume da pirâmide porque não quer: dissipa o seu tempo no samba, na maconha e no álcool. A igualdade perante a lei desse discurso justifica a desigualdade social real em que o negro brasileiro se encontra. O formalismo jurídico, a concepção formalista do processo de interação social determina, em última instância, que esse discurso liberal absolva os racistas. (Moura, 1983, pp. 10-11)

De acordo com Oliveira (2021, p. 147), para compreender o racismo estrutural, “Clóvis Moura é um dos pensadores que apresentou uma proposta epistemológica extremamente consistente para se pensar o Brasil”, motivo pelo qual sofreu epistemicídio e foi desprezado por parte significativa do meio acadêmico brasileiro, bem como por grande parcela de intelectuais negras/os.

Em suas obras, Moura fala da necessidade de pensar as relações raciais, em nosso país, pela perspectiva da totalidade, levando em conta que os fenômenos de uma sociedade,

baseado em contradições, fazem parte de uma totalidade que se manifesta concretamente histórica e socialmente. Nesse sentido, não há como se falar da população negra sem abordar as condições históricas e sociais que a fizeram chegar ao país, sendo sequestradas do continente africano para serem escravizadas e exploradas no Brasil.

Compreender as relações raciais em sua totalidade, é compreender que elas estão inseridas em um contexto sócio-histórico. Nesse sentido, negras/os não podem ser apartadas/os de sua história, de suas origens, do contexto social em que viveram e em que ainda vivem.

Quando se analisa a racialidade, tratando negras/os como a-históricos, aproxima-se de visões baseadas no racismo científico, no darwinismo social e na eugenia.

Para compreender a situação atual de negras/os, é importante uma perspectiva histórico-crítica que elucide todas as relações estabelecidas entre brancas/os e negras/os ao longo da história.

Para a construção do ser negra/o, houve e há a interferência de sua relação com a/o branca/o. Só é possível compreender o modo como afrodescendentes são tratadas/os em nossa atualidade, quando se tem uma perspectiva histórico-crítica que elucide as relações estabelecidas entre as raças negra e branca ao longo do tempo.

Deixamos claro que nossa abordagem se fundamenta numa perspectiva histórico-crítica. Isso significa que entendemos as sociedades e os grupos humanos a partir do conceito de “relação”. Relação, como a definimos, é a ordenação intrínseca de um ser em direção ao a outro (a “*ordo ad aliquid*” da boa filosofia). Assumimos também o ser humano como “relação”, isto é como um ser que se constrói e se constitui a partir dos milhões de relações que ele estabelece com todos os seres existentes. Também os grupos humanos, e as sociedades em geral, são melhor compreendidos se forem vistos como constituídos, em sua essência, por relações. (Guareschi, 2002, pp. 141-142)

Compreender negras/os como sujeitos históricos, desvelando os contextos sociais que as/os desumanizaram, reificaram, classificaram, marginalizaram, escravizaram e exterminaram, é uma das formas de desvelar e interpretar a realidade fugindo da ideologia racista e, assim, compreender para poder transformá-la.

O racismo estrutural deve ser pensado dentro de uma totalidade social, em que os fenômenos não existem de modo isolado ou totalmente autônomos, mas que estão correlacionados entre si. Não há como se pensar que negras/os são marginalizadas/os, reificadas/os, desumanizadas/os e que têm seus direitos violados por acontecimentos distanciados ou independentes.

Para compreender a realidade social de negras/os que sofrem os efeitos do racismo estrutural, há de fazer uma abstração da realidade, definindo categorias analíticas para, a partir de então, interpretar o concreto. Tal proposta metodológica não é simplesmente teórica, mas uma forma de unir compreensões de determinado fenômeno, a fim de interpretá-lo, para, então, transformá-lo. Nesse sentido, entender o do racismo, em suas múltiplas determinações e contradições, é uma forma de fazer sua interpretação para poder transformar a sociedade racista em que vivemos.

O racismo estrutural é fruto de fenômenos sócio-históricos que aprisionaram negras/os em uma classificação inferior, negativa e marginalizada. Essa inferiorização de afrodescendentes, ao longo da história, foi implementada não apenas por meio da força física, mas por uma ideologia racista que restringia a negras/os papéis sociais de desvantagem e subalternidade.

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (Gonzales, 1984, pp. 225-226)

A base para a concretização da ideologia racista foi o eurocentrismo, que colocava a raça branca (de europeus) no topo da pirâmide social, bem como a raça negra (de africanas/os) na base da pirâmide, cada vez mais distante da condição de humana, haja vista o “humano universal” ser considerado o homem europeu. Assim, “a racionalidade moderna no sentido imposto pelo eurocentrismo não é universal. Ela é branca, eurocêntrica, racista, opressora” (Oliveira, 2021, p. 84).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em

outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p. 118)

Na narrativa do eurocentrismo, os europeus são colocados no centro da história humana, como se fossem os pioneiros como civilização, como modernidade, como humano emancipado, como detentores de conhecimentos e de cultura.

A despeito de África ter sido berço da humanidade, e inclusive um dos berços dos primeiros documentos que objetivavam a proteção do ser humano, como o Pacto ou a Carta de *Kurukanfuga* (1235-1236), foram os europeus que se autointitularam os fundadores e defensores dos direitos humanos. Mesmo sendo europeus os que violaram (e violam) os direitos humanos, com práticas como a escravização e o imperialismo.

No eurocentrismo, por meio de uma narrativa ideológica que invisibilizava todos as conquistas e feitos históricos e culturais dos demais povos, a história mundial é considerada a partir da visão e dos feitos de europeus, como se antes deles não houvesse história e/ou cultura para a humanidade.

Esse olhar eurocêntrico, tido como universal, trata-se de uma visão unilateral e racista da realidade, que sustenta a ideologia de que europeus são os seres humanos universais e que todos os outros povos estariam classificados hierarquicamente depois desses.

A ideologia racista do eurocentrismo justificou a escravização, a exploração e extermínio de povos africanos, a invasão de terras e o imperialismo. Essa visão enviesada do mundo, segundo a ótica europeia, atravessou o Oceano Atlântico e justificou a escravização de afrodescendentes e a invasão de terras também nas colônias. Assim, o eurocentrismo, com o colonialismo, foi o discurso ideológico que justificou e que ainda justifica a dominação, subordinação e extermínio de negras/os pelo mundo.

O eurocentrismo é uma narrativa ideológica que simplifica o processo civilizatório das tradições helênicas até o Renascimento e é com base nisso que se estabelece um padrão normativo racional que sustenta a hegemonia da “branquitude”. Esta branquitude normativa que se posiciona como centro hegemônico de uma tipologia de classificação racial que se expressa, primeiramente, na vertente metafísica/religiosa (brancos cristãos e demais etnias não cristãs); passando pela “racional-científica” (teorias da eugenia, darwinismo social) e depois cristalizada a partir dos sentidos civilizatórios (povos desenvolvidos e não desenvolvidos). (Oliveira, 2021, p. 66)

O racismo, difundido pelo eurocentrismo, atravessou diversos momentos históricos, primeiramente, baseando-se em concepções religiosas que os justificavam, depois em conceitos científicos racistas, que hierarquizavam as raças, mesmo sem a fundamentação biológica para isso. E, atualmente, a despeito de as justificativas religiosas e científicas não se sustentarem para a clivagem e hierarquização de raças, a ideologia capitalista e o discurso

neoliberalista beneficiam-se do racismo, como construção sócio-histórica, para delimitar os espaços sociais e garantir a hegemonia da classe dominante (branca), que continua a explorar e subjugar negras/os para garantir e perpetuar seus privilégios.

O capitalismo, segundo Comparato, é a primeira experiência de civilização humana cujo caráter universalizante se dá pela sua dimensão secular. Assim, o capitalismo comporta a diversidade humana, entretanto as hierarquias são a sua lógica. Constrói, constantemente, mecanismos de integração excludente. O sistema-mundo no capitalismo se organiza, então, a partir de hierarquizações construídas a partir da raça como categoria central [...] (Oliveira, 2021, pp. 68-69)

Se durante o curso da história, o racismo era utilizado para justificar a exploração, reificação e desumanização de negras/os, hoje ele permanece como uma ideologia, por meio do racismo estrutural, para manter o *status quo* e os privilégios da classe dominante na modernidade capitalista. Nesse sentido, o racismo apresenta-se como uma das estruturas, como uma das bases do capitalismo.

Segundo Almeida (2018, n.p.), o racismo não é um resquício da escravização, dado que “a escravidão e o racismo são elementos constitutivos tanto da modernidade, quanto do capitalismo, de tal modo que não há como desassociar um do outro”.

O racismo estrutural determina aquelas/es que têm e aquelas/es que não têm direitos garantidos em nossa sociedade. O racismo faz parte da ideologia utilizada pela classe dominante para exercer dominação sem que essa seja percebida. É um instrumento utilizado pelos dominantes para manter negras/os em papel social de subalternidade e marginalização.

O racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. Por corresponder a uma estrutura, é fundamental destacar que o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. (Bersani, 2018, p. 193)

Devido ao fato de os privilégios e as riquezas ficarem restritos à classe dominante em nossa sociedade, é necessário uma explicação para o fato de as classes dominadas e subjugadas (compostas principalmente por negras/os em nosso país) continuarem a ser exploradas e permanecerem nos espaços sociais em que são confinadas, privadas de seus direitos.

E essa explicação para a privação de direitos a afrodescendentes não pode ser compreendida como uma injustiça, mas sim, ideologicamente, como o curso natural da história da humanidade. Como se esse curso não tivesse a influência da classe dominante, sempre agindo no sentido de manter o seu poder, seus privilégios e sua hegemonia.

Esse mecanismo permanente de barragem à mobilidade social vertical do negro, com os diversos níveis de impedimento à sua ascensão na grande sociedade, muitos deles invisíveis, os entraves criados pelo racismo, as limitações sociais que o impediam de ser um cidadão igual ao branco, e, finalmente, a defasagem sócio-histórica que o atingiu frontal e permanentemente após a Abolição, como cidadão, indo compor as grandes áreas gangrenadas da sociedade do capitalismo dependente que substituiu à escravista, toda essa constelação é como se fosse um viés complementar [...]. (Moura, 1988, p. 30)

A ideologia racista faz o seu trabalho impossibilitando que as desigualdades raciais sejam compreendidas como resultantes das ações da classe dominante. Não se percebe, mas vive-se uma realidade ilusória, de abstração e de inversão, em que as/os dominantes não são responsabilizados por suas atrocidades, as quais ficam na culpa das/os dominadas/os, principalmente de negras/os.

Nesse sentido, o racismo estrutural garante que afrodescendentes continuem a ser subjugadas/os, inferiorizadas/os, marginalizadas/os e exterminadas/os, o que fica como responsabilidade dessas/es próprias/os oprimidas/os e não dos opressores, que são os principais beneficiados e interessados pela permanência das desigualdades raciais.

A concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma outra dimensão da percepção do racismo – o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural. (Oliveira, 2021, pp. 66-67)

As classificações simplistas que associam o racismo a um único indivíduo (como sendo uma questão comportamental de desvio, de transgressão ou de patologia) ou as classificações que ligam o racismo a posturas e mecanismos institucionais correspondem a visões simplistas e ideológicas que escondem o racismo como algo estrutural da sociedade.

O racismo não se restringe a determinados indivíduos ou instituições, pelo contrário, por ser estrutural, perpassa toda a sociedade brasileira, todas as instituições, o próprio Estado e todos os aparelhos ideológicos de nossa sociedade: o familiar; o educativo; o religioso; o político; o sindical; o cultural; o de informação etc.

O racismo estrutural, por mais que não se perceba, faz parte de uma sombra ideológica racista que encobre que todos os indivíduos – em sua família, em seu ambiente de trabalho, em suas unidades escolares, em seu círculo de amizade, em seu meio social, nas atividades que participe, nos pensamentos que tenha etc. – reproduzem práticas racistas, mesmo que inconscientemente.

O conceito de raça (e conseqüentemente o racismo) está ligado a circunstâncias relacionais e históricas, estabelecendo classificações e clivagens entre seres humanos.

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás de *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (Almeida, 2018, n.p.)

Diversas narrativas tentam amenizar os malefícios da classificação humana em raças e, para isso, associam atitudes racistas a problemas ou desvios individuais e cotidianos ou, até mesmo, à cultura desviante de determinadas instituições. Essas explicações encobrem o quanto o racismo é cruel e abjeto, justamente por se tratar não somente de uma postura individual ou institucional, mas por ser um fenômeno estrutural, sendo a regra fundamental, a base de nossa sociedade.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas” dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição.

Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (Almeida, 2018, n.p.)

Considerar o racismo como algo anormal é uma desinformação, pois ele não é um desvio pontual, mas sim a base de todas as organizações e relações sociais, políticas e econômicas de nosso país. Nesse sentido, o Brasil foi marcado, desde o início de sua colonização, pelo racismo que justificava quem eram sujeitos de direitos e quem não. É esse racismo estrutural que explica os métodos e recursos que geram as desigualdades e violências de nossa sociedade atual.

Podemos dizer que racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2018, n.p.)

Segundo Almeida (2018), o racismo não é um equívoco, mas uma ideologia que molda o inconsciente, isto é, um fenômeno estrutural, que faz com que os indivíduos tenham padrões de fracionamento e hierarquização racial que interferem no seu imaginário e em suas práticas. Assim, a vida “normal” e as verdades sociais são movimentadas pelo racismo, mesmo que não se tenha consciência disso. Para o autor,

(...) o racismo é sempre estrutural, isso porque, “ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. (...) é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

De tal sorte, que todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo. Em suma, (...) as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade. (Almeida, 2018, n.p.)

As questões do racismo não são abertamente discutidas, isto é, o racismo é não dito ou é mal dito (explicado), por conta da ideologia dominante e do falso entendimento de que existe uma democracia racial no país. Esse mito da democracia racial foi e ainda é utilizado amplamente para difundir o desconhecimento de que, no Brasil, todas/os são iguais e têm os mesmos direitos e oportunidades, portanto, não se deveria falar em desigualdade racial. Ocorre que essa invenção sobre “igualdade” serve apenas para mascarar o racismo estrutural que prevalece na sociedade brasileira.

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (Munanga, 1996, p. 216)

Tem-se o discurso de que o Brasil é marcado por relações raciais harmônicas entre brancas/os, negras/os e indígenas, o que está longe de ser uma realidade. A miscigenação, por exemplo, em muitos casos, no percurso da história do país, principalmente em sua colonização, foi fruto de violências sexuais em que, por exemplo, as mulheres negras foram subjugadas à vontade de homens brancos. Uma violência sexual que gerava filhas/os ilegítimas/os que, assim como suas mães escravizadas, não tinham direitos garantidos.

O mito da democracia racial foi amplamente difundido no pós-abolição do Brasil para encobrir as grandes diferenças raciais que prevaleciam no país. Como instrumento ideológico, esse discurso responsabilizava negras/os pelas condições adversas que enfrentavam, isso porque, se havia uma democracia, em que todas/os tinham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, a causa de afrodescendentes sofrerem privações de direitos restringia-se às suas capacidades e aos seus méritos. Tal discurso ainda prevalece nos dias atuais, colaborando para que o racismo estrutural continue com uma ideologia que abstrai e inverte a realidade.

O racismo brasileiro, como vemos, na sua estratégia e nas suas táticas agem sem demonstrar sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos.

E por que isso acontece? Porque não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e

cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com uma concentração fundiária e de rendas das maiores do mundo; governado por oligarquias regionais retrógradas e brancas; um país no qual a concentração de renda exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem 30 milhões de menores abandonados carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial. (Moura, 2014, p. 16)

Ao longo dos anos, a narrativa de que a miscigenação seria a forma de o Brasil ascender socialmente foi muito difundida. Atribuía-se à/ao negro o atraso social e cultural do país, acobertando que esse atraso era resultado de uma estrutura socioeconômica do capitalismo dependente, que impede qualquer ascensão das classes dominadas e que faz com que a classe dominante tenha de explorar ainda mais as classes dominadas, a fim de obter os lucros e as vantagens desejadas em uma sociedade baseada no capital.

Essa matriz colonial do poder, que racializa e hierarquiza para explorar, é a base do capitalismo existente no país, de modo que a raça é utilizada como justificativa para superexplorar negras/os.

É fato que a construção dessa situação de exploração do capital necessita de arcabouços políticos e ideológicos de sustentação. [...] Defendo a ideia de que a matriz colonial de poder é o arranjo institucional do capitalismo dependente. Isso porque a classificação e hierarquização racial presente nessa matriz de poder estabelece condições diferenciadas de humanidade. (Oliveira, 2021, p. 177)

Por conta do capitalismo dependente que vigora no Brasil, o fato de negras/os estarem na base da pirâmide não é uma causalidade, um acontecimento natural, um resultado da falta de educação, empenho, mérito e dedicação dessas/es afrodescendentes. Negras/os estão na base da pirâmide social – com menos direitos, bem como com mais violações e privações – por conta de um processo sócio-histórico de nosso país, em que a classe dominante sempre superexplorou negras/os, como classe dominada e subjugada.

A superexploração de afrodescendentes iniciada no período colonial com a escravização, perpassou todos os momentos históricos, chegando à atualidade, com o neoliberalismo e o capitalismo dependente, ainda superexplorando negras/os. E o que justifica essa superexploração de afrodescendentes, é a hierarquização de raças que já não se sustenta biologicamente, mas que encontra na ideologia racista uma forma de aprisionar negras/os em papéis sociais de inferioridade, subalternidade e marginalização.

Ideologia essa, que por ser ideologia, presta-se aos interesses da classe dominante de manter a dominação que lhe traz privilégios e ganhos, subjugando as classes dominadas, majoritariamente negras/os. Apesar da abolição da escravatura e do discurso de liberdade e igualdade, a superexploração de afrodescendentes permanece em nosso país até os dias atuais.

Além do mais, após o 13 de Maio e o sistema de marginalização social que se seguiu, colocaram-no como *igual perante a lei*, como se no seu cotidiano da

sociedade competitiva (capitalismo dependente) que se criou esse princípio ou norma não passasse de um mito protetor para esconder as desigualdades sociais, econômicas e étnicas. O negro foi 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. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar salários dos trabalhadores no seu conjunto. (Moura, 2014, p. 160)

Essa realidade de superexploração de negras/os, de desumanização, de reificação e de marginalização é ocultada pela ideologia racista que faz uma abstração da realidade e associa o racismo a acontecimentos pontuais, repentinos, inesperados, disfuncionais e/ou patológicos, podendo, nesse sentido, ser combatido com ações individuais, institucionais e funcionais ou, até mesmo, com práticas educativas e/ou punitivas.

Ocorre que o racismo não se trata de episódios pontuais, mas permanentes e regulares que fazem parte de nosso cotidiano, de nossas relações, que estão presentes em todos os espaços sociais, em nossas mentalidades e ações, sendo a regra e a base de nossa sociedade. Por mais que o racismo se esconda, como algo individual ou institucional – sendo não dito e/ou mal dito –, ele se refere a uma questão estrutural.

[...] A maior visibilidade do fenômeno do racismo nos últimos tempos com as denúncias de práticas racistas por parte de policiais em vários países do mundo (destaque para o caso do assassinato de George Floyd, em Atlanta, no mês de maio de 2020) fez com que a pauta do racismo saísse dos esconderijos da agenda pública. É fato, porém, que o discurso de condenação do racismo é apropriado pelas classes dominantes no sentido de restringi-lo como comportamento disfuncional, episódico, possível de enfrentar por mecanismos institucionais ou educacionais etc.

Com isso, as dinâmicas estruturais das relações raciais como elementos de sustentação do capitalismo dependente ficam de lado. Todos os elementos presentes no capitalismo dependente – o intercâmbio desigual de valores e a superexploração do trabalho – são sustentados ideologicamente pelo racismo. (Oliveira, 2021, p. 191)

Muitas brasileiras/os desconhecem a história, a cultura, as contribuições e os saberes de povos negros, porque o objetivo da ideologia vigente, que sustenta as desigualdades raciais, é não permitir o reconhecimento de afrodescendentes como protagonistas sociais e sujeitos de direitos, a fim de justificar a posição desfavorecida que elas/es ocupam na pirâmide social.

[...] o não conhecimento de História da África, por exemplo, é produto de uma decisão ideológica pois, à medida que um sistema social necessita para o seu padrão de acumulação de riquezas construir hierarquias entre seres humanos, determinados temas que contrapõem a essa hierarquia estabelecida não são de interesse. Por isso, invertendo a lógica o “não conhecimento” não apenas gera racismo mas é produto do racismo. (Oliveira, 2021, p. 66)

A hierarquização de raças é fruto do racismo estrutural que coloca negras/os e brancas/os em posições sociais demarcadas. Esse racismo exalta a superioridade, individualidade e suposta neutralidade de brancas/os, colocando-as/os no topo da pirâmide social. E, por outro lado, aprisiona negras/os em papel de inferioridade, como uma coletividade racializada, o que

impossibilita afrodescendentes de serem sujeitos individuadas/os, aprisionando-as/os em representações sociais e morais preconceituosas. Assim, brancas/os são exaltados e negras/os rebaixados em sua humanidade.

Compreender o racismo estrutural em sua totalidade é uma forma de articular a compreensão desse fenômeno, a fim de interpretá-lo da forma mais eficaz e, partir dessa interpretação, dos diversos e dos contraditórios aspectos, buscar formas de transformar a realidade racista.

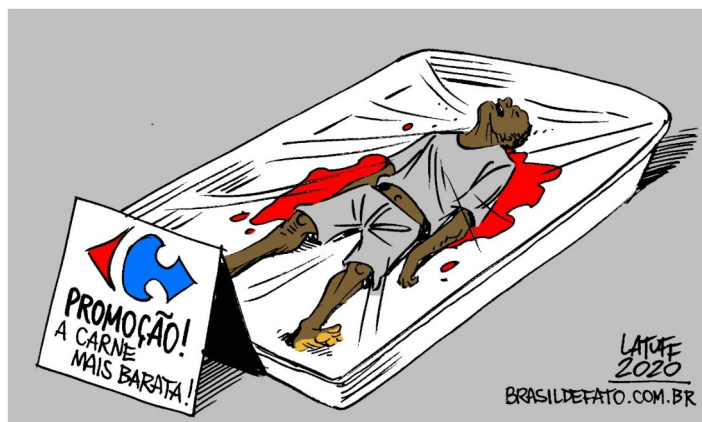
Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força, exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. [...] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. (Freire, 1987, n.p.)

1.5. Desigualdades raciais no Brasil

Figura 10 – Charge A Carne mais barata, de Carlos Latuff (2020)



Extraída de <https://brasildefato.com.br>. Acesso em fev de 2022.

A Carne, de Elza Soares

A carne mais barata do mercado / É a carne negra (Só serve o não-preto)[...]

Que vai de graça pro presídio / E para debaixo do plástico / Que vai de graça pro subemprego / E pros hospitais psiquiátricos [...]

Que fez e faz história / Segurando esse país no braço, “memão” / O cabra aqui não se sente revoltado / Porque o revólver já está engatilhado

E o vingador é lento / Mas muito bem intencionado / E esse país vai deixando todo mundo preto / E o cabelo esticado

Mas, mesmo assim / Ainda guardo o direito de algum antepassado da cor / Brigar sutilmente por respeito / Brigar bravamente por respeito

Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar) / De algum antepassado da cor / Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar / (Se liga aí!)

A carne mais barata do mercado é a carne negra / (Na cara dura, só serve o não-preto)

Extraída de <https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>. Acesso em fev de 2022.

A desigualdade racial no Brasil é alarmante, sendo resultado do racismo estrutural e da ideologia racista vigente em nosso país, que desumaniza, reifica, marginaliza e extermina negras/os, não as/os considerando sujeito de direitos.

O direito humano fundamental que é a vida, regularmente, não é garantido à população negra, principalmente a jovens negros, que correspondem ao grupo social mais assassinado no Brasil.

Na charge que inicia esta seção, Latuff ilustra como negras/os ainda permanecem reificadas/os, consideradas/os mercadorias de baixo valor. A charge foi uma crítica ao ocorrido em 2020, na véspera do dia da Consciência Negra, em que João Alberto Silveira

Freitas, homem negro de 40 anos, foi assassinado por seguranças do hipermercado Carrefour em Porto Alegre. O assassinato ocorreu devido ao fato de João ter discutido com uma funcionária do estabelecimento. Como negro, João não teve a oportunidade de se defender das acusações feitas a ele, dado que foi brutalmente assassinado, como se não tivesse direitos, dignidade, valor.

Negras/os são vítimas, diariamente, de violências e violações de direitos, dados esses que podem ser comprovados por estatísticas oficiais. O racismo estrutural fica comprovado com dados sobre exclusões, violações, privações e violências que atingem, principalmente, negras/os no Brasil.

Esses fenômenos que ilustram a desigualdade racial não são uma causalidade ou uma exceção. Pelo contrário, são comprovadamente fruto de uma realidade sócio-histórica que sempre inferiorizou, e continua a inferiorizar, afrodescendentes enquanto raça, a fim de manter os privilégios e as riquezas da classe dominante (branca), às custas da desumanização, da inferiorização e do extermínio de classes dominadas (principalmente negras/os).

Em meu trabalho nos últimos catorze anos, o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. [...] o foco da discussão é o negro e há um silêncio sobre o branco. (Carone; Bento, 2017, n.p.)

Na atualidade, devido ao capitalismo dependente e ao neoliberalismo vigentes em nosso país, o racismo vem-se atualizando e escondendo em diversas narrativas ideológicas, que distorcem a realidade e apresentam mentalidades e práticas racistas como desvios e transgressões comportamentais individuais ou institucionais, que ocorrem de forma isolada e pontuais.

Essa ideologia é uma forma de ocultar que o racismo é resultado de uma construção sócio-histórica da classe dominante, sendo necessário para manter a dominação, os privilégios e o *status quo* de brancas/os. Nesse sentido, o racismo não é algo particular, individual ou institucional, mas estrutural e funcional, como regra e base de nossa sociedade capitalista.

O racismo, de acordo com esta posição, é uma manifestação das estruturas do capitalismo, que foram forjadas pela escravidão. Isso significa dizer que a desigualdade racial é um elemento constitutivo das relações mercantis e de classe, de tal sorte que a modernização da economia e até seu desenvolvimento podem representar momentos de adaptação dos parâmetros raciais a novas etapas da acumulação capitalista. Em suma: para se renovar, o capitalismo precisa muitas vezes renovar o racismo, como, por exemplo, substituir o racismo oficial e a

segregação legalizada pela indiferença diante da igualdade raciais sob o manto da democracia. (Almeida, 2018, n.p.)

O racismo é estrutural, porque justifica a hierarquização social e mantém a classe dominante e as classes dominadas em lugares sociais distintos, isto é, de privilégio (para brancas/os) e de exclusão e privações (para não-brancas/os). Assim, as desigualdades raciais podem ser compreendidas não como casualidade, mas como parte estrutural de nossa sociedade.

A função das legislações e normativas, por muito tempo, foi de perpetuar o racismo estrutural e justificar os espaços sociais ocupados por negras/os e por brancas/os em nosso país.

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com as heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (Bento, 2022, p. 23)

Por mais que brancas/os não se reconheçam em lugar de privilégio, desde o seu nascimento, usufruem dos benefícios de pertencerem à raça considerada, erroneamente, como superior e universal. Assim, brancas/os, querendo ou não, recebem os privilégios e vantagens por conta de sua racialidade.

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tenta diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora, todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um *deficit* muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. (Carone; Bento, 2017, n.p.)

Da mesma forma que brancas/os são privilegiadas/os devido à clivagem racial, negras/os são, desde seu nascimento, marcadas/os pela hierarquização de raças que classifica a raça negra como inferior e subalterna. Nesse sentido, afrodescendentes sofrem os prejuízos e violações de pertencerem a uma raça que, socialmente, para a manutenção de sua superexploração, é desconsiderada e marginalizada.

O racismo, a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e da norma politicamente correta da indesejabilidade do preconceito na convivência social, apenas sofreu transformações formais de expressão. Não é posto nem é dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais. As consequências são inevitáveis: a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma

medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna um alvo preferencial de descargas e frustrações impostas pela vida social. (Carone; Bento, 2017, n.p.)

As desigualdades raciais que vitimam negras/os advêm de situações sócio-históricas que atribuíram condições sociais desiguais às/aos próprias/os negras/os. Isto é, as desigualdades são fruto de uma ideologia que inverte a realidade objetiva e oculta que os desequilíbrios raciais não são causados por afrodescendentes, mas sempre foram por brancas/os, pertencentes à classe dominante.

A classe dominante (branca) não permitiu a integração e ascensão social de afrodescendentes, mesmo após a abolição da escravatura, valendo-se do racismo estrutural para justificar a exploração e dominação de negras/os, bem como seu aprisionamento em representações e lugares não gratos da sociedade.

No Brasil, mesmo sendo as/os oprimidas/os e as/os exploradas/os, mesmo não tendo condições dignas de vida (como moradia, alimentação, educação, trabalho etc.), por todo um contexto social escravocrata e racista, negras/os são apontadas/os como culpadas/s pelas condições sociais em que se encontram. Nunca tiveram oportunidades reais de se tornarem sujeitos de direitos, sendo ininterruptamente exploradas/os, preteridas/os, violentadas/os e, o pior, culpabilizadas/os por todas as misérias, as privações e as violações que sofrem – o que é indiferente para os grupos que possuem privilégios.

A permanência do racismo exige, em primeiro lugar, a criação e a recriação de um imaginário social em que determinadas características biológicas ou práticas culturais sejam associadas à raça e, em segundo lugar, que a desigualdade social seja naturalmente atribuída à identidade racial dos indivíduos ou, de outro modo, que a sociedade se torne indiferente ao modo com que determinados grupos raciais detêm privilégios. (Almeida, 2018, n.p.)

Dados estatísticos podem comprovar os lugares sociais de privilégio para brancas/os e os lugares de exclusão e privação de direitos para negras/os.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil, apresenta informações que comprovam o racismo estrutural em nosso país. Assim, embora ainda haja um discurso que nega a existência de desigualdades raciais, que nega o racismo e difunde o mito da democracia racial, com o falso argumento de igualdade de direitos e de oportunidades entre negras/os e brancos/as, dados oficiais demonstram que há grandes disparidades entre grupos raciais em nosso país.

Dois estudos realizados recentemente pelo IBGE – a primeira edição da pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil³” (2019) e a “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira⁴” (2022) – demonstram

3 Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em jun de 2022.

4 Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>. Acesso em ago de 2023.

que os acessos a bens e serviços básicos, que são necessários ao bem-estar dos sujeitos (tais como: saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc.), ocorrem de modo desigual para negras/os e brancas/os.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua⁵, publicada pelo IBGE, em 2023, o número de pessoas negras no Brasil corresponde a 56,1% da população nacional (9,1% de pretas/os e 47,0% de pardas/os). Não obstante negras/os sejam a maioria da população nacional, os direitos não são garantidos efetivamente a essa população.

No tocante ao direito ao trabalho, a taxa de desocupação é maior para negras/os (16,5% para pessoas pretas e 16,2% para pardas) do que para brancas/os (11,3%). O mesmo se repete na subutilização, em que afrodescendentes (32,0% de pretas/os e 33,4% de pardas/os) estão em maior porcentagem do que pessoas brancas (22,5%). As ocupações informais, em 2021, também tiveram maior presença de negras/os (43,4% de pretas/os e 47,0% de pardas/os), em comparação a pessoas brancas (22,5%).

Não existe “consciência de classe” sem consciência de problema racial. Historicamente, o racismo foi e ainda é um fator de divisão não apenas entre as classes, mas também no interior das classes. Nos momentos de crise, em há aumento do desemprego e rebaixamento dos salários, o racismo desempenha um papel diversionista bastante importante, pois os trabalhadores atingidos pelo desemprego irão direcionar sua fúria contra as minorias raciais e sexuais, que serão responsabilizadas pela decadência econômica por aceitarem receber salários mais baixos, quando não pela “degradação moral” a que muitos identificarão como motivo da crise. O racismo será, portanto, a forma dos trabalhadores brancos racionalizarem a crise que lhes trouxe perdas materiais e de lidarem com as perdas simbólicas. (Almeida, 2018, n.p.)

As rendas de negras/os, em 2021, também apresentaram índices inferiores quando comparadas às rendas de brancas/os. O rendimento médio mensal de pessoas ocupadas pretas (R\$ 1.764) e pardas (R\$ 1.814) foi inferior ao de pessoas brancas (R\$ 3.099). Além de menores salários, negras/os também ocupavam menos cargos gerenciais (29,5%) do que pessoas brancas (69,0%).

Ainda sobre trabalho e renda, o rendimento médio domiciliar per capita da população preta (R\$ 965) e parda (R\$ 945) era quase metade do rendimento da população branca (R\$ 1.866), o que se manteve tendência desde 2012.

Cargos de decisão, tais como de liderança política, também não contam com representatividade negra proporcional a essa população brasileira. Dados das eleições para vereadoras/es de 2016 e 2020 apontam que apenas 29,1% de negras/os (27,4% de pardas/os e

⁵ IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

1,7% de pretas/os) ocupam cargos de prefeitos/as, em comparação com 70,3% de brancas/os. Em relação aos cargos de vereadoras/es, repete-se essa desigualdade racial em que negras/os ocupam apenas 42,1% (37,1% de pardas/os e 5% de pretas/os) dos cargos, enquanto brancas/os equivalem a 57,1%.

A maior vulnerabilidade de negras/os também se confirma quando se analisam as linhas de pobreza monetária, segundo classificação do Banco Mundial. Em 2021, considerando a linha de US\$ 5,50 diários, pretas/os (34,5%) e pardas/os (38,4%) estavam em maior quantidade nesse enquadramento do que brancas/os (18,6%). Já na linha de US\$ 1,90 diários (de extremamente pobres), negras/os (9,0% de pessoas pretas e 11,4% de pardas) também eram a maior população enquadrada, se comparada à população branca (5,0%).

Os dados apresentados acima possuem uma correlação que representa um ciclo de violação interdependente dos direitos humanos. Sobre isso, deve-se notar que o ciclo de violência racial começa arraigado nos padrões culturais de inferiorização e subjugação étnico-racial disseminados na sociedade brasileira, gerando a discriminação estrutural histórica, o preconceito e a desigualdade, que, por sua vez, resultam na manutenção de uma perversa cultura de dominação racial em um ciclo infundável de violações. Esse ciclo faz com que os processos de exclusão e discriminação socioeconômicos também afetem os direitos à integridade e à vida de grande parte dessas pessoas. (CIDH, 2021, p. 21)

Em relação ao direito à vida e à segurança, a “Pesquisa Nacional de Saúde⁶” (2019), realizada pelo IBGE, apontou que 18,3% das pessoas com 18 anos ou mais de idade haviam sofrido algum tipo de violência (física, psicológica ou sexual) nos 12 meses anteriores à pesquisa. Dentre as vítimas de violência, as mais atingidas foram pessoas negras (39,9%) – sendo 20,6% de pretas/os e 19,3% de pardas/os. Brancas/os foram as/os que menos sofreram violências (16,6%). As mulheres foram mais vitimadas (19,4%) do que homens (17%) e, devido à intersecção de raça e gênero, as mulheres pretas foram o grupo de cor/raça e gênero que mais sofreu violências (21,3%).

Estatísticas oficiais comprovam que o direito à vida também é mais violado para a população negra. Dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM)⁷, do Ministério da Saúde, em 2020, apontam alta desigualdade no número de mortes por raça/cor, vitimando principalmente negras/os. As pessoas pardas são as que apresentam a maior taxa de mortes por 100 mil habitantes (34,1%) – o triplo de pessoas brancas –, seguidas de pessoas pretas (21,9%) – o dobro de brancas (11,5%). A letalidade de homens é maior para negros (64,3% de pardos e 41,4% de pretos) do que em relação a homens brancos (21,2%). Esses dados também

6 Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html>. Acesso em jan de 2023.

7 Disponível em <https://opendatasus.saude.gov.br/dataset/sim>. Acesso em jan de 2023.

ocorrem com mulheres negras (4,6% de pardas e 2,7% de pardas), que morrem mais do que mulheres brancas (2,4%).

[...] o poder de ditar quem deve viver e quem deve morrer. É um poder de determinação sobre a vida e a morte ao desprover o status político dos sujeitos. A diminuição ao biológico desumaniza e abre espaço para todo tipo de arbitrariedade e inumanidade. [...] O processo de exploração e do ciclo em que se estabelecem as relações neoliberais opera pelo extermínio dos grupos que não têm lugar algum no sistema, uma política que parte da exclusão para o extermínio. (Borges, 2017, n.p.)

A questão de segurança da população negra é alarmante. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023⁸, em 2022, no Brasil, foram registrados 10.990 casos de injúria racial e 2.458 casos de racismo. No entanto, o Anuário traz a problemática do grande volume de informações retificadas relativas ao ano referência de 2021, situação que denuncia a ausência de confiabilidade de dados, os quais já eram subnotificados.

Nesse sentido, tem-se um desconhecimento que impossibilita a compreensão real da problemática racial no país. Não obstante a opacidade causada pelas retificações, os dados obtidos apontam um crescimento da injúria racial (32,3%) e do racismo (67%) no país, revelando um aumento dos casos e/ou da demanda por acesso ao direito à não-discriminação.

Os dados apresentados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023 também apontam que elementos de racismo perpassam todas as modalidades criminosas no país. Os negros/as são as maiores vítimas de mortes violentas intencionais (68,9%). E a letalidade policial ainda ratifica o racismo estrutural, dado que 83% dos mortos pela polícia em 2022, no Brasil, eram negras/os; sendo que 76% tinham entre 12 e 29 anos.

O perfil da violência contra mulheres, de acordo com o Anuário, confirma que são negras as maiores vítimas em relação ao número de estupros (56,8%) e de feminicídio (61,1%). As crianças negras também são as maiores vítimas de morte violenta intencional (67,1% de 0 a 11 anos e 85,1% de 12 a 17 anos). Entre as/os adolescentes, esse dado é ainda mais preocupante, porque a cada 10 mortes violentas no país, 8 são de adolescentes negras/os. Esses dados ilustram um extermínio da população negra no Brasil.

O que é importante é que em todos esses países, de maioria não branca, o critério racial teve uma funcionalidade no sentido de sustentar clivagens sociais. Por isso, diante de tal situação, a contrarreforma neoliberal se expressou em duas vertentes políticas: uma de criar mecanismos de administração das tensões sociais por meio da aplicação das chamadas políticas compensatórias e outra de intensificar as estruturas de violência institucional, apontando para o extermínio da população não branca. (Oliveira, 2021, p. 29)

O Anuário ainda aponta o encarceramento em massa de negras/os no país, ilustrando o racismo estrutural que é determinante na política prisional brasileira. Assim, o sistema de

8 Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em jun de 2023.

justiça tem reproduzido padrões discriminatórios que naturalizam a desigualdade racial e vitimam, majoritariamente, negras/os que são privadas/os de liberdade (68,2%).

O sistema prisional também explicita o racismo ao apresentar dados de que, entre 2005 e 2022, houve um crescimento de 381,3% da população negra encarcerada, enquanto dentre a população branca houve um aumento de 215%. O número de pessoas negras presas, em 2005, correspondia a 58,4%; já em 2022 tem-se uma população carcerária negra de 68,2%, deixando explícito que a seletividade penal vitima, principalmente, negras/os.

O sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens mais do que perpassados por essa estrutura de opressão, mas o aparato reordenado para garantir a manutenção do racismo e, portanto, das desigualdades baseadas na hierarquização racial. Além da privação de liberdade, ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades. Tanto o cárcere quanto o pós-encarceramento significam a morte social desses indivíduos negros e negras que, dificilmente, por conta do estigma social, terão restituído o seu status, já maculado pela opressão racial em todos os campos da vida, de cidadania ou possibilidade de alcançá-la. Essa é uma das instituições mais fundamentais no processo de genocídio contra a população negra em curso no país. (Borges, 2019, n.p.)

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023, para sanar o problema de violência nas escolas, diversas unidades escolares têm trabalhado com projetos que abordam temas de bullying (70,5%), violência (55,7%), relações étnico-raciais/racismo (50,2%), uso de drogas (49,1%), machismo (14,8%) e homofobia (24,1%). Essas ações tornam-se indispensáveis, haja vista que entre 2002 e 2022 ocorreram, ao menos, 16 casos de violências dentro das unidades escolares, além de outros sete casos no presente ano (2023), até o mês de julho – todos motivados, sobretudo por discursos de ódio, bullying, misoginia, intolerância étnica/religiosa ou racismo.

As informações disponíveis sobre a população afrodescendente também demonstram que a educação – única forma de modificar as desigualdades raciais no tocante ao trabalho, renda, *status* e mobilidade social – não é um direito garantido a negras/os, quando em comparação com a população branca.

Dados da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID-19⁹”, confirmaram condições desiguais de oferta de atividades escolares e de acesso a essas atividades que prejudicaram, principalmente, alunas/os negras/os. Em novembro de 2020, durante a pandemia, negras/os (13,5% de pretas/os e 15,2% de pardas/os) eram a maioria das/os estudantes de 6 a 17 anos sem aulas presenciais e aquelas/es que não receberam atividades escolares, em comparação com alunas/os brancas/os (6,8%).

9 Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101778.pdf>. Acesso em jan de 2022.

O acesso ao ensino superior no país também apresenta desigualdades raciais. Em 2020, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)¹⁰, enquanto apenas 18% de negras/os estavam cursando uma universidade, o número de brancas/os era o dobro, isto é 36%.

A despeito da Lei nº 12.711/2012, que reserva cotas nas universidades a estudantes negras/os, e de programas de acesso às universidades, como o ProUni e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), a população negra foi a que mais sofreu com a privação de acesso à educação de nível superior.

Conforme aumenta o grau de escolaridade, aumenta a presença de brancas/os e a ausência de negras/os. De acordo com levantamento realizado pela Liga de Ciência Preta Brasileira¹¹, a partir de dados da Plataforma Lattes e do CNPq, em 2020, negras/os eram a minoria em cursos de pós-graduação (2,7% de pretas/os e 12,7% de pardas/os), em relação a estudantes brancas/os (82,7%).

Dados do “Censo da Educação Superior 2020¹²”, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontaram que, dentre as dez áreas específicas de graduação presencial com maior quantidade de matrículas, as áreas de Pedagogia e de Enfermagem possuíam as maiores proporções de negras/os – em Pedagogia 47,8% (11,6% de pretas/os e 36,2% de pardas/os) e em Enfermagem 43,7% (8,5% de pretas/os e 35,2% de pardas/os).

Por outro lado, áreas que tradicionalmente recebem maiores rendimentos, como Medicina, por exemplo, tinham a predominância de estudantes brancas/os (75%), em relação às/os alunas/os pretas/os (3,2%) e pardas/os (21,8%). O mesmo se aplicava aos cursos de Odontologia – com mais brancas/os (50,8%) do que negras/os (29,1% de pardas/os e 4,4% de pretas/os) – e de Psicologia – com maioria de estudantes brancas/os (47,6%) do que negras/os (26% de pardas/os e 6,4% de pretas/os).

O Censo Escolar, realizado anualmente, é a principal estatística da educação básica. Sob responsabilidade do Inep, o Censo é fundamental para conhecer a realidade da educação brasileira, haja vista mensurar dados importantes, tais como: quantidade de alunas/os matriculadas/os em escolas públicas e privadas; a distribuição geográfica das/os estudantes; o número de professoras/es; e a infraestrutura das escolas. Não obstante tenha muita

10 Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/2/td_2569_sumex.pdf. Acesso em jan de 2022.

11 Disponível em <https://www.facebook.com/lcpbrasilera/>. Acesso em jan de 2022.

12 Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em jan de 2022.

importância no sentido de ser usado como orientador de políticas públicas, o Censo Escolar apresenta falta de informações quanto à raça/cor de estudantes brasileiras/os.

Embora haja a Resolução nº 1, de 15 de janeiro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, que institui diretrizes operacionais para os procedimentos administrativos de registros de dados cadastrais de alunas/os e profissionais escolares, determinando que cor/raça deve constar obrigatoriamente nos registros administrativos de instituições de ensino, muitas fichas de matrículas ainda não têm essas informações.

Para contornar a subnotificação das informações de raça/cor, dado ao grande número de preenchimento do campo de raça/cor “não declarada”, o Parecer CNE/CEB nº 04/2017, que discorre sobre a Resolução nº1/2018, elenca que o campo “não declarada”, contido nas fichas de matrícula, dificulta a coleta desses dados e, conseqüentemente, gera grandes índices de subnotificação.

Em 2022, aproximadamente 27% das pessoas informadas no Censo Escolar não apresentavam a informação sobre cor/raça, ilustrando como o campo de raça “não declarada” funciona, nesse sentido, como uma forma de invisibilizar a racialidade de alunas/os e, conseqüentemente, dificultar ou impedir o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a essa população.

Identificar a cor/raça de estudantes é indispensável para conhecer a realidade étnico-racial da população, podendo servir como base para o repasse de verbas, planejamento, implementação de políticas públicas e divulgação de avaliações desenvolvidas pelo Inep e das metas atingidas do Plano Nacional de Educação (PNE). Isso porque os dados do Censo Escolar quanto à cor/raça fornecem indicadores que possibilitam monitorar a educação brasileira, dentre eles: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); as taxas de rendimento e de fluxo escolar; e a distorção idade-série.

Mesmo com a ausência de informações sobre a raça/cor de todas/os as/os estudantes, os dados disponíveis no “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹³”, de 2019, apontam que apenas 40% de estudantes negras/os apresentaram aprendizagem adequada em língua portuguesa, enquanto esse número correspondia a 65% das/os estudantes brancas/os.

Ainda sobre o Saeb, o desempenho em matemática aponta índices ainda menores para afrodescendentes. Apenas 31% das/os alunas/os negras/os tiveram desempenho adequado, enquanto 56% das/os estudantes brancas/os apresentaram esse desempenho.

13 Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em jun de 2023.

As desigualdades raciais entre negras/os e brancas/os apresentadas no 5º ano do Ensino Fundamental mantêm-se no 9º ano e também no Ensino Médio, comprovando o quanto a aprendizagem não é igual. De acordo com Almeida (2018, n.p.), “no fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade”.

Outra pesquisa realizada pela Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), em 2019, durante a pandemia, confirma a desigualdade racial brasileira. Intitulada “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – Um alerta sobre os impactos da Pandemia da COVID-19 na Educação¹⁴”, a pesquisa apontou que 70,8% de crianças e adolescentes negras/os, entre 4 e 17 anos, estavam fora da escola, enquanto dentre as/os estudantes brancas/os essa taxa correspondia a 28,5%.

As estatísticas da educação comprovam situações desfavoráveis de estudantes negras/os. Uma pesquisa realizada pela Unicef, em 2021, intitulada “Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar – Reprovação, abandono e distorção idade-série¹⁵”, ilustra o quanto estudantes negras/os são as/os mais prejudicadas/os no tocante ao sucesso escolar.

Em 2019, a taxa de reprovação era maior para negras/os no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas municipais e estaduais. Alunas/os negras/os correspondiam a 19% das/os reprovadas/os (10,8% de pretas/os e 8,2% de pardas/os), enquanto somente 5,9% de brancas/os tiveram reprovação. Ainda no tocante à reprovação, a taxa de alunas/os com cor/raça não declarada equivalia a 8,2%, ilustrando desconhecimento da racialidade de alunas/os, o que impacta diretamente nas estatísticas oficiais.

A pesquisa da Unicef de 2021 também apontou a predominância de negras/os no tocante às taxas de abandono escolar. Segundo os dados levantados, 5,5% de estudantes negras/os abandonaram a escola, enquanto apenas 1,4% de alunas/os brancas/os. O abandono escolar ainda é maior para estudantes do sexo masculino, correspondendo a 55,6%. Conforme pontua Carvalho (2005, p. 77), “os índices de evasão e repetência, em âmbito nacional, têm sido mais altos para as crianças do sexo masculino, em especial os meninos negros” o que pode ser ocasionado por estereótipos negativos atribuídos a estudantes negras/os, em especial os meninos.

Na medida em que esses discursos eram eles próprios construídos por meio de estereótipos racistas relacionados a uma suposta natureza indisciplinada e violenta dos homens negros, não era surpreendente que os meninos negros na escola tendessem a se tornar agudamente visíveis em momentos de crise. Isto é, pode-se

14 Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em jan de 2022.

15 Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em jan de 2022.

argumentar que quanto mais o/a professor/a era forçado a agir rapidamente, sem a oportunidade de investigar e discernir qual criança era a principal culpada por qualquer indisciplina específica, mais esses discursos racializados tinham tendência a encorajar alguns professores a focalizar nas crianças negras em meio ao mar de rostos nas assembleias ou nas salas de aula. (Connolly, 1998, p. 78 *apud* Carvalho, 2005, p. 89)

Por fim, segundo a Unicef, quanto à distorção idade-série, 53,5% de estudantes negras/os sofrem com essa problemática (29,6% de pretas/os e 23,9% de pardas/os), enquanto apenas 14,4% de alunas/os brancas/os.

Dar visibilidade a esse desequilíbrio racial nas diversas áreas sociais, especialmente na educação, é de grande importância para compreender quais são os pontos críticos e as discrepâncias que devem ser corrigidas, no sentido de, realmente, nosso país enfrentar as desigualdades raciais, possibilitando o reconhecimento de negras/os como sujeito de direitos. Esses dados ainda confirmam a existência do racismo estrutural e a importância do desenvolvimento de ações no sentido de contornar essa abjeção social.

No tocante às informações explanadas nas diversas áreas sociais, especialmente na educação que é objeto de estudo deste trabalho, ficam evidentes as privações de direitos a que negras/os são submetidas/os em nosso país, o que é perpetuado pelas representações e estereótipos negativos atribuídos a afrodescendentes.

Achar que no Brasil não há conflitos raciais diante da realidade violenta e desigual que nos é apresentada cotidianamente beira o delírio, a perversidade ou a mais absoluta má-fé.

A população negra constitui mais da metade da população brasileira. Diante de tal demografia, é difícil conceber a possibilidade de um projeto nacional de desenvolvimento que não enfrente o racismo no campo simbólico e prático. O silêncio dos desenvolvimentistas brasileiros diante da questão racial chega a ser constrangedor, pois tudo se passa como se a questão nacional/racial não fosse medular no pensamento brasileiro. Talvez essa presença ausente da questão racial seja a prova mais contundente de que o racismo pode obstruir a capacidade de compreensão de aspectos decisivos da realidade, mesmo daqueles que querem sinceramente transformá-la. (Almeida, 2018, n.p.)

Os dados estatísticos sobre a situação de negras/os no país apontam a necessidade de ainda se reivindicar por direitos que são, cotidianamente, violados. Apontam a necessidade de democratizarmos os direitos em nosso país, haja vista que a ideia de democracia racial é destruída quando se observa que negras/os ainda não têm direitos garantidos, tais como: direito à vida, à educação, à saúde, à segurança, ao trabalho, à renda etc.

Todos os aspectos anteriores seguem resultando na exposição da população afrodescendente a um ciclo de pobreza e pobreza extrema no país. Segundo a informação obtida pela Comissão, a taxa de pobreza das pessoas afrodescendentes, de maneira histórica, é ao menos duas vezes mais alta que a do resto da população, alcançando a marca de 22%. Ao mesmo tempo, a taxa de desocupação também aparece mais alta entre as pessoas afrodescendentes, o que, em parte, pode ser explicado pelo menor nível de escolaridade dessa parcela da população. O mesmo ocorre quando se considera o índice de desemprego de pessoas com ensino superior

completo, a taxa de desocupação entre brancos é de 5,5% comparada aos 7,1% das pessoas afrodescendentes. Por fim, a diferença salarial interseccional, que mede a desigualdade com marcadores de gênero, também é um fator que merece atenção. A esse respeito, em 2019, os trabalhadores brasileiros receberam, em média, 30% a mais do que as trabalhadoras, índice ainda mais baixo entre as mulheres afrodescendentes. (CIDH, 2021, p. 20)

As violações de direitos “prendem” a população afrodescendente em um ciclo de pobreza e miséria, que nega o direito de negras/os a terem direitos. Trata-se do racismo estrutural comprovado em forma de dados e estatísticas que apontam o quanto essa população não tem seus direitos garantidos.

Os dados oficiais confirmam o quanto negras/as são reificadas/os, sendo tratadas/os como “a carne mais barata do mercado”. Essas violações de direito ainda são acentuadas pelas representações estereotipadas e desfavoráveis que são atribuídas a afrodescendentes. Situações que devem ser modificadas, reconhecendo negras e negros como cidadãs e cidadãos, com direitos garantidos, em uma verdadeira democracia racial que, infelizmente, ainda é um mito em nosso país.

Quando democratizarmos, realmente, a sociedade brasileira nas suas relações de produção, quando os polos do poder forem descentralizados através da fragmentação da grande propriedade fundiária e o povo poder participar desse poder, quando construirmos um sistema de produção para o povo consumir e não para exportar, finalmente quando sairmos de uma sociedade selvagem de competição e conflito, e criarmos uma sociedade de planejamento e cooperação, então, teremos aquela democracia racial pela qual todos nós almejamos. (Moura, 2014, p. 160)

2. REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADE

2.1. Teoria das Representações Sociais

Figura 11 – Mural localizado em São Paulo (Brasil), de Soberana Ziza (2022)



Extraída de <https://theoutlawoceanmuralproject.com/murals/reunion-by-soberana-ziza/> Acesso em jan. 2023.

Atribuir sentido é uma delicada operação que demanda terra firme onde jogar a âncora [...] (Arruda, 2000, p. 243)

[...] o propósito de toda representação é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade em familiar. (Moscovici, 2015, p. 20)

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. (Moscovici, 2015, pp. 60-61)

As representações sociais fazem parte da Psicologia Social, que tem como objeto de estudo o comportamento da sociedade. Esse ramo da Psicologia está engajado com a mudança e com a evolução social, buscando soluções para problemáticas. Engajada com transformações, a Psicologia Social possibilita o desvelamento de problemáticas, bem como sua compreensão e, posterior, solução.

Discussões anteriores apontavam uma certa tendência da Psicologia Social de ora focar estritamente na questão psicológica, ora na questão sociológica. Quando o foco do estudo da Psicologia era a abordagem psicológica, centrava-se no indivíduo e em seus processos

intrapésíquicos, fazendo com que o social fosse apenas um adjetivo, isto é, apenas uma característica. Por outro lado, quando a Psicologia centrava-se na questão social, isto é, quando o social era o substantivo (essência), tratava-se de uma abordagem sociológica.

O modo através do qual a Psicologia Social tenta dar conta das relações sociais apresenta dupla característica. Uma, consiste em focalizar as dimensões ideais e simbólicas e os processos psicológicos e cognitivos que se articulam aos fundamentos materiais dessas relações. A outra aborda estas dimensões e processos, considerando o espaço de interação entre pessoas ou grupos, no seio do qual elas se constroem e funcionam. (Jodelet, 2001, p. 54)

Sobre essa falsa dicotomia, Willem Doise, foi um dos pesquisadores que pontuou que não há que se dividir a Psicologia em abordagem psicológica ou sociológica. Doise (1993) enfatiza a necessidade das questões do indivíduo (abordagem psicológica) e da sociedade (sociológica) serem complementares e, se utilizadas como fonte de pesquisa, permitirem uma melhor compreensão do funcionamento societal. Desta feita, aponta para a superação da dicotomia e por uma coordenação e compatibilidade entre os enfoques psicológicos e sociológicos.

A Psicologia Social não opõe um tipo de interpretação (psicológica) a um outro (sócio-histórico, cultural ou econômico). Ela tenta compreender de que maneira as pessoas ou os grupos que são objetos de uma distinção, são construídos como uma categoria à parte. Para dar conta desta construção social, diversos modelos teóricos foram propostos. Referindo-se a dinâmicas psíquicas ou a processos cognitivos, eles colocam em jogo noções elaboradas no seio da Psicologia Social, tais como as de preconceito, estereótipo, discriminação, identidade social, ou ainda apelam, através da análise dos discursos sociais, às representações sociais e à ideologia. (Jodelet, 2001, p. 54)

Serge Moscovici foi um dos grandes psicólogos sociais, criador da Teoria das Representações Sociais. Em 1961, em sua tese de doutorado, *La psychanalyse, son image et son public (Psicanálise, sua imagem, seu público)*, Moscovici tentou compreender de que modo o público leigo se apropriava de um conhecimento produzido pela ciência, reinterpretando-o para ajustá-lo à sua forma de pensar e de agir no cotidiano.

Com sua pesquisa sobre psicanálise, Moscovici percebeu que conceitos produzidos pela ciência passavam a fazer parte do vocabulário do grande público, guiando sua comunicação, interpretação e julgamento, bem como orientando suas condutas e práticas sociais.

Meu entendimento das Representações Sociais é que essa teoria tenta, e até certo ponto dá conta, de superar diversas dicotomias que se formaram no decorrer da história da Psicologia Social.

Uma primeira, e central, é a própria dicotomia estabelecida entre o *individual* e o *social*. Uma representação social, como definida e entendida por essa teoria é, ao mesmo tempo, individual, pois ela necessita ancorar-se em um sujeito, como é, do mesmo modo social, pois existe “na mente e na mídia”, como diria MOSCOVICI. Ela está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social ela necessita “perpassar” pela sociedade, existir a certo nível de generalização. Uma representação social distingue-se, pois, de uma simples representação mental, que pode ser singular [...]. O conceito de representação social

coloca-se, então, no centro do eixo individual-social, ligando os dois extremos e tentando dar conta de uma possível dicotomia. [...] Uma segunda dicotomia é a que muitas vezes se estabelece entre o *interno* e o *externo*. [...] Uma representação social fecha também esse vazio, pois ela é, ao mesmo tempo, interna, isto é, existente na mente das pessoas, sem deixar de ser também externa, prolongando-a para além das dimensões intrapsíquicas e concretizando-se em fenômenos sociais possíveis de serem identificados e mapeados. (Guareschi, 2000, pp. 36-37)

Segundo Moscovici, existem dois universos de pensamento no mundo atual: o universo reificado, que abriga a produção científica, e outro universo consensual, em que se encontram as representações sociais. Desse modo, “[...] é facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual” (Moscovici, 2015, p. 52).

O universo reificado é caracterizado pela objetividade, rigor lógico e metodológico, teorização abstrata da ciência e do pensamento erudito. Já o universo consensual caracteriza-se pelas atividades intelectuais da interação social cotidiana, produzidas pelas representações sociais.

Moscovici desenvolveu sua concepção entre esses dois universos, haja vista as representações sociais serem uma forma de compreender e organizar a realidade social, adaptando os conhecimentos científicos às demandas da vida cotidiana. “Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de reconstituir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (Moscovici, 2015, p. 48).

As representações sociais diferem-se de ideologias pelo fato de serem modificáveis, adaptadas ao senso comum, ao passo que as ideologias são ideias distorcidas que se cristalizam, embora ambas pertençam ao universo consensual, que se difere do reificado.

Outro aspecto importante é a maneira como é tratada a dicotomia entre o *consensual* e o *reificado*, isto é, entre o aspecto estático e dinâmico do conceito de RS [...] Trazemos aqui essa questão pois o próprio MOSCOVICI, em suas discussões, afirma claramente que as representações sociais situam-se no universo consensual das pessoas, não aceitando que haja nelas algo reificado. Chega mesmo a dizer que a diferença entre representação social e ideologia está exatamente nesse aspecto: ideologia, na definição de MOSCOVICI, é algo que se cristalizou, um conjunto de ideias distorcidas sim, mas estáticas, monolíticas e dificilmente modificáveis. Ao passo que as representações sociais são modificáveis e podem ser transformadas nos processos cotidianos das pessoas. Isso não significa, contudo, que as representações sejam realidades absolutamente flutuantes, que não possuam nenhum aspecto duradouro e permanente. (Guareschi, 2000, pp. 37-38)

De acordo com o momento histórico em que vivem e com suas condições sociais, bem como o acesso às informações que têm, os grupos sociais constroem formas de pensar e interpretar a realidade. São, portanto, “sábios amadores” que adaptam os conhecimentos que

adquirem aos que possuíam anteriormente, de acordo com seus interesses pessoais, criando informações que os auxiliam a compreender e a agir nesse mundo.

Nesse sentido, as representações sociais são conhecimento produzido no senso comum, mas não todo e qualquer conhecimento, isso porque não representam simplesmente, opiniões, imagens ou atitudes. As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que se configura como uma teoria leiga sobre determinados objetos sociais.

As representações sociais configuram uma “preparação para a ação”, dado que desvelam, constroem e remodelam a realidade, como princípios organizadores de tomada de posições, guiando comportamentos. São, portanto, teorias e sistemas de conhecimento. Sendo que o processo de construção desse conhecimento “amador” e consensual não segue o mesmo caminho de construção do conhecimento científico, isto é, do universo reificado.

[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta [...] é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. (Moscovici, 1978, pp. 26-27).

Assim, as representações sociais são teorias do senso comum que interpretam e constroem a realidade. Estruturas de conhecimento cognitivas, afetivas e avaliativas, advindas das relações entre indivíduo e sociedade. Elaboradas entre o psicológico e social, conectando as abstrações do saber e crenças à concretude da vida dos indivíduos. Conexão possibilitada por dois processos: ancoragem e objetificação. Assim, segundo Moscovici, os processos de construção das representações sociais são a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem corresponde ao reconhecimento de objetos não familiares com base em categorias conhecidas previamente. Ancorar é atribuir categorias e nomes à realidade, ou seja, classificar. Tornar o não-familiar em familiar, tirar do anonimato. A ancoragem “é o processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (Moscovici, 2015, p. 61).

A objetivação configura o processo que transforma conceitos abstratos em realidades concretas, ou seja, a materialização. Objetivar é produzir um conceito em uma imagem, a conversão do pensamento em uma imagem real (realidade).

Moscovici (2015, p. 49) aponta que as representações sociais são “[...] fenômenos específicos que estão relacionados de um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”. De acordo com essa concepção,

[...] Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (Moscovici, 2003, p. 37).

Devido ao fato de as representações sociais tratarem das interações de um grupo, conhecê-las “[...] é o primeiro passo em toda análise de uma situação ou de uma relação social e constitui-se em um meio de prever a evolução das interações grupais [...]” (Moscovici, 2003, p. 100). Nesse sentido, analisar as representações sociais configura-se como uma forma de compreender a heterogeneidade social, antecipar-se e prever transformações e contínua reconstituição do senso comum de diversos grupos, nas mais distintas áreas sociais (política, científica, religiosa, ideológica, educativa etc).

[...] As representações sociais que me interessam [...] são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. [...] Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de reconstituir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. [...]. (Moscovici, 2003, p. 48).

As representações sociais, devido ao fato de serem uma teoria psicossocial, não são mero reflexo da consciência individual de um objeto ou conjunto de ideias, mas fruto de um processo que é, simultaneamente, crítico e reconstrutor.

Segundo Moscovici (1978), nesse processo, os sujeitos são autores do próprio conhecimento, dentro de um contexto de regras, valores, reações e associações, incessantemente, renovadas em busca do entendimento (consenso) sobre a organização da realidade social, onde é desenvolvida a vida cotidiana.

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, nos bares, escritórios, hospitais, laboratórios etc. as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o ‘alimento para o pensamento’. (Moscovici, 2003, p. 45).

De acordo com Novaes (2015, p. 333), “ao desenvolver a teoria, Moscovici oferece uma categoria efetiva para a compreensão das simbolizações construídas socialmente”, passando a

analisar as subjetividades à luz do fenômeno representacional, superando os modelos de pesquisa que as consideram a partir de ‘fragmentos’ de gênero, raça e classe ou pelas funções psicológicas, como a inteligência e memória.

O mito do puro sujeito ou do puro objeto é superado pelas representações sociais, dado que “são um conceito e um fenômeno que pertencem ao intersubjetivo. Elas representam não só objeto, mas também o sujeito que as representa” (Guareschi, 2000, p. 38).

Para Moscovici, as representações sociais têm grande importância quanto aos comportamentos, porque “no final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes” (Moscovici, 1978, pp. 26-27).

Os sujeitos e grupos sociais, por meio das representações sociais, compreendem e explicam determinada realidade, de acordo com seu sistema cognitivo, seus valores e suas crenças. Os objetos que são produzidos ou consumidos e as comunicações que se efetivam socialmente estão impregnadas de representações sociais. E são essas representações que, funcionando como uma proteção às especificidades de um grupo, situando os indivíduos ou grupos sociais, ao passo que criam uma realidade comum a um conjunto social.

A teoria original proposta por Moscovici é considerada, atualmente, uma *grande teoria* das representações sociais, ou seja, “uma concepção geral (...) que orienta o esforço de pesquisa” no campo, a qual “deve, não obstante, ser completada por descrições detalhadas de processos que sejam compatíveis com a teoria geral” (Doise, 1993, p. 161).

Denise Jodelet (2011) aponta que há uma “Escola Brasileira” dedicada ao estudo das representações sociais, com grande amplitude geográfica e com quantidade significativa de diplomas de pós-graduação. Essa escola brasileira destaca-se, nacional e internacionalmente, quanto à produção e à participação em eventos acadêmicos.

Segundo Jodelet (2011), o paradigma de Moscovici forma a base referencial que orienta todos os trabalhos na área de representações sociais, no entanto, atualmente, não é o único modelo usado pelas/os pesquisadoras/es brasileiras/os. Dessa forma, existem diversas “escolas”, com diferentes abordagens: a “estruturalista” (“*Escola de Aix em Provence*”), sob a liderança de Claude Flament, Jean-Claude J. C. Abric, J. Vergès e outros; a “Escola de Genebra”, liderada por W. Doise, a qual estuda a gênese sociocognitiva das representações sociais, considerada abordagem societal e posicional, por propor quatro níveis de análise (individual, intergrupal, social e ideológico); a “Escola anglo-saxã”, com autores como R.

Farr, G. Duveen, I. Markova, S. Jovchelovitch, M. Bauer e G. Gaskell, além do austríaco W. Wagner, que se dedica à análise do discurso, a dialogicidade, a narratividade num quadro contextual, centrada na interação e interdependência entre Ego e os Outros, bem como em sua experiência engajada, no conhecimento e na comunicação do cotidiano; e a “Escola de Paris”, com uma perspectiva mais simbólica e antropológica, intitulada cultural/processual, tendo como grande representante a própria autora Denise Jodelet, que trata das representações sociais em uma abordagem dinâmica e transversal, baseada em antropólogos/os e etnólogos/os.

No tocante ao movimento das representações sociais dentro da comunidade brasileira, Jodelet aponta que:

[...] a “escola brasileira” tem diversas originalidades. Além da importância quantitativa, já mencionada, no âmbito das pessoas envolvidas em universidades de quase todos os estados, no volume da capacitação do pessoal pela quantidade de diplomas de pós-graduação, de pesquisas e publicações. [...] Hoje, duas grandes orientações teóricas se destacam no estudo das representações sociais. Uma orientação interativa e comunicacional, centrada nos discursos e na linguagem, nos processos de comunicação intersubjetiva e massiva. A outra orientação é de tipo societal, focalizada nos quadros sociais das produções mentais. Nos campos de aplicação as duas orientações podem ser combinadas e complementares. Os estudos feitos no Brasil, que levam em conta suas realidades sociais concretas, trazem uma grande potencialidade para o avanço teórico. (Jodelet, 2011, pp. 22-25)

Os estudos das representações sociais também se voltam à sua constituição, ou seja, à sua estrutura, basicamente composta de núcleo central e sistemas periféricos.

O núcleo central possui função geradora (cria ou transforma o significado de outros elementos da representação) e organizadora da realidade (unifica e estabiliza). É o elemento mais estável, correspondendo à memória coletiva e à história do grupo, ao consenso e à homogeneidade. É estável, coerente e rígido, resistente às mudanças e às influências do contexto imediato, gerando o significado da representação e determinando sua organização.

Haveria assim, em primeiro lugar, um *sistema central*, constituído pelo núcleo central da representação, ao qual são atribuídas as seguintes características: 1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio históricas e os valores do grupo; 2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.

Em segundo lugar, haveria um *sistema periférico*, constituído pelos demais elementos da representação, que, provendo a “interface entre a realidade concreta e o sistema central” (Abric, 1994b, p. 79), atualiza e contextualiza as determinações normativas e consensuais deste último, daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada das representações sociais. O sistema periférico apresenta, portanto, as seguintes características: 1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as

contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando, suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central. (Sá, 1996, p. 22)

As periferias (elementos periféricos) organizam-se em torno do núcleo central, sendo imediatamente compreensíveis e transmissíveis. São mais flexíveis e integradas às experiências e às histórias individuais, admitindo a heterogeneidade e as contradições do grupo. O sistema periférico tem a função de concretização, regulação e defesa; sendo complementar, sensível ao contexto imediato e com caráter evolutivo, adaptando-se à realidade concreta e às diferenças de conteúdo.

A hipótese é que os elementos estáveis exercem uma pré-eminência sobre os sentidos dos elementos periféricos e que os primeiros possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança do que os últimos. Somos tentados a dizer que os primeiros expressam a permanência e a uniformidade do social, enquanto os últimos expressam sua variabilidade e diversidade. (Moscovici; Vignaus, 2003, p. 219)

Na constituição da estrutura da representação social, além do núcleo central (mais rígido a mudanças) e da zona periférica (mais maleável e adaptável), abrigando a primeira e segunda periferias, existe a zona de contraste.

Segundo Oliveira, Marques e Tosoli (2005, p. 4), a zona de contraste “comporta elementos que caracterizam variações da representação em função de subgrupos, sem, no entanto, modificar os elementos centrais e a própria representação, ou seja, denotam mudanças ou transição de uma representação social”.

O núcleo central corresponde ao elemento da representação social mais resistente à mudança, unificando e estabilizando a memória coletiva e a história do grupo e garantindo sua homogeneidade e consenso. Já o sistema periférico relaciona-se às contingências cotidianas, fazendo adaptações e permitindo aos sujeitos de um grupo tomarem decisões, mesmo que aparentemente contraditórias, desde que preservem os sentidos definidos pelo núcleo central; permitindo assim a heterogeneidade dentro desse grupo.

Compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas, posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos. (Abric, 1998, p. 34)

Os elementos do sistema periférico “protegem o núcleo central em caso de necessidade e têm o papel de para-choque da representação” (Moliner; Guimelli, 2015, p. 29). Assim, a mudança de uma representação apresenta-se como um processo lento, dado que para transformar o núcleo central, que denota a estabilidade de uma representação, é necessário

que anteriormente sejam modificadas as periferias (segunda e primeira), que têm a função de proteger a centralidade da representação social.

Para Abric (1994, p. 13), a representação social “é ao mesmo tempo o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica”. Assim, as representações sociais têm funções a desempenhar,

Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e encontrar um lugar nesta realidade (Abric, 1998, pp. 27-28).

Segundo Abric (1998), as representações sociais podem desempenhar quatro funções: *de conhecimento* (compreender e explicar a realidade; definir o quadro de referência comum, facilitando a comunicação social, a transmissão e difusão do saber prático do senso comum); *identitária* (servir para comparar socialmente, definindo a identidade e permitindo a proteção das especificidades dos grupos; exercer a função de controle social pela coletividade sobre os membros do grupo); *de orientação* (guiar comportamentos e práticas sociais, constituindo um sistema de pré-decodificação da realidade, sendo guia para a ação); e *justificadora* (a posteriori, justificar os comportamentos e as tomadas de posição; preservar e justificar a diferenciação social).

Resumidamente, as representações sociais

[...] podem ser compreendidas como um conhecimento de senso comum, socialmente construído e socialmente compartilhado, que se vê nas mentes das pessoas e na mídia, nos bares e nas esquinas, nos comentários das rádios e TVs. São um conhecimento, mas diferente do conhecimento científico, que é reificado e fundamentalmente cognitivo. São um conhecimento social, são como que “tijolos de saber”, na expressão de JOVCHELOVITH, S. Elas podem possuir aparentes contradições na sua superfície, mas nos seus fundamentos elas formam um núcleo mais estável e permanente, baseado na cultura e na memória dos grupos e povos. É somente através duma pesquisa cuidadosa que se pode identificar esses fundamentos mais duradouros. (Guareschi, 2000, p. 38)

Alves-Mazzotti (1994) enfatiza a necessidade de se estudarem as representações sociais e sua interferência no campo educativo, haja vista essas representações estabelecerem relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, orientando a conduta de pessoas e de grupos, dado que preparam os sujeitos e os grupos para a ação:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga, justamente, como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem

elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (Alves-Mazzotti, 1994, pp. 60-78).

As representações sociais são formas de apreender o mundo concreto, seus alicerces e suas conseqüências, produzindo determinadas comunicações e orientando ações, o que faz com que os estudos dessas representações no tocante à educação e à garantia de direitos, elucidem possíveis violações, bem como forneçam informações necessárias para que sejam desenvolvidas ações no sentido de transformá-las.

[...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para verificar como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio dos grupos sociais e esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (Gilly, 1986, p. 364)

Devido ao fato de as representações sociais explicarem sobre um objeto social, possibilitando as comunicações e orientando comportamentos de indivíduos e grupos, estudos com suporte da teoria das representações sociais possibilitam, para além do conhecimento das representações existentes, desvelar possíveis violações de direitos, bem como desenvolver uma educação voltada à humanização com o reconhecimento de grupos sociais que necessitem de atenção, tais como a população negra brasileira.

[...] Manifestam-se diversas regularidades situacionais mas a principal será que quanto mais uma vítima é desconsiderada mais as violações dos seus direitos fundamentais serão julgados aceitáveis. Tal não impede que os indivíduos que em certas situações aceitam que os direitos do homem sejam violados, se declarem, ao mesmo tempo, de acordo com o princípio dos direitos que seriam aplicáveis nas referidas situações. (Doise, 2002b, pp. 91-92)

Pesquisas e estudos realizados sobre a problemática de violações de direitos podem contar com as possibilidades das representações sociais para o desvelamento e a análise do tema. No caso específico deste trabalho, identificar as representações sociais de profissionais da educação sobre estudantes negras/os – compreendendo que as representações têm a função de conhecimento, identitária, de orientação e justificadora – permite o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos que levem à transformação social, oportunizando uma educação crítica e emancipatória, voltada à humanização com o reconhecimento.

[...] A razão do estudo das representações sociais em educação está fundamentalmente ligada à possibilidade de, uma vez conhecidas as representações sociais, desenvolver procedimentos pedagógicos que levem a sua transformação. Transformar aqui significa a possibilidade de submeter as representações sociais, identificadas em determinado grupo, à reflexão de seus componentes e possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica sobre elas. (Sousa, 2002, p. 297)

2.2. Representações Sociais sobre Negras/os

Figura 12 – *Realidades, Culpas*, de Antônio Henrique Amaral (1967)



Xilogravura, 31 x 42 cm. Extraída de <https://casavogue.globo.com/MostrasExpos/Arte/noticia/2013/12/caminhos-de-antonio-henrique-amaral.html>. Acesso em jan de 2023.

É por essa via que dá prá entender uma série de falas contra o negro e que são como modos de ocultação, de não assunção da própria castração. Por que será que dizem que preto correndo é ladrão? Ladrão de que? Talvez de uma onipotência fálica. Por que será que dizem que preto quando não caga na entrada, caga na saída? Por que será que um dos instrumentos de tortura utilizados pela polícia da Baixada é chamado de “mulata assanhada” (cabo de vassoura que introduzem no ânus dos presos?). Por que será que tudo aquilo que o incomoda é chamado de coisa de preto? Por que será que ao ler o Aurélio, no verbete negro, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e pelo negativo? Por que será que “seu” Bispo fica tão apavorado com a ameaça da africanização do Brasil? Por que será que ele chama isso de regressão? Por que vivem dizendo prá gente se por no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (Gonzalez, 1984, p. 237-238)

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações. (Souza, 1983, pp. 27-28)

Toda sociedade para existir precisa construir imagens e sentidos que sejam compartilhados entre os indivíduos por meio da comunicação. E essa comunicação não ocorre dentro do universo reificado, isto é, do universo científico. A comunicação cotidiana não se fundamenta na objetividade, no rigor lógico e metodológico, na teorização, na abstração da ciência e no pensamento erudito. Pelo contrário, a comunicação que se estabelece no dia a dia, tornando o não-familiar em familiar, é feita no senso comum.

Cotidianamente a coletividade, dentro do universo consensual, com seus sábios amadores, realiza suas atividades intelectuais produzindo representações sociais. Assim, para compreender o universo reificado, gerando imagens e sentidos, os indivíduos desenvolvem no senso comum formas de operar.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. (Moscovici, 1978, p. 41)

As comunicações que circulam em uma sociedade servem para classificar, descrever e materializar determinado objeto social. Para tornar algo familiar, conhecido e compreendido, são necessários sistemas e imagens prévias, que são compartilhados como uma memória coletiva por meio da linguagem.

O tornar algo familiar, parte de um conhecimento anterior. Para compreender algum objeto social (coisas, pessoas e/ou acontecimentos), a coletividade apoia-se em conhecimentos anteriores para conseguir classificar, nomear e rotular. Assim, as representações sociais não ocorrem em um vazio, mas baseiam-se em informações prévias que o grupo compartilha, isso porque “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagens ou cultura” (Moscovici, 2003, p. 35).

Quando se fala de uma pessoa negra, para classificá-la, rotulá-la e defini-la, tornando-a “familiar”, o indivíduo utiliza conhecimentos prévios compartilhados coletivamente. O grande problema em relação a afrodescendentes, é que os conhecimentos prévios (imagens e sentidos) difundidos sobre negras/os, em sua grande maioria, são negativos e desfavoráveis. Essas representações são baseadas na desumanização, na inferiorização e na marginalização que, historicamente, vitimam negras/os, por conta do racismo estrutural.

Para justificar as desigualdades sociais e raciais, negras/os são destituídas/os de sua condição humana. “Em vista disto a imagem do negro tinha de ser descartada da sua dimensão humana. [...] Daí a necessidade de ser ele colocado como irracional, as suas atitudes de rebeldia como patologia social e mesmo biológica” (Moura, 1988, p. 23).

Histórica e cotidianamente, negras/os sofrem devido ao racismo e são desconsideradas/os e reprimidas/os pela supremacia racista branca.

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. (Kilomba, 2019, p. 78)

Independentemente de quem sejam (de sua origem, de suas características, posições sociais, atitudes e posicionamentos), pessoas negras sofrem com os estereótipos negativos que são atribuídos a afrodescendentes ao longo da história da humanidade; “estereótipos: como segmentos atípicos, exóticos, filhos de uma raça inferior, atavicamente criminosos, preguiçosos, ociosos e trapaceiros” (Moura, 1983, p. 8). Assim, toda uma coletividade (composta de negras/os) é inferiorizada, marginalizada e preterida, sendo representada com características de desabono e descrédito.

Na vida social, deparamo-nos frequentemente com situações em que ‘cada pessoa é uma representação de uma pessoa’. Assim, os filhos de uma pessoa de família rica ou conhecida são sempre percebidos pelos outros não como indivíduos singulares, mas como o filho ou a filha de tal ou qual pessoa e portadores de determinado nome, e reage-se primeiro à posição que ocupam ou ao nome que têm. O mesmo ocorre quando se trata de um indivíduo ou de um grupo estranho: não são julgados por si mesmos, mas como pertencentes a uma classe ou a uma nação. O racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade (Moscovici, 1978, p. 64).

As representações sociais construídas sobre negras/os são marcadas por negatividade e discriminação e inferiorização.

Como forma de justificar a marginalização, a exploração e o extermínio de afrodescendentes, a ideologia capitalista, a partir da modernidade, utilizou diversos subterfúgios para normalizar o racismo. As representações hegemônicas sobre negras/os foram utilizadas, no passado, para justificar sua escravização, são usadas, na atualidade, para explicar sua exploração e as desigualdades sociais e raciais que impedem negras/os de terem seus direitos garantidos e serem respeitadas/os como agentes sociais.

Segundo Silva, “a ideologia, ao promover o estereótipo, leva o sujeito estereotipado a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo de inferiorizá-lo e oprimi-lo” (1995, p. 123). Nesse sentido, negras/os, como toda a sociedade, acabam acreditando nos estereótipos maléficos que lhes são atribuídos, naturalizando-os como se fossem uma realidade.

A inserção dos indivíduos em cada uma destas condições formatadas pela sociabilidade capitalista depende de um complexo jogo que mescla uso da força e a reprodução da ideologia a fim de realizar a *domesticação dos corpos* entregues indistintamente ao trabalho abstrato. O racismo é um elemento deste jogo: será por isso que parte da sociedade não verá qualquer anormalidade na maioria das pessoas negras ganharem salários menores, submeterem-se aos trabalhos mais degradantes, não estarem nas universidades importantes, não ocuparem cargos de direção, residirem nas áreas periféricas nas cidades e serem com frequência assassinadas pelas forças do Estado. (Almeida, 2018, n.p.)

Ao longo da história, a ideologia capitalista e racista utilizou várias fundamentações que faziam a inversão e abstração da realidade para representarem negras/os de modo inferior e

pejorativo. Primeiramente, baseando-se em justificativas religiosas, depois em constatações pseudocientíficas e, atualmente, em confirmações sociais que responsabilizam as/os próprias/os negras/os pelas violações, desvantagens e privações de direitos que enfrentam.

As representações difundidas pela classe dominante escondeu a realidade social de que negras/os foram desumanizadas/os, inferiorizadas/os e marginalizadas/os para que fossem naturalizados sua exploração e seu extermínio ao longo da história.

Os mitos e racionalizações do escravismo são desenterrados e reinterpretados para manter o negro atrás do exército industrial de reserva, como massa marginalizada. O preconceito de cor funciona, portanto, como um mecanismo regulador do capitalismo dependente a fim de manter os baixos padrões de salários dessas massas plebeias e da classe operária por abrangência. O sistema mantém o negro sob controle. E a repressão do aparelho policial entra em contato corpo-a-corpo com o negro e segmentos marginalizados. (Moura, 1983, p. 25)

As representações sociais correspondem a um conjunto de conceitos, frases e explicações utilizadas na vida cotidiana, nas comunicações interpessoais. Para Jodelet (1985), as representações são modalidades de conhecimento prático que permitem a comunicação e a compreensão do contexto social, material e ideológico de nossa sociedade. São formas de conhecimento manifestadas como elementos cognitivos, isto é, imagens, conceitos, categorias e teorias, no entanto, não são apenas conhecimentos cognitivos. Por serem socialmente elaboradas e compartilhadas, as representações sociais também constroem uma realidade comum, possibilitando que os indivíduos se comuniquem. Nesse sentido, as representações são fenômenos sociais e devem ser compreendidas a partir do seu contexto de produção, ou seja, das funções simbólicas e ideológicas as quais servem, bem como das formas de comunicação por que circulam.

(...) É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (Jodelet, 2001, p. 22)

Essas representações construídas historicamente são reforçadas, diariamente, por gestos, imagens e sentidos que continuam restringindo a negras/os um lugar social de marginalidade, inferioridade, silenciamento e, até mesmo, de desumanização. Tais representações desfavoráveis fazem parte do nosso dia a dia, de forma que, muitas vezes, não são percebidas de modo consciente, embora gerem sofrimento e dor a afrodescendentes.

Ambos, negros e indígenas, foram profundamente afetados pelas representações degradantes que continuam sendo as imagens dominantes apresentadas em filmes e na televisão. Retratados como covardes, canibais, incivilizados, as imagens dos “índios” nas telas espelham as imagens dos africanos. Quando a maioria das pessoas

assiste a imagens degradantes de negros e indígenas diariamente na televisão, não pensa sobre o quanto essas imagens nos causam dor e sofrimento. (hooks, 2019, n.p.)

A importância de elucidar as representações sociais sobre negras/os deve-se ao fato de que as representações são formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, ou seja, fazem parte da coletividade. Essas representações são teorias e sistemas de conhecimento, portanto não representam simplesmente opiniões, imagens ou atitudes, mais do que isso, as representações interferem em nossa realidade.

As representações sociais desvelam, constroem e remodelam a realidade, porque se apresentam como princípios organizadores para tomada de decisões. Nesse sentido, as representações são preparação para a ação, porque guiam comportamentos.

Devido ao fato de as representações sociais servirem como um conhecimento e forma de compreender a realidade, criando identidade, orientando comportamentos e servindo como justificativa para as ações e tomadas de posição, caso essas representações sejam negativas ou desfavoráveis – como as difundidas, hegemonicamente, sobre negras/os – podem estereotipar, discriminar negativamente e contribuir com a manutenção da distância social entre grupos.

Assim, se um indivíduo possui representações sociais discriminatórias/racistas sobre negras/os, por mais que não tenha consciência disso, terá seus conhecimentos e suas ações guiadas no sentido de propagar e efetivar o racismo estrutural existente em nossa sociedade, que se baseia em um “olhar” social racializado.

O que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a “normalizar” que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubre, presídios e morando sob marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco, loiro de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?

Todas essas questões só podem ser respondidas se compreendermos que o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência de afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais. (...)

Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados. (Almeida, 2018, n.p.)

A desumanização e, posteriormente, a inferiorização e a marginalização de negras/os fazem parte do contexto político e histórico de nosso país. Afrodescendentes, ao longo da história, sofreram violações de seus direitos e permanecem sofrendo, porque essa indignidade está enraizada em nosso cotidiano, não se restringindo a condutas individuais ou práticas institucionais, mas funcionando como a base/estrutura de nossa sociedade.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se

convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (Almeida, 2018, n.p.)

As representações sociais construídas historicamente, e que ainda permeiam a coletividade humana, não reconhecem negras/os em sua humanidade, em seus direitos e em suas potencialidades. Pelo contrário, são representações racistas que não têm fundamentação científica ou biológica, mas sim histórica, política e social, baseando-se nos conceitos difundidos pela supremacia branca. Assim, as representações sociais hegemônicas que inferiorizam e marginalizam negras/os não se concentram apenas no passado, mas permanecem em nossa atualidade, configurando um grande problema ocasionado pela ideologia dominante.

A realidade da raça não é mais biológica, mas sim histórica, política e social.

A palavra continua sendo usada como uma categoria de análise para entender o que aconteceu no passado e o que acontece no presente.

O nó central do problema não é a raça em si, mas sim as representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Se até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo dependeu da racionalidade científica da raça, hoje ele independe dessa variante biológica. Ou seja, o racismo no século XXI se reconstrói com base em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural. (Munanga, 2010, p. 11)

Historicamente, as representações sociais atribuídas a negras/os passaram por um processo de desumanização e desvalorização, em que os estereótipos que marcavam a negritude colocavam afrodescendentes em um papel social de indigno. Tais estereótipos eram formas de representações criadas e colocadas no lugar da realidade, formas de abstração advindas da ideologia. Nesse sentido, os estereótipos são uma invenção e representação da realidade e não a realidade em si.

Embora sejam imprecisos, estereótipos são uma forma de representação. Como as ficções, são criados para servir como substitutos, postos no lugar da realidade. Não estão lá para dizer como as coisas são, mas para estimular e encorajar o fingimento. São fantasias, projeções sobre o Outro para torná-lo menos ameaçador. Estereótipos sobram quando existe distância. São uma invenção, um fingimento de que se sabe quando os passos que levariam ao verdadeiro conhecimento possivelmente não podem ser dados ou não são permitidos. (hooks, 2019, n.p.)

Em nosso país, devido à herança colonialista racista que reificava afrodescendentes, primeiramente, elas/es foram consideradas/os como objetos, coisas, peças e/ou mercadorias escolhidas, que poderiam ser vendidas, compradas, trocadas e eliminadas. Segundo Clóvis Moura, o discurso colonialista desumanizava negras/os. Assim, a/o escravizada/o era

considerada/o “coisa”, segundo historiadores, sociólogos, antropólogos e economistas que estudaram o escravismo colonial brasileiro. “O escravo praticamente não existia. Era como se fosse uma abstração que funcionava de acordo com aqueles mecanismos que asseguravam a normalidade da estrutura” (Moura, 1981, p. 11).

Por ser reificada, a população negra era desumanizada, no sentido de não ser enquadrada dentro da categoria de ser humano. Negras/os eram consideradas/os “sem alma”, sem dignidade, haja vista elas/es não terem o reconhecimento do valor intrínseco a que todos os seres humanos faziam jus.

Segundo concepções racistas difundidas durante o período colonial, as/os escravizadas/os eram dominadas/os por um direito de brancos, dado que Deus não teria introduzido uma alma em negras/os, tão pouco uma alma boa.

Aqueles a que nos referimos são negros da cabeça aos pés e tem o nariz achatado, que é quase impossível lamentá-los.
Não podemos aceitar a ideia de que Deus, que é um ser sábio, tenha introduzido uma alma, sobretudo uma alma boa, num corpo completamente negro. (...) É impossível supormos que tais gentes sejam homens, pois, de os considerarmos homens, começaríamos a acreditar que nós próprios não somos cristãos (Montesquieu, 1973, p. 215, apud Moura, 1983, p. 20)

E por serem desconsideradas/os enquanto seres humanos, negras/os escravizadas/os no país eram consideradas/os boas/bons apenas se aceitassem passivamente a condição de abjetos e indignos. Nesse sentido, o “critério usado para se fazer a seleção dos escravos bons ou maus, tinha como ponto de julgamento a passividade dos mesmos. Havia até princípios de uma eugenia arrevesada usada pelos compradores ao escolherem as “peças”” (Moura, 1981, p. 250).

Desconsideradas/os como seres humanos, além de reificadas/os, negras/os também eram destituídos de sua subjetividade e de sua existência, sendo consideradas/os “invisíveis” como sujeitos. “Uma marca da opressão era as pessoas negras serem obrigadas a assumir um manto de invisibilidade, a apagar todos os traços de sua subjetividade durante a escravidão [...], para assim serem servos melhores, menos ameaçadores” (hooks, 2019, n.p.).

A desumanização de negras/os era feita ao classificá-las/os como seres primitivos, irracionais, incivilizados, bárbaros, inferiores e guiados por instintos e emoções. Desse modo, afrodescendentes eram consideradas/os desprovidas/os de racionalidade e civilidade, sendo representadas/os como ingênuas/os, passivas/os, controláveis e domesticáveis.

A irracionalidade e o primitivismo associados a afrodescendentes objetivavam representá-las/os de modo inferior, dado que imputavam a negras/os características que as/os desumanizavam, retirando delas/es racionalidade e refinamento.

Alguns estereótipos que constituem a mitologia negra adquirem, no nível do discurso, uma significação aparentemente positiva.

O “privilegio da sensibilidade”, que se materializa na musicalidade e ritmicidade do negro, a singular resistência física e a extraordinária potência e desempenho sexuais são atributos que revelam um falso reconhecimento de uma suposta superioridade negra. Todos esses “dons” estão associados à “irracionalidade” e ao “primitivismo” do negro, em oposição à “racionalidade” e ao “refinamento” do branco. Quando se fala na emocionalidade do negro é quase sempre para lhe contrapor a capacidade de raciocínio do branco. (Souza, 1983, p. 30)

Por outro lado, quando negras/os não se apresentavam dóceis perante as violações e violências que sofriam, diante da desumanização e da inferiorização de que eram vítimas, eram rotuladas/os de violentas/os, perigosas/os, cruéis e criminosas/os.

O escravo tradicional era o segmento material que contribuía para a manutenção e continuidade do regime. Era o escravo considerado bom pelo senhor. Havia mesmo uma série de preceitos seletivos a fim de que fossem adquiridos elementos dóceis, passivos. Os minas, por exemplo, não eram muito recomendáveis por terem espírito altivo. Já os da costa ocidental eram considerados bons, isto é, dóceis ao cativo. Escravo vindo da Bahia, para ser vendido nas outras Províncias, era também considerado perigoso. (Moura, 1981, p. 249)

Essas representações sociais que associam negras/os à periculosidade permanecem em nossos dias atuais, dado que essa população é considerada suspeita e inclinada a cometer delitos. Assim, “pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele.” (Almeida, 2018, n.p.), enquanto negras/os, regularmente, são rotuladas/os de violentas/os e incapazes.

Devido ao racismo estrutural, que criminaliza negras/os, associando-as/os a criminosas/os e criando mecanismos sociais que garantem a punição e o encarceramento dessa população, afrodescendentes são a maioria dentro de presídios em nosso país, o que reforça as representações hegemônicas que consideram negras/os como violentas/os, presidiárias/os, marginais, perigosas/os, criminosas/os e culpadas/os por delitos.

Negras/os também são consideradas/os sem história, sem raízes, desprovidas/os, nesse sentido, de cultura, tendo sua existência marcada e lembrada apenas pela escravização, como se afrodescendentes fossem sempre escravas/os (termo utilizado erroneamente, porque dá a entender uma condição permanente) e não escravizadas/os por uma situação que lhes impuseram.

A imagem do negro, por isto, passa a ser a de um desordeiro, criminoso, bademeiro e antibrasileiro. Podemos falar de um ítalo-brasileiro, um luso-brasileiro, um nipo-brasileiro como descendentes das suas respectivas matrizes colonizadoras naturalmente.

Mas, quando se fala em afro-brasileiro a coisa muda e há uma série de restrições ao termo e de medidas repressivas porque o negro tem de ser apenas o cidadão sem raízes culturais, sem historicidade. Tem de ser apenas o ex-escravo. (Moura, 1983, p. 25)

Outras representações sociais bastante comuns sobre negras/os são aquelas que as/os consideram pobres, miseráveis, mendigas/os, indigentes, vulneráveis, carentes e pedintes. Por conta do racismo estrutural, que impede a ascensão do povo negro e a garantia de direitos sociais, econômicos e culturais, afrodescendentes são as/os que mais sofrem com a desigualdade social e racial, bem como com a violação de direitos, correspondendo a maioria da população em situação de vulnerabilidade social.

Não obstante sejam as maiores vítimas de desigualdades, privações e violações, não são todas/os as/os negras/os que são pobres em nosso país, a despeito dessas representações hegemônicas e classistas marcarem o imaginário social e coletivo.

As condições econômicas de negras/os, em nosso país, não condizem com o tanto que elas/es contribuíram (e contribuem) para a formação, a construção e o desenvolvimento do Brasil. Embora apresentem, em grande parcela, uma posição social de vulnerabilidade e privações de direitos, como se não trabalhassem para contornar essa situação, negros/as eram a única mão de obra durante o período da escravização, sustentando as diferentes atividades laborais do Brasil Colônia.

Era a/o escravizada/o que produzia a riqueza nacional, por meio de seu trabalho, mas, em contrapartida, essa/e trabalhadora/r não era considerada/o em sua importância e como agente social. “O escravo era o esqueleto que sustentava os músculos e a carne da sociedade escravista, porque era o produtor da riqueza geral, através do seu trabalho” (Moura, 1981, p. 14), mas não tinha o reconhecimento e o retorno monetário por seu labor e suas contribuições.

As representações de má/mau trabalhadora/r, preguiçosa/o e indolente marcaram negras/os durante a escravização denotando um preconceito que invisibilizava afrodescendentes como trabalhadoras/es e que enaltecia as/os brancas/os que dominavam e subjugavam as/os escravizadas/os como grandes agentes sociais.

O preconceito de cor é assim dinamizado no contexto capitalista, os elementos não brancos passam a ser estereotipados como indolentes, cachaceiros, não-persistentes no trabalho e, em contrapartida, por extensão, apresenta-se o trabalhador branco como o modelo do perseverante, honesto, de hábitos morigerados e tendências à poupança e à estabilidade no emprego. (Moura, 1983, p. 69)

As representações sociais que associavam negras/os à inferioridade também agiam assim no sentido laboral e essa população era considerada como mão de obra ineficiente, com vocação para trabalhos primitivos, desqualificados, domésticos e que não exigiam técnica e rigor. O que, na verdade, era justamente o contrário, haja vista que o Brasil não teria sido um grande produtor e exportador no período colonial, se não fosse pelos conhecimentos técnicos de negras/os na agricultura, na mineração etc.

Além disso, negras/os também eram consideradas/os inativas/os, lerdas/os, ociosas/os e preguiçosas/os, havendo uma inversão da realidade brasileira escravocrata (e mesmo atual), em que eram (e são) negras/os que ocupavam (e ocupam) os principais postos de trabalho, principalmente, aqueles menos valorizados.

Considerando essa aspiração e o trabalho físico brutal realizado por homens negros que eram a espinha dorsal da economia escravagista (havia mais homens escravizados do que mulheres, especialmente antes da reprodução se tornar uma prática comum), é realmente surpreendente que os estereótipos do negro preguiçoso e vagabundo tenham se tornado comuns tão rapidamente na imaginação pública. Nessas representações do século XIX e do começo do XX, os homens negros eram figuras caricatas interessadas apenas em beber e se divertir. Tais estereótipos são uma forma eficiente de os brancos racistas apagarem da consciência pública a importância do trabalho do homem negro. Mais tarde, esses mesmos estereótipos seriam evocados como motivos para recusar empregos aos homens negros. São evocados ainda hoje. (hooks, 2019, n.p.)

Negras/os também são consideradas/os inaptas/os para aprenderem, o que é “justificado” com resultados de estatísticas oficiais em que afrodescendentes são as/os alunas/os que mais reprovam e aquelas/es que mais apresentam distorção idade-série. Nesse sentido, ainda são as/os estudantes consideradas/os menos capazes, aptas/os e inteligentes em sala de aula, bem como as/os mais faltosas/os, indisciplinadas/os, desatentas/os e descompromissadas/os.

O não reconhecimento de negras/os como aptas/os a aprender, como incapazes de adquirir e produzir conhecimento, é corroborado pelo epistemicídio que elimina as contribuições e os saberes da negritude, desconsiderando sua história, sua cultura e sua sapiência.

A supremacia branca nas instituições estabelece estruturas para a disseminação do conhecimento, seja nas escolas fundamentais, nas universidades ou na mídia de massa, por meio das quais todas as conexões entre africanos e indígenas são apagadas e o conhecimento de nossa história compartilhada, suprimido. (hooks, 2019, n.p.)

Ainda com representações que as/os ligam a condições de primitividade e desumanização, negras/os são associadas/os a animais, enfatizando-se seus instintos em oposição à razão “branca”. Nesse sentido, a população negra também é erotizada e considerada promíscua.

A representação baseada na hipersexualização perpassa de modo mais acentuado as mulheres negras, isso porque “a cultura dominante sempre lê o corpo da mulher negra como um sinal de experiência sexual” (hooks, 2019, n.p.), como se as mulheres afrodescendentes estivessem sempre aptas e disponíveis para atividades sexuais. Essa mesma representação oscila no tocante à disponibilidade para atividades laborais domésticas.

Segundo Gonzalez (1984), as representações sobre mulheres negras são influenciadas pelo racismo e pelo sexismo, apresentando estereótipos negativos que “aprisionam” as afrodescendentes nas categorias de mulata, de doméstica e de mãe preta.

A mulata seria a mulher mestiça, erotizada, hipersexualizada, destinada a violências sexuais, por ser depravada e corruptora da sexualidade das famílias coloniais. Atualmente, a mulata equivaleria às negras destacadas no carnaval brasileiro, com seus corpos objetificados, como se fossem aptos apenas para relações sexuais. A hipersexualização de mulheres negras, que geralmente é invisibilizada e silenciada, no carnaval, aflora com o espetáculo midiático que objetifica e explora os corpos de mulheres negras.

Para Gonzalez (1984), a representação da negra mulata faz dupla com a representação da negra doméstica. Enquanto no carnaval a mulata é hipersexualizada e desejada, vítima de violências sexuais; posteriormente, esse desejo acumulado resulta na representação da negra como empregada doméstica, vítima de violências e explorações laborais. Essas duas representações estariam associadas à representação das mucamas no período colonial, em que mulheres negras eram tidas como as “escravizadas” de estimação. A palavra mucama, advinda de “mukama”, da língua quimbunda, corresponde a “concubina”, isto é, à escravizada que era amante de seu senhor.

Por fim, Gonzalez (1984) apresenta a mãe preta que seria a representação da mulher negra escravizada mais velha; simpática e inofensiva, dedicada aos afazeres domésticos e aos cuidados de todos com carinho e dedicação, como de uma mãe para com suas filhas e seus filhos.

A despeito da figura da mãe preta ser associada à passividade e à subserviência, Gonzalez destaca as estratégias de resistência e subversão dessa mulher negra, ao introduzir no interior da casa grande, no núcleo familiar do colonizador, as tradições africanas, mesmo que inconscientemente.

Nas diferentes representações sobre mulheres negras, são difundidas imagens estereotipadas que foram criadas para justificar a exploração e a violência impostas às mesmas, sejam elas sexuais ou braçais. Essas representações sociais ainda persistem, fazendo com que as mulheres negras correspondam a maioria das que trabalham como empregadas domésticas e das que são erotizadas e enxergadas apenas como objetos sexuais, vítimas, portanto, de violências.

As mulheres em sua totalidade são representadas por imagens estereotipadas, porém de formas diferentes. As imagens de controle são criadas para justificar a exploração

econômica e garantir a subordinação das mulheres negras, mas, também, para assegurar a manutenção das opressões de gênero e regular a sexualidade das mulheres [...] Os estereótipos, portanto, têm cumprido historicamente a função de rebaixar uma parcela da humanidade, transformando particularidades em marcas naturalizadas, essencializadas, em justificativas para as diferenciações sociais, para o controle e a dominação daquelas/es que foram assinaladas/os pelas representações negativas. (Cardoso, 2022, p. 978).

Ainda no tocante à questão sexual, há representações que apresentam negras/os como superpotentes. Esse estereótipo sexual, ligado à resistência física e sensibilidade, animaliza a negritude, porque enfatiza a questão de instinto e da primitividade. “A superpotência sexual é mais um dos estereótipos que atribui ao negro a supremacia do biológico, e, como os da resistência física e da “sensibilidade privilegiada”, reafirma a representação de animalidade no negro, em oposição à sua condição histórica, à sua humanidade” (Souza, 1983, p. 31).

A resistência de negras/os é enfatizada não em um sentido positivo, mas como uma representação que as/os animaliza e inferioriza. Afrodescendentes são desconsideradas/os, rebaixadas/os de sua humanidade e tidas/os como mais resistentes a dor e a serviços pesados, motivo pelo qual são as maiores vítimas de violências físicas, tais como a obstétrica e policial, por exemplo.

Resquício do período escravista, em que o negro era a “besta de carga”, sua decantada resistência física está associada a um destino mítico que lhe garante a necessária competência para as tarefas árduas.

O negro é burro de carga / O branco é inteligente / O branco só não trabalha / Porque preto não é gente. / Quem diz que preto se cansa / Não tem boa opinião / Se trabalha o dia inteiro / De noite inda faz serão. / Negro é bicho safado / Tem fôlego de sete gatos / Não fica doente nunca / Esse pé de carrapato. (Souza, 1983, p. 31)

As representações sociais hegemônicas que atribuem a negras/os habilidades para a expressão corporal, como esportes e dança, embora de primeiro momento possam parecer representações que denotem a superioridade dessa população, na verdade, simbolizam a inferioridade da negritude, haja vista que distanciam negras/os de sua humanidade e aproximam-nas/nos de animais, com características primitivas e corporais, mais ligadas ao instinto, à resistência e à emoção, do que à razão e à inteligência humana.

A tipificação cultural do negro nos polos de trabalhador desqualificado e “entertainer” remete, por sua vez, a outro elemento em comum condensado em atributos do corpo: vigor e resistência física, ritmo e sexualidade. Ao negar outras características, a estereotipia nega o negro que não se encaixa nesses dois polos: o operário qualificado, o empregado de escritório, o bancário, o universitário etc. (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 107)

As representações hegemônicas, advindas da ideologia capitalista dominante, supremacista branca, justificam a exploração de negras/os e as violações de direitos de que são vítimas diariamente. Essas representações são reforçadas por meio do racismo estrutural,

que limita a ascensão social da população negra e estipula os papéis e lugares sociais que devem ser ocupados pela negritude.

Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos. Muito antes da supremacia branca chegar [...], eles construíram imagens da negritude e de pessoas negras que sustentam e reforçam as próprias noções de superioridade racial, seu imperialismo político, seu desejo de dominar e escravizar. Da escravidão em diante, os supremacistas brancos reconheceram que controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial. (hooks, 2019, n.p.)

Gonzales (1988) critica o fato de os arianos, brancos ocidentais, acharem-se superiores e inferiorizarem os conhecimentos negroafricanos. A dicotomia entre a “razão ser branca” e a “emoção ser negra” demonstra o quanto essa ideologia e hierarquização dos saberes é racista, haja vista só considerar válida a racionalidade branca, desmerecendo a razão negra. De acordo com a autora, esse pensamento racista, que apresenta o africano como obscuro e o europeu como o “esclarecido”, deve ser desnaturalizado e desmitificado.

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negroafricana. A África é o continente ‘obscuro’, sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua ‘natureza sub-humana’, a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada ‘natural’. (Gonzalez, 1988, p. 77)

Há uma falsa ideia de que as/os brancas/os são superiores e racionais, enquanto as/os negras/os são inferiores e mais emocionais, ligadas/os ao instinto e, portanto, menos inteligentes e capazes do que brancas/os. Essa falsa concepção pode ser associada à supremacia branca, que é uma forma de racismo que se centra na crença (e na promoção dessa crença) de que as pessoas da raça branca são superiores a pessoas de outras origens raciais e que, portanto, as/os brancas/os são os que devem pensar, governar, decidir, dominar toda a sociedade (na política, na economia, na educação etc.).

Nós que militamos em favor da causa antirracista continuamos insistindo que a supremacia branca e o racismo não terão fim enquanto não houver uma mudança fundamental em todas as esferas da cultura, em especial no universo da criação de imagens. (hooks, 2019, n.p.)

O termo supremacia branca descreve, portanto, a ideologia da classe dominante (branca) que deseja manter sua dominação social, política, histórica, cultural e industrial, sendo originada do racismo científico que serviu de justificativa para atos de barbárie e de violações de direitos, como o colonialismo europeu e o nazismo. Grupos adeptos a essa ideologia

racista, os supremacistas brancos perseguiram e subjugarão negras/os, imigrantes, judias/eus, católicas/os etc., realizando diversos atentados contra pessoas não-brancas no mundo todo.

Essa falsa superioridade branca é difundida e propagada pela ideologia dominante, fazendo com que negras/os sejam sempre classificadas/os com subalternas/os e inadequadas/os, criando uma fascinação que coloca tudo ligado a negras/os em posição de inferioridade, bem como o ligado a brancas/os em posição de superioridade. Assim, reificam-se os corpos negros, em contrapartida, fascina-se e valoriza-se aquilo que advém da cultura branca.

O quadro *Fascinação* de Pedro Peres (1909) retrata bem essa “fascinação” por brancas/os, que são colocadas/os em superioridade em relação a tudo que se refere a negras/os.

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros. (Souza, 1983, p. 29)

Figura 13 – Fascinação, de Pedro Peres (1909)



Fonte: Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Doação de Suzana Camará Moreira. Extraída de <https://artsandculture.google.com/asset/fascina%C3%A7%C3%A3o-fascination-pedro-peres/TgH9xBfcetk7mA?hl=pt-br>. Acesso em fev 2022.

A despeito desse embate violento dos supremacistas brancos, ainda no sentido da falsa “fascinação” que coloca a raça branca como superior, pode-se falar do privilégio da branquitude em comparação às violações de direitos destinadas à negritude. Isso porque, enquanto todas as pessoas brancas, independentemente de serem racistas ou não, obtêm

privilégios e vantagens por serem brancas (tais como ascensões e considerações sociais, políticas, religiosas, culturais etc.), as pessoas que são negras, inevitavelmente, são vítimas de violações de direitos, privações e discriminações, por conta de sua raça.

Aquelas pessoas negras que estão mais dispostas a fingir que a “diferença” não existe mesmo enquanto conscientemente trabalham para ser tanto como seus companheiros brancos quanto possível receberão grandes recompensas materiais na sociedade supremacista branca. A lógica da supremacia branca é perpetuada dessa forma. Em vez de usar táticas coercitivas de dominação para colonizar, ela seduz as pessoas negras com a promessa do sucesso dominante, mas apenas se estiverem dispostas a negar o valor da negritude. Contrariando as esperanças de James Cone de que os brancos se despiriam do racismo e renasceriam no espírito da empatia e da união com as pessoas negras, nos pedem coletivamente que demonstremos a nossa solidariedade com o status quo supremacista branco supervalorizando a branquitude, vendo a negritude apenas como um marcador de impotência e vitimização. Conforme as pessoas negras personificam essas atitudes e se comportam de modo semelhante aos estereótipos racistas, observamos maior apoio ou aceitação na cultura. (hooks, 2019, n.p.)

A pesquisadora Bento (2022) denuncia, em sua obra Pacto da Branquitude, o quanto brancas/os se beneficiam do racismo estrutural, apontando que agem no sentido de não perderem seus privilégios, advindos da hierarquização racial. Assim, há um acordo não verbalizado de autopreservação de privilégios, vantagens e dominações entre brancas/os, que atende aos interesses de brancas/os, perpetuando seu poder, por meio do “pacto narcísico da branquitude”.

Sempre entendi como acordos tácitos, como pactos não verbalizados, não formalizados. Pactos feitos para se manter uma situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constitui. E que se estruturam nas relações de dominação que podem ser de classe, de gênero, de raça e etnia e de identidade de gênero, dentre outras.

Nem todos os privilegiados se reconhecem como parte de um grupo que traz em sua história a exploração de outros grupos. A herança branca contém marcas da apropriação de bens materiais e imateriais, originárias da condição de descendente de escravocratas e colonizadores e é uma herança frequentemente tratada como mérito para legitimar a supremacia econômica, política e social. Essa herança fortalece a autoestima e o autoconceito da população branca tratada como “grupo vencedor, competente, bonito, escolhido para comandar”.

Do lado oposto, a população negra é colocada como grupo perdedor, culpabilizada pro suas condições de subalternidade política, econômica, educacional e social, e por essas razões políticas de ação afirmativas são taxadas de protecionistas. (Bento, 2022, pp. 120-121)

Ainda nesse sentido, segundo Cardoso (2010), a branquitude significa um lugar de privilégios às custas da discriminação racial “injusta e do racismo”, isto é, de uma pretensa ideia de que o branco é o padrão normativo único. Dessa forma, a branquitude coloca brancas/os como superiores a negras/os, bem como se esconde atrás da invisibilidade de seus privilégios, advindos de uma pseudo-universalidade da raça branca.

[...] a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do

preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. [...] Em suma, a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único. (Cardoso, 2010, p. 611)

As representações que colocam negras/os como inferiores, marginalizadas/os, hipersexualizadas/os e animalizadas/os também está presente nas grandes mídias e no entretenimento, em que a negritude é representada com estereótipos que reforçam a visão negativa e pejorativa que se tem dessa população.

Na maioria das novelas, telejornais, programas de entretenimento, livros campanhas publicitárias e, até mesmo, nas redes sociais e na internet em geral, negras/os são invisibilizadas/os, desmerecidas/os, subjugadas/os, ridicularizadas/os e apresentadas/os em posição de subalternidade, incapacidade e desvantagem, o que reforça e perpetua o racismo estrutural.

As diversas mídias reforçam, cotidianamente, representações negativas e desfavoráveis de negras/os. Como exemplo hegemônico, por muito tempo, havia essas representações desfavoráveis difundidas em telenovelas. Assim,

[...] as telenovelas brasileiras, mexicanas, colombianas, venezuelanas, ou produzidas em qualquer parte da América Latina, que funcionam como os melhores atestados de que sempre prevaleceu a ideologia da branquitude como formadora do padrão ideal de beleza e, ao mesmo tempo, como legitimadora da ideia de superioridade do segmento branco. A escolha dos galãs, dos protagonistas, celebra modelos ideais de beleza europeia, em que, quanto mais nórdicos os traços físicos, mais alto ficará o ator ou atriz na escolha do elenco. Os mesmos também receberão as melhores notas nos processos de escolha e premiação dos mais bonitos do ano pelas revistas que fazem a crônica cotidiana do mundo das celebridades. No lado contrário, os atores de origem negra e indígena serão escalados para representar os estereótipos da feiura, da subalternidade e da inferioridade racial e social, de acordo com a intensidade de suas marcas físicas, seu formato de rosto, suas nuances cromáticas de pele e textura de cabelo, portanto de acordo com o seu grau de mestiçagem. (Araújo, 2008, p. 983)

A supremacia branca, que direciona as mídias e meios de comunicação, estipula a negras/os um lugar de não privilégio e não aceitação, por meio da propagação de representações negativas. Nesse sentido, na grande maioria das representações difundidas, a negritude não aparece como padrão de beleza ou comportamento a ser seguido. Pelo contrário, são reforçados estereótipos que apresentam a população negra como feia, marginal, caricata, inferior, abjeta e incapaz. E essas representações negativas de negras/os, difundidas diariamente nos meios de comunicação, corroboram com o racismo estrutural, reforçando os lugares sociais que devem ser ocupados por afrodescendentes.

A situação de subalternidade, marginalização, aversão e ridicularização de negras/os é normalizada, percebida como natural, como algo dado e que não pode ser modificado, sendo, portanto, naturalizada e não problematizada pela coletividade.

No entanto, o inconsciente racial coletivo brasileiro não acusa nenhum incômodo em ver tal representação da maioria do seu próprio povo, e provavelmente de si mesmo, na televisão ou no cinema. A internalização da ideologia do branqueamento provoca uma ‘naturalidade’ na produção e recepção dessas imagens, e uma aceitação passiva e concordância de que esses atores realmente não merecem fazer parte da representação do padrão ideal de beleza do país. (Araújo, 2008, p. 984)

Mesmo a linguagem associada à negritude reforça representações negativas, depreciativas, estereotipadas e pejorativas de negras/os. O próprio termo negro, quando associado à cor, nos dicionários, está vinculado à condição de sujeira. “A linguagem gestual, oral e escrita institucionaliza o sentido depreciativo do significante negro: o Aurélio, por exemplo [...] vincula ao verbete “Negro” os atributos sujo e sujeira, entre dez outros de caráter pejorativo” (Souza, 1983, p. 29).

As representações de negras/os estão associadas a palavras e expressões que marcam esse sentido negativo e maléfico que é atribuído à negritude, bem como denotam o racismo estrutural de nossa sociedade, presente na língua. Segundo Nascimento (2019, p. 19), “uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a *língua é uma posição nessa estrutura*”. Dessa forma, “o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação” (Nascimento, 2019, p. 19).

São vários os exemplos da língua materializando o racismo, entre eles: “denegrir”, “a coisa tá preta!”, “cabelo ruim”, “chuta que é macumba!”, “criado-mudo”, “crioulo”, “da cor do pecado”, “dia de branco”, “esclarecer”, “escrava/o”, “humor negro”, “feito nas coxas”, “inhaca”, “inveja branca”, “lista negra”, “magia negra”, “macumbeira/o”, “meia-tigela”, “mercado negro”, “mulata/o”, “mulata/o tipo exportação”, “não sou tuas negas!”, “nasceu com um pé na cozinha/senzala”, “nega maluca”, “negra/o com traços finos”, “negra/o de beleza exótica”, “negra/o de alma branca”, “ovelha negra”, “quando não está preso, está armado!”, “samba do crioulo doido”, “serviço de preta/o”, “teta de nega”, “volta pro mar, oferenda!” etc.

Nenhuma língua tem cor em si simplesmente porque línguas não existem em si. Mas as línguas têm sujeitos por trás delas. E esses sujeitos são situados e datados, no ocidente, por sistemas da racionalidade. [...] as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos. [...] Por isso, ao analisar esse processo de linguicídio, quero apresentar aqui que a língua não é só modificada, mas está sempre submetida aos projetos de poder. Ela própria é um projeto de poder, incluindo suas desigualdades [...] (Nascimento, 2019, pp. 20-21)

A título de exemplificação, a palavra “denegrir” pode ser utilizada para demonstrar o quanto as representações sociais, presentes na linguagem e nos discursos, apresentam concepções negativas relacionadas a negras/os. Segundo Nascimento (2021),

Como podemos observar, no Dicionário online, denegrir significa tornar escuro, com aspecto obscuro, sem brilho; obscurecer [...] Em sentido figurado manchar a reputação de; difamar. Reduzir a transparência de; manchar-se [...] Do ponto de vista etimológico, a palavra denegrir tem sua origem do latim “denigrare”, que significa manchar a reputação de alguém ou tirar o mérito de. Forma preferencial: denigrir. [...]

A palavra denegrir, nesse verbete do dicionário, sem dúvida, nos faz observar em seu campo semântico e em atos enunciativos, os possíveis efeitos de sentido, que contribuem para a apreensão de que a identidade forjada para o negro esteja associada à negatividade em relação ao branco. Desse modo, como a palavra denegrir inclui no seu campo semântico, também, difamar, tornar escuro, vinculando-a a tornar negro ou enegrecer, passa-se a assumi-la de forma preconceituosa, quando o falante a relaciona a conceitos pejorativos como manchar, macular, ficar negro, sujar, tirar o mérito de. Assim, o fato de atribuir-se uma concepção de mancha, mácula, sujeira ao negro, no discurso, essa atitude pode reforçar posicionamento ofensivo e racista. (Nascimento, 2021, pp. 20-22)

Expressões e palavras utilizadas em nosso cotidiano – que configuram representações negativas, pejorativas e, portanto racistas – perpetuam o racismo estrutural que vítima afrodescendentes ao longo da história, mas são vistas com normalidade, como todas as representações negativas associadas a negras/os.

As representações sociais sobre negras/os, em nossa sociedade, sofrem tanta influência da ideologia racista que, por muito tempo, um discurso farsante e ideológico apontava que a miscigenação tornaria, aos poucos, a população branca, o que faria com que o país ascendesse socialmente.

Essa teoria também ficou conhecida como a tese do *branqueamento*, demonstrando o imaginário de que a branquitude configuraria a salvação do país, como se o “problema” nacional fosse a presença de negras/os.

A supremacia branca é uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos. A dominação racial é exercida pelo poder, mas também pelo complexo cultural em que as desigualdades, a violência e a discriminação racial são absorvidas como componentes da vida social, como [...] uma rede na qual os sujeitos brancos estão consciente ou inconscientemente exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais. (Almeida, 2018, n.p.)

A defesa do branqueamento ou do “embranqueamento” da população brasileira como uma forma de “redenção” social, permeou o imaginário de todo o país, dado que essa tese eugenista (que defendia o padrão genético do branco, considerado falsamente “superior”) apontava que uma população branca seria mais civilizada, mais bela e mais competente.

Assim, se a população brasileira, por meio do processo de miscigenação, conseguisse que as/os descendentes de negras/os fossem cada vez mais brancas/os, atingir-se-ia uma evolução social.

No país, a tese eugenista do “branqueamento” foi difundida pelo antropólogo e médico João Baptista de Lacerda, que chegou a defendê-la, em 1911, no Congresso Universal das Raças, em Londres. Esse evento reuniu intelectuais de todo mundo para a discussão da temática do racismo e da relação das raças para o progresso das civilizações, grande tema de interesse à época.

O artigo de Lacerda “*Sur les métis au Brésil*” (Sobre os mestiços do Brasil) defendia que a miscigenação era algo positivo, devido à sobreposição das características da raça branca sobre as outras (negra e indígena).

Acreditava-se na raça como uma condição para clivar a sociedade, clivagem que era justificada por diferenças genéticas/biológicas vigentes na época, e que, por não ser desmentida, ainda hoje permanece, apoiando-se em critérios sociais que mantêm o racismo estrutural como base de nosso país.

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas, existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (Munanga, 2004, p. 18).

O mito democracia racial foi um instrumento ideológico utilizado para justificar que as relações raciais no Brasil eram harmônicas e que, a despeito das desigualdades raciais, negras/os, brancas/os e indígenas conviviam em um equilíbrio social.

Na realidade, essa ideologia da classe dominante tentava ofuscar as grandes disparidades raciais e os conflitos que emergiam no país por conta da escravização e da exploração de negras/os e indígenas. Nesse sentido, o mito da democracia racial servia para beneficiar brancas/os e invisibilizar seus privilégios, conquistados à base de abusos, explorações e extermínios.

A chamada democracia racial é uma ideologia através da qual se justifica o processo discriminatório contra o negro, jogando-se nos seus próprios ombros a responsabilidade da sua discriminação. O discurso liberal é, portanto, um mecanismo com o qual se justifica a existência do gueto invisível que barra a população negra, colocando-a naqueles espaços sociais altamente limitados, inferiorizados, e que um sistema secular de compressão permite que seja por ele ocupado.

Composto este discurso, criam-se condições para que o preconceito racial entre como um elemento seletor natural, colocando, assim, a população negra em situação de inferioridade absoluta. (Moura, 1983, p. 12)

Outro discurso ideológico que sustenta as desigualdades raciais é o da meritocracia. Segundo esse discurso meritocrático, afrodescendentes não conseguem melhorar suas condições sociais, porque não se esforçam, atribuindo, assim, às/aos próprias/os negras/os sua condição social de desvantagem, por falta de esforço e empenho.

Exemplos de negras/os que conseguiram alguma ascensão social, a despeito da grande maioria que não consegue, são utilizados para deslegitimar a discussão sobre o racismo e as marcas e barreiras que a escravização deixou em nossa sociedade.

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial. (Almeida, 2018, n.p.)

Para contornar a situação de normalização de representações negativas e racistas sobre negras/os, é necessária uma atitude crítica que perpassa pelo conhecimento e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, mais ainda, que perpassa pelo engajamento na causa antirracista, em todos os espaços sociais, principalmente, dentro das escolas, que são responsáveis pela transformação e reinvenção de nossa sociedade.

Como uma intervenção radical, devemos desenvolver atitudes revolucionárias em relação a raça e representação. Para isso, devemos estar dispostos a pensar as imagens de forma crítica. Devemos estar dispostos a correr riscos. [...]. A ideia é essa: provocar e engajar (hooks, 2019, n.p.).

2.3. Identidade Racial de Negras/os

Figura 14 – Amnésia, de Flávio Cerqueira (2015)



Escultura, técnica látex sobre bronze, dimensões 129 X 42 X 41 cm. Extraída de <https://masp.org.br/acervo/obra/amnusia>. Acesso em jan de 2023.

A possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio.

A outra possibilidade alternativa, possibilidade impossível, em última instância, frágil utopia que reduz o negro a modelar-se segundo o figurino do branco, é aquela que, ao lhe acenar como um ideal incansável, engendra no negro uma ferida narcísica por não cumprir este ideal [...] A nível clínico, esta relação de tensão toma o feitiço de sentimento de culpa, inferioridade, defesa fóbica e depressão, afetos e atitudes que definem a identidade do negro brasileiro em ascensão social como uma estrutura de desconhecimento/reconhecimento. (Souza, 1983, pp. 77-78)

As representações sociais sobre negras/os, ao longo da história, sempre as/os desumanizaram, inferiorizaram e marginalizaram, fazendo com que buscassem se afastar de sua negritude e se aproximar do padrão branco, considerado o ideal socialmente.

Devido ao racismo propagado pela ideologia capitalista vigente, fundado na hegemonia eurocêntrica/ocidental, determinados grupos sociais são preteridos, a fim de que se sejam justificadas as explorações e as violações de direitos de que são vítimas diariamente. Em nosso país, as/os afrodescendentes (negras/os) pertencem ao grupo social mais explorado, reificado e desdenhado.

Dados estatísticos comprovam as desigualdades sociais e raciais que vitimam negras/os. São as/os afrodescendentes aquelas/es que, em sua maioria, não têm acesso a seus direitos básicos, tais como: vida, segurança, moradia, alimentação, saúde, educação, cultura etc. Exclusões e marginalizações advindas do racismo estrutural garantem a dominação e os privilégios de brancas/os, às custas da exploração e dominação de negras/os.

As representações estereotipadas de afrodescendentes como inferiores, incapazes, dominadas/os, exploradas/os, marginalizadas/os, desacreditadas/os e excluídas/os baseiam-se em nossa realidade social, que coloca negras/os em posições desvantajosas.

As desigualdades que vitimam a população negra impedem sua integração e ascensão social. Assim, as condições de vida, representações e estereótipos de negras/os não se tratam de situações ao acaso, mas de um projeto histórico, político e social que excluiu e exclui afrodescendentes do seu direito a ter direitos.

Cabe, entretanto, ponderar que as representações estereotipadas faziam-se com base na realidade. Seria falso supor que os brancos imputassem todos os atributos negativos aos negros como uma simples projeção ou como um recurso de autodefesa imaginário. Não se pode dizer que o negro desordeiro, ocioso, bêbado etc. era uma imagem criada pelo branco. Ao contrário, e muito pior, o branco não criou apenas essa representação do negro: fê-lo, de fato, agir dessa forma. E o fez tanto porque criou as condições de vida e de opção para os negros indicadas acima, quanto porque passou, ao mesmo tempo, a representá-los de conformidade com essa imagem. (Cardoso, 2003, p. 318)

As representações sobre negras/os, ao longo da história, enfatizaram apenas aspectos negativos, muitas vezes infundados e fruto tão somente do racismo e do discurso da ideologia dominante e hegemônica. Afrodescendentes eram (e ainda são) representadas/os como primitivas/os, incultas/os, incapazes, sujas/os, indignas/os, criminosas/os, marginais, incompetentes, promíscuas/os, insolentes, violentas/os, ruins, feias/os, preguiçosas/os, sujas/os, desviantes, subversivas/os etc.

De acordo com Grada Kilomba, no racismo cotidiano, negras/os são usadas/os como tela para projeção do que a sociedade branca tornou tabu. Afrodescendentes são “depósito para medos e fantasias *brancas* do domínio da agressão ou da sexualidade. É por isso que, no racismo, a pessoa *negra* pode ser percebida como “intimidante” em um minuto e “desejável” no minuto seguinte, e vice-versa [...]” (Kilomba, 2019, p. 78).

Brancas/os utilizam os processos de repressão e projeção para escapar de sua historicidade de opressão e se construir como civilizadas/os e decentes, atribuindo a afrodescendentes a incivilidade (agressividade) e a selvageria (sexualidade). Assim, negras/os são representadas/os como incivilizadas/os ou selvagens, por meio das seguintes formas:

Infantilização: O *sujeito negro* torna-se a personificação do dependente – o menino, a menina, a criança ou a/o serva/o assexuada/o – que não pode sobreviver sem o senhor.

Primitivização: O *sujeito negro* torna-se a personificação do incivilizado – a/o selvagem, a/o atrasada/o, a/o básica/o ou a/o natural –, aquele que está mais próximo da natureza.

Incivilização: O *sujeito negro* torna-se a personificação do outro violento e ameaçador – a/o criminoso/a, a/o suspeita/o, a/o perigosa/o –, aquele que está fora da lei.

Animalização: O *sujeito negro* torna-se a personificação do animal – a/o selvagem, a/o primata, a/o macaca/o, a figura do “King Kong” –, outra forma de humanidade.

Erotização: O *sujeito negro* torna-se a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento: a prostituta, o cafetão, o estuprador, a/o erótica/o e a/o exótica/o. (Kilomba, 2019, p. 79)

Todas essas representações estereotipadas construídas sobre negras/os visavam à desumanização e à inferiorização desse grupo social, ao criar imagens e sentidos desfavoráveis atribuídos a afrodescendentes, classificando-as/os como incivilizadas/os e selvagens.

Durante o período colonial, a divisão e classificação brasileira em raças, a partir do processo de miscigenação, apontava a raça branca como superior, contrapondo-se à raça negra, compreendida como inferior. Nesse sentido, teríamos uma pirâmide social em que no topo, na parte superior, estariam brancas/os e em sua base, na parte inferior, estariam negras/os. Conforme ilustra a tabela abaixo, elaborada por Moura (2014, p. 154):

Tabela 1 – Esquema do Sistema de Valores Embutidos no Processo Miscigenatório no Brasil

Esquema do Sistema de Valores Embutidos no Processo Miscigenatório no Brasil	
Branco	O ideal tipo étnico = SUPERIOR
Mulato	Tipo intermediário étnica e socialmente. Cruzamento dos negros com brancos. Valor social: inferior ao branco
Mameluco	Tipo intermediário étnica e socialmente. Cruzamento do índio com o branco. Valorizado simbolicamente em certa época do século XIX. Atualmente compõe a massa do campesinato pobre.
Cafuso	Cruzamento do índio com o negro. Inferiorizado por este motivo socialmente
Pardo	Tipo indeterminado etnicamente e pode ser: -Mulato (...) -Moreno escuro -Moreno claro -Moreno jambo, etc. socialmente qualificado pelo status social.
Índio	Tipo etnicamente folclorizado. Sócio-politicamente tutelado
Negro	A negação do ideal tipo étnico social e estético escolhida pela estrutura de poder dominante, quer no passado escravista quer no presente = a INFERIOR

A classificação de raça/cor vigente, adotada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresenta as seguintes categorias: amarela (de origem oriental – japonesa, chinesa e coreana), branca (de ascendência europeia), indígena (com descendência dos povos originários/indígenas), parda (de origem miscigenada, com predominância de traços negros) e preta (de ascendência maioritariamente africana).

Embora a população negra (parda e preta) corresponda à maioria do nosso país, equivalendo a 56,1% do total, assumir-se negra/o não é uma tarefa fácil, pois envolve o enfrentamento de preconceito e discriminações que ocorreram e ocorrem cotidianamente.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. [...] É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. (CNE, 2004, p. 15)

Na teoria, pode parecer simples assumir-se de raça/cor negra no Brasil, país que difundiu a imagem da miscigenação e do convívio pacíficos entre diferentes raças, isto é, o mito da democracia racial. Entretanto, na prática, essa identificação com a raça negra sempre foi complicada, devido ao racismo estrutural que perpetua no país, desde sua colonização por europeus, especificamente portugueses.

No período colonial, indígenas e negras/os foram desumanizadas/os, subjugadas/os, exploradas/os, escravizadas/os e marginalizadas/os. Isso porque quanto mais distante um indivíduo estivesse da raça branca, considerada erroneamente como superior, mais sofria com violações e privações de direitos.

Devido à desumanização e à marginalização tão latente de afrodescendentes, muitas/os negras/os denegaram sua raça e buscaram o padrão branco, para que pudessem ser reconhecidas/os socialmente como humanos, “gente”, sujeito de direitos.

Durante muito tempo, mesmo após a abolição da escravatura, devido à herança racista deixada pela escravização, a denegação da raça negra ocorreu para que afrodescendentes buscassem ser integradas/os e reconhecidas/os socialmente. Dessa forma, negras/os não assumiam sua cor e sua negritude, intitulando-se negras/os, pardas/os e/ou pretas/os. Negação que perpassava (e ainda perpassa) todas as idades, de criança a adultas/os e idosas/os.

Todas e todos se lembram muito bem das experiências de racismo sofridas e como elas passaram a fazer parte do seu processo de construção da identidade negra. E se lembram de algumas estratégias construídas para lidar com o racismo e sobreviver a ele. Muitos cresceram em um processo tenso de negação, aceitação e ressignificação do ser negra/negro até se tornarem adultos e adultas com orgulho de seu pertencimento étnico-racial, da sua ancestralidade, corporeidade, cultura e história coletiva de resistência. Foram e ainda são processos complexos e muito tensos. Algumas dessas experiências ficaram guardadas no inconsciente e levaram tempo para ser identificadas e superadas. (Araújo; Gomes, 2023, pp. 17-18)

Afrodescendentes utilizavam inúmeras definições para o quesito cor/raça, com o intuito de mascarar sua identidade negra; sempre em busca de um distanciamento de sua racialidade, por ser considerada inferior, subalterna e maléfica, e de uma aproximação dos padrões de

brancas/os, que eram tidas/os como superiores, enaltecidas/os e valorizadas/os. Dessa forma, o embranquecimento da população e a busca pelo padrão branco, por meio da miscigenação, correspondeu a uma forma de atingir o “ideal” humano considerado e valorizado na época.

[...] a miscigenação tem-se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra” oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco. Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função desse imaginário social que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação ao mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras, ou seus descendentes miscigenados, adotam para se auto definirem racialmente tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno-jambo, marron-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo! Algo que ninguém consegue definir seja enquanto raça ou cor. Talvez o termo pardo preste-se apenas para agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destroçadas pelo racismo, a discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são. (Carneiro, 2005, p. 64)

Ao longo da história do Brasil, muitas/os afrodescendentes denegaram sua origem, afastando-se do que se relacionava à negritude, para que não sofressem os danos advindos de ser negra/o no país, por conta do racismo estrutural. Afastar-se de sua ancestralidade negra era uma forma do indivíduo buscar aceitação e ascensão social, haja vista o racismo funcionar como um mecanismo de barreira para o reconhecimento de sujeitos de direitos.

É por aí que a gente entende porque dizem certas coisas, pensando que estão xingando a gente. Tem uma música antiga chamada “Nêga do cabelo duro” que mostra direitinho porque eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso e mole, né? É por isso que dizem que a gente tem beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar a gente dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme prá clarear, esticando os cabelos, virando leidi e ficando com vergonha de ser preta. Pura besteira. Se bobear, a gente nem tem que se defender com os xingamentos que se referem diretamente ao fato da gente ser preta. E a gente pode até dar um exemplo que põe os pingos nos is. (Gonzalez, 1984, p. 234)

A não afirmação de sua raça/cor, denota para afrodescendentes uma identidade racial negativa. O não aceitar-se e/ou assumir-se como negra/o gera muito desgaste e sofrimento, devido “ao custo emocional da sujeição, negação e massacre de sua identidade original, de sua identidade histórico-existencial” (Souza, 1983, p. 18).

Assumir a identidade negra era equivalente a aceitar o *status* de ser excluída/o política e economicamente em nosso país, dado que

[...] a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade afro-brasileira mais abrangente seria a identidade política, de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica. (Munanga, 1990, p. 113)

Para ascender socialmente, isto é, para serem consideradas/os cidadãs/ãos, negras/os precisavam assimilar os valores e ideais de brancas/os, submetendo-se à ideologia hegemônica branca e renunciando sua identidade racial que não tinha aceitação. Nesse sentido, para serem reconhecidas/os, negras/os precisavam negar sua racialidade e renunciar sua identidade racial negra.

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos das relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. (Souza, 1983, p. 23).

Mesmo após a abolição da escravatura, devido à permanência do preconceito racial, utilizado como um instrumento para manter a dominação e os privilégios brancos, assumir uma identidade racial negra não era vantajoso socialmente, levando muitos afrodescendentes a negarem suas origens. O preconceito de cor era um impeditivo para negras/os assumirem sua identidade racial. Dado que “herança da sociedade escravocrata, a desigualdade racial, que colocava o negro a reboque das populações nacionais, era preservada e reforçada pelo preconceito de cor que funcionava como mantenedor da hegemonia branca nas relações interraciais” (Souza, 1983, p. 22).

Assumir-se negra/o (preta/o e/ou parda/o) era um grande desafio, evitado por muitas/os afrodescendentes e, infelizmente, ainda é.

Na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad), realizada em 1976, as/os brasileiras/os entrevistadas/os utilizaram nuances diferentes para responder à pergunta sobre a designação de cor. Dentre as/os negras/os foram utilizadas 136 expressões diferenciadas para que pudessem identificarem sua cor, ilustrando a dificuldade de autoafirmação de uma identidade racial negra.

[...] A cor nos censos brasileiros – mostrou que os não brancos se identificavam segundo graus e matizes de cor, tais como: amarela queimada, miscigenação mista, morena bem chegada, puxada para branca, queimada de praia, roxa, sapecada, turva, verde etc., num total de 136 expressões diferenciadas. Para os militantes do movimento negro, no entanto, não só essas expressões ou maneirismos verbais eram inaceitáveis, como também aqueles que se referiam ao negro como pessoa de cor, mulato escuro, mulato claro e preto. (Carone; Bento, 2017, n.p.)

Ainda no tocante à cor da população brasileira, a utilização do conceito “morena/o” para designar negras/os (pardas/os e, até mesmo, pretas/os) ilustra a problemática de não aceitação da identidade negra, haja vista que não se utiliza o termo “negra/o” em si, substituindo-o por outro mais aceito socialmente.

A “morenização” foi e ainda é uma forma de ocultar a negritude das pessoas: seja pelas próprias pessoas negras, para fugirem de discriminações, denegando e/ou mascarando sua afrodescendência, na busca pelo branqueamento; seja por pessoas de outras raças que não a negra, para evitarem a discussão racial; ou seja no geral, para negras/os e não negras/os, como um processo de des-preconceituação da nomeação da cor, por uma compreensão errônea de que nomear alguém como negra/o (preta/o e/ou parda/o) pode configurar uma atitude discriminatória.

Mas algumas pistas sugerem a preferência de certas palavras para designação da rotulação de cor ou de pertencimento racial entre certos segmentos sociais, nem sempre compartilhada com outros, contribuindo para a fluidez deste campo das relações sociais no Brasil.

Em certos grupos sociais, ainda se usa a expressão “pessoa de cor”, forma “educada” e distinta de se designar indefinidamente pretos e pardos (ou seu conjunto), embora seja execrada por certos segmentos negros. [...]

Os estudos mais recentes sobre a cor da população brasileira têm suscitado algumas reflexões importantes, que se situam entre a chamada problemática do branqueamento e os esforços do movimento negro em realizar um resgate da identidade racial da parte da população brasileira expressa nos censos pelas cores preto e pardo. (Piza; Rosemberg, 2017, n.p.)

Devido a todas as representações estereotipadas e negativas atribuídas à raça/cor negra, muitas pessoas acreditam que chamar alguém de negra/o, preta/o e/ou parda/o é uma ofensa ou uma forma de ser preconceituoso e/ou racista, como se apontar a negritude de algum indivíduo fosse apontar sua inferioridade. Daí a larga utilização do termo “morena/o” ou “pessoa de cor”, em lugar dos termos corretos: negra/o (preta/o ou parda/o).

O resgate da identidade negra, pelo conhecimento histórico-social e cultural de afrodescendentes, é uma forma de elucidar que ser negra/o – preta/o e/ou parda/o – não é um defeito de cor, embora seja o que, historicamente, a ideologia dominante quis (e ainda quer) propagar.

O “tornar-se negra” anuncia um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois reside na recusa de se deixar definir pelo olhar do outro e no rompimento com o embranquecimento; significa a autodefinição, a valorização e a recuperação da história e do legado cultural negro, traduzindo um posicionamento político de estar no mundo para exercer o papel de protagonista de um devir histórico comprometido com o enfrentamento do racismo. (Cardoso, 2014, p. 973)

Além de atitudes discursivas que ilustram a não aceitação de uma identidade racial negra, afrodescendentes também se submetem a vários procedimentos físicos para esconder seus traços fenotípicos negros, ocultando e camuflando aquilo que denuncia sua afrodescendência: alisando e/ou cortando cabelos cacheados, ondulados e crespos; afinando nariz e lábios; buscando mascarar a cor da pele etc.

O artista plástico Flávio Cerqueira, em sua obra *Amnésia* (2015), que inicia esta seção do trabalho, ilustra o quanto uma pessoa negra pode tentar esquecer que é negra, ou “dar branco”, no sentido de tentar se tornar branca para se ver livre das marcas e sofrimentos advindos do racismo.

Na obra *Amnésia*, há uma escultura em bronze de uma criança negra, pintada em cor escura. Essa criança afrodescendente tenta fugir de sua negritude, derrubando sobre si mesma uma lata de tinta branca. A tinta branca que busca o embranquecimento da criança não surte efeito, haja vista que não é o suficiente para cobrir seu corpo inteiro, ocultando sua negritude.

A obra ilustra que, embora tente modificar sua racialidade, as marcas da negritude não deixam de existir em uma pessoa negra. Por mais que negras/os tentem disfarçar sua identidade racial, as marcas fenotípicas de afrodescendentes não podem ser ocultadas por completo, principalmente a cor, que é o maior sinal de sua ancestralidade.

Essa denegação da negritude é uma forma de fugir do “problema negro”, do “preconceito de cor ou de raça”, das discriminações e do racismo, que são fruto e alimentam representações estereotipadas e negativas sobre negras/os.

Com a desagregação da ordem servil, que naturalmente antecedeu, como processo, à abolição, foi-se constituindo, pouco a pouco, o “problema negro”, e com ele intensificando-se o preconceito com novo conteúdo. Nesse processo o “preconceito de cor ou de raça” transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotípáveis. (Cardoso, 2003, p. 318)

A obra *Amnésia* (2015) representa a busca pelo padrão estipulado por brancas/os, em que pessoas negras são obrigadas, pelas circunstâncias sociais, a denegarem sua raça negra, no intuito de se aproximarem do padrão aceito socialmente (branco). Uma busca incessante e que não pode ser realizada a contento, haja vista traços negros não poderem ser eliminados em sua totalidade, por não ser possível negras/os tornarem-se brancas/os.

A busca pelo embranquecimento é uma forma de negras/os atingirem o *status* de “gente”, de cidadãos/ãos, mediante a aproximação de afrodescendentes aos valores e padrões brancos, como a denegação da raça negra.

Para que a/o escravizada/o fosse humanizada/o, era necessário que se despisse de sua racialidade negra e buscasse as características de brancas/os.

E, como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços-de-branco”, ser bem tratado era ser tratado como o branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente. (Souza, 1983, p. 21)

Negras/os não aceitem sua raça e tentem de todo modo dissimulá-la, fugindo às suas origens africanas, demonstram que não existe democracia racial em nosso país.

Não existe igualdade entre as raças e as desigualdades existentes fazem com que afrodescendentes queiram atingir o padrão racial socialmente aceito (branco). Caso houvesse, realmente uma democracia racial, não haveria a necessidade de negras/os denegarem sua identidade racial, por considerarem-na inferior e buscarem o ideal hegemônico branco.

O fato de negras/os terem uma identidade étnica negativa e ambígua aponta que a “democracia racial” brasileira é apenas um mito, uma inverdade difundida pela ideologia hegemônica – eurocêntrica, capitalista e racista.

Essa identidade étnica ambígua e simbólica do brasileiro, vem demonstrar, na prática, a inexistência de uma democracia racial, pois se não se tivesse estabelecido um sistema classificatório que discrimina socialmente cada cidadão pela sua cor, de forma não institucionalizada, mas socialmente dinâmica, não haveria, como contrapartida, essa necessidade neurótica de o brasileiro fugir de si mesmo, da sua cor real que o estigmatiza étnica e socialmente. (Moura, 2014, p. 158)

O fato de negras/os não reconhecerem sua identidade racial deve-se a todas as condições históricas e sociais, que desumanizam, preterem e inferiorizam afrodescendentes, isto é, ao racismo estrutural que impede a inserção, a ascensão e a efetivação de direitos a negras/os em nosso país. Nesse sentido, afrodescendentes não reconhecem sua racialidade objetivando não sofrerem as consequências do racismo e conseguirem reconhecimento enquanto humanos, enquanto sujeitos, enquanto cidadãos/ãos de direitos.

O não reconhecimento da sua negritude apresenta-se como uma forma de defesa de negras/os diante de uma sociedade que desumaniza, invisibiliza, exclui, inferioriza, marginaliza e extermina corpos negros. Então, para não sofrerem discriminações, negras/os afastam-se de suas raízes africanas e tentam se aproximar de características aceitas socialmente (brancas). E essa busca de afrodescendentes por um ideal branco, impede que elas/es construam uma identidade racial negra positiva.

Ele é um olhar que se volta em direção à experiência de ser-se negro numa sociedade branca. De classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamento branco. De exigências e expectativas brancas. Este olhar se detém, particularmente, sobre a experiência emocional do negro que, vivendo nessa sociedade, responde positivamente ao apelo da ascensão social, o que implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancos. (Souza, 1983, p. 17)

Para compreender por que negras/os constroem uma identidade racial negativa, é necessário, primeiramente, compreender o conceito de identidade. “A noção de identidade tenta responder a uma questão básica: “quem sou eu?”, que se desdobra em uma segunda: “quem sou eu para os outros?”. Ou ainda: “Como me vejo?”, “como penso que os outros me veem?” e mais: “como os outros me veem de fato?”” (Andrade, 1995, p. 65).

Ao se indagar por identidade, para se discutir cidadania ou conhecer um fenômeno, penetra-se nas filigranas das relações de poder e as respostas obtidas podem questionar ou repor significações hegemônicas que as sustentam. Identidade esconde negociações de sentidos, choques de interesse, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil de regulação das relações de poder, quer como resistência à dominação, quer como seu reforço. Portanto, não basta perguntar pela identidade, é preciso conhecer quem pergunta, com quais intenções e sentimentos se pergunta. (Sawaia, 1994, p. 123)

A identidade de uma pessoa possui diversas dimensões, variando do individual (privado) até o intergrupar, público e contextual. Assim, a identidade é “resultado de uma evolução psico-biológica e de uma marca (*empreinte*) ou demarcação social” (Andrade, 1995, p. 68), existindo uma interdependência entre o Eu individual e a consciência coletiva/grupal.

[...] enquanto processo representativo, o processo identitário é a manifestação simbólica do homem como uma totalidade indissociável da própria totalidade social pois o processo identitário é, ao mesmo tempo, individual e social, ou seja, supõe uma interestruturação, uma interdependência, entre a identidade individual e a identidade social de um ator social em que componentes psicológicos e sociológicos vinculam-se organicamente. (Andrade, 1995, p. 71)

Um indivíduo pode apresentar diversas identidades, de acordo com os grupos em que esteja inserido. A identidade racial é uma das possibilidades identitárias do indivíduo.

Para pertencer a um grupo social, um indivíduo deve ter consciência, autoidentificar-se e ter atitudes éticas em conformidade com seu grupo étnico. É necessário, portanto, um padrão identitário, um rótulo étnico que seja validado pelos outros ao indivíduo, demonstrando o quanto a construção de uma identidade racial, perpassa não apenas pelo individual, mas também se baseia no coletivo.

Desde a tenra idade, ou seja, desde a primeira infância, um sujeito pode desenvolver sua identidade racial, percebendo-se pertencente a determinado grupo racial e compreendendo as implicações desta inserção.

A categorização racial refere-se à capacidade da criança para distinguir as pessoas em termos dos seus traços físicos de natureza racial, tais como a cor da pele, o tipo de cabelo e a estrutura facial [...]. A identidade racial pressupõe o conhecimento de que o mundo social é organizado em grupos raciais [...]. Assim, a criança necessita de ser capaz de distinguir os grupos e aprender que características são relevantes para a inclusão ou a exclusão de alguém num determinado grupo [...]. Isto é possível através do processo de categorização [...], o qual considera a acentuação de similaridades das características dos objetos dentro de uma mesma categoria, e de diferenças entre características dos objetos em categorias diferentes, critério para distinguir objetos sociais e não sociais e organizar o mundo social. (França; Monteiro, 2002, p. 296)

As crianças aprendem, desde cedo, o processo de categorização racial, distinguindo uma raça da outra, por meio de diferenças e similaridades. Assim, conseguem diferenciar brancas/os, de amarelas/os, negras/os e indígenas, por conta do fenótipo (formato do rosto, textura do cabelo, cor da pele etc.). E, ao conseguirem diferenciar as raças, conseguem

compreender, com a vivência social que possuem, quais são as representações e estereótipos comuns para caracterizar cada uma das raças. A partir dessa percepção e categorização, a criança identifica qual raça é valorizada socialmente (branca) e as raças que não são valorizadas, principalmente a raça negra, que é mais desvalorizada em nosso país.

O processo de categorização racial é o primeiro passo na formação de atitudes raciais, quer positivas, quer negativas [...]. Allport (1954) afirma que muito cedo as crianças apresentam curiosidade e interesse quanto às diferenças raciais, de modo que, os primeiros indícios de categorização racial podem estar na observação por parte da criança de que algumas peles são brancas e outras negras. (França; Monteiro, 2002, p. 296)

A categorização de raças é construída socialmente, de modo que os indivíduos, desde sua infância, estão sujeitos às influências sociais e culturais que interferem no modo como apreendem os objetos sociais. Assim, “a categorização de pessoas por raça é influenciada por fatores situacionais e do desenvolvimento cognitivo” (*Idib.*).

Uma última observação sobre a categorização racial consiste no fato de que, à medida que as crianças percebem as diferenças raciais, percebem também, ainda que de modo rudimentar, o estatuto social relativo dos diferentes grupos. O estatuto relativo dos grupos deriva da comparação intergrupar: quando um grupo pode ser positivamente distinguido de outros grupos relevantes ele tem alto estatuto; entretanto, quando o resultado da comparação intergrupar é negativo, o grupo é considerado como possuindo um baixo estatuto [...]. Ao tomar consciência do estatuto do seu grupo social de pertença, a criança é envolvida numa grande rede de emoções, conflitos e desejos, os quais são parte do seu conhecimento do que a sociedade pensa sobre o seu grupo racial. (França; Monteiro, 2002, p. 296).

Negras/os percebem, desde criança, que o grupo racial a que pertencem é desvalorizado socialmente. Percebem a ausência de membros de seu grupo em posições sociais de privilégio e liderança, a ausência de afrodescendentes em espaços sociais de ascensão e *status*, bem como a prevalência de negras/os em posições sociais que denotam inferioridade e violações de direitos.

A grande massa negra que atualmente ocupa as favelas, invasões, cortiços, calçadas à noite, áreas de mendicância, pardieiros, prédios abandonados, albergues, aproveitadores de restos de comida, e por extensão os marginais, delinquentes, ladrões contra o patrimônio, baixas prostitutas, lúmpens, desempregados, horistas de empresas multinacionais, catadores de lixo, lixeiros, domésticas, faxineiras, margaridas, desempregadas, alcoólatras, assaltantes, portadores das neuroses das grandes cidades, malandros e desinteressados no trabalho, encontra-se em estado de semi-anomia.

Essa grande massa negra - repetimos -, sistematicamente barrada socialmente, através de inúmeros mecanismos e subterfúgios estratégicos, colocada como o rescaldo de uma sociedade que já tem grandes franjas marginalizadas em consequência da sua estrutura de capitalismo dependente, é rejeitada e estigmatizada, inclusive por alguns grupos da classe média negra que não entram em contato com ela, não lhe transmitem identidade e consciência étnicas, finalmente não a aceitam como o centro nevrálgico do dilema racial no Brasil e, com isto, reproduzem uma ideologia que justifica vê-la como periférica, como o negativo do próprio problema do negro. (Moura, 1988, p. 9)

Essa constatação de negras/os ocupando papéis sociais inferiores, de privação, violações de direitos e marginalização, gera desconforto em afrodescendentes desde sua tenra infância, como “sentimento de culpa, inferioridade, defesa fóbica e depressão” (Souza, 1983, pp. 77-78), fazendo com que o indivíduo negro não se sinta reconhecido socialmente, o que leva a uma identidade racial negativa.

Assim, buscando aceitação e reconhecimento, negras/os são levados a não aceitarem sua raça, buscando o ideal branco que é percebido de um modo positivo.

A autocategorização tem estreita relação com o estatuto social do grupo; uma vez que os indivíduos lutam por uma identidade social positiva, provavelmente resistirão a identificar-se com grupos de baixo estatuto ou tentarão mudar a sua filiação. [...] Para Tajfel (1978a), os membros de grupos de baixo estatuto tendem a examinar a possibilidade de mudança pessoal para um grupo de alto estatuto se as fronteiras do grupo forem permeáveis, isto é, se houver possibilidade de mudar sua filiação grupal. Ellemers (1993) demonstrou que, quando membros de grupos de baixo estatuto percebem que as fronteiras do grupo são permeáveis, apresentam fraca identificação endogrupal. (França; Monteiro, 2002, p. 298)

Negras/os, principalmente pardas/os, buscando reconhecimento e aceitação social, passam a denegar sua raça, ao perceberem que podem atravessar as fronteiras raciais e se aproximarem de características de brancas/os. São aquelas/es que se intitulam “morenas/os” e com outras terminologias que não “negras/os”, a fim de fugirem de representações e estereótipos raciais negativos ligados à negritude e buscarem o branqueamento.

O branqueamento diz respeito a uma ideologia de valorização social da branca da pele. Esta ideologia foi propagada por políticos e intelectuais brasileiros do final do século XIX. Estes defendiam a substituição do negro escravo pelo imigrante branco, como o propósito de evitar o prejuízo genético que o negro trazia para a sociedade brasileira, pois existia a ideia de que “quanto mais claro o indivíduo, maior a sua beleza, melhor o seu caráter e sua capacidade intelectual” (Carneiro, 1998:25). Esta ideologia discriminatória tem gerado ao longo da história a perda da identidade racial do cidadão negro, refletida na negação da cor da própria pele e no desejo do branqueamento [...]. A este respeito Turra e Venturi (1995) encontram que os brasileiros se autocategorizam através de 135 cores diferentes (e. g; “acastanhada”, “alva-escura”, “amarela-queimada”, “amorenada”, “azul-marinho”, “baiano”, “bem-morena”, “branca-melada”, “café-com-leite”, “canela”, etc.), entre o “marrom e o “negro” há pelo menos 27 denominações diferentes da cor da própria pele pelos brasileiros. (França; Monteiro, 2002, pp. 299-300)

As representações e os estereótipos negativos atribuídos a negras/os levam-nas/nos a terem dificuldade de se assumirem enquanto afrodescendentes, buscando um padrão considerado socialmente superior e ideal, o padrão hegemônico de brancas/os.

Há uma hierarquia social de raças no Brasil em que as/os bem-sucedidas/os, as/os que obtêm sucesso, são percebidas/os como mais brancas/os, enquanto as/os que fracassam e sofrem privações de direitos são consideradas/os as/os mais negras/os.

O estatuto diferenciado de brancos, mulatos e negros no Brasil cria hierarquias entre os grupos raciais. [...] os grupos que obtêm sucesso são percebidos como mais brancos do que os grupos que fracassam, e os que fracassam são percebidos como

mais negros. De modo que a percepção da branquidão da pele como algo associado a coisas positivas e valiosas está presente nos brasileiros. (França; Monteiro, 2002, p. 300)

Negras/os, desde sua infância, são incentivadas/os pelas suas mães, seus pais ou substitutas/os a buscarem o padrão de brancas/os, sendo uma caricatura do branco, o que as/os impossibilita de terem uma identidade racial que enalteça a negritude. Nesse sentido, como uma missão impossível de ser concretizada, afrodescendentes passam a buscar o ideal branco, denegando suas origens. O resultado é não desenvolvimento de uma identidade racial positiva, fazendo com que negras/os não se reconheçam racialmente como afrodescendentes.

Oliveira (1998) investigou a autocategorização racial de 163 crianças e jovens brancos, negros e mulatos brasileiros de cinco a 15 anos, através da pergunta: “qual é sua cor?”. A autora verifica que 100% das crianças brancas se autocategorizam como brancas, enquanto que nos mulatos este índice foi de 57,8%, e nos negros apresenta apenas uma em cada duas crianças ou jovens se veem como negros (50%). A autora interpreta a autocategorização racial de negros e mulatos através da assimilação da ideia de inferioridade do negro: estes indivíduos percebem a cor da sua pele como ameaçadora e adversa, assim negam sua ascendência negra e encontram como solução tornarem-se brancos. Degler (1987) chama a esta “solução” uma “saída de emergência” para negros e mulatos no Brasil. (França; Monteiro, 2002, p. 300)

Um estudo realizado pelas pesquisadoras Dalila Xavier de França e Maria Benedicta Monteiro, intitulado “Identidade Racial e Preferência em Crianças Brasileiras de Cinco a Dez Anos”, realizado em 2002, analisou o efeito da cor da pele e da idade sobre a identidade e a preferência raciais de 238 crianças brasileiras de diversas etnias. Essa pesquisa identificou que a maior parte das crianças categoriza os seus pares de acordo com a raça e que, em relação à autoidentificação racial, as crianças pretas e pardas são as que menos se autoidentificam corretamente.

As crianças pretas de cinco a seis anos são as que menos gostam de ser como são e as que mais gostariam de ser diferentes. Já as crianças negras de nove e dez anos são as que mais se percebem como pardas e gostam de ser o que acham que são.

O estudo aponta que, em relação à preferência, a criança branca é a preferida, seguida da parda, enquanto a preta é preterida. Essas informações comprovam que há ocorrência de racismo na infância, por mais que muitos profissionais da educação insistam em negar, apoiados no mito da democracia racial e no discurso politicamente correto de que “todas/os são iguais”, independentemente da cor.

As crianças brancas apresentam identidade racial positiva, afirmando serem brancas e gostarem do que são, não tendo vontade de serem diferentes. Assim, por conta da valorização racial de brancas/os e do fato de ser verem em papéis e posições de destaque socialmente,

sendo representadas sempre de modo positivo, crianças brancas possuem uma identidade racial positiva, com autoestima elevada.

No tocante às crianças pardas que participaram da pesquisa, apesar de a maioria delas se afirmarem mulatas, elas se encontram na fronteira entre identidade racial positiva e negativa.

Já as crianças pretas tendem a apresentar uma identidade racial negativa, dado que rejeitam sua pertença e se intitulam pardas. Assim, essas crianças de cor de pele retinta recusam-se a pertencer a um grupo racial que é desvalorizado socialmente, isto é, assumirem-se pretas.

Estes dados permitem concluir que a identidade racial das crianças negras pode ser assim resumida: dos cinco aos oito anos elas dizem ser negras, mas não gostam de ser assim; aos nove e dez anos as crianças não aceitam a pertença, afirmam que são mulatas¹⁶ e gostam de ser assim. Já a identidade racial de crianças mulatas apresenta-se mais neutra, como um meio termo entre perceberem-se positivamente e negativamente. Por fim, as crianças brancas, independentemente da idade, possuem uma identidade racial positiva. (França; Monteiro, 2002, pp. 316-317)

A pesquisa de França e Monteiro (2002) explica o motivo de muitos/as estudantes negros/as “negarem” sua raça. Como apontam as autoras, nenhuma pessoa quer ter sua identidade associada a representações e estereótipos negativos. Dessa forma, quando o indivíduo percebe a inferioridade de negros/os, difundida falsamente pela ideologia racista vigente, tende a perceber sua cor de pele como ameaçadora e adversa, e a negar sua ascendência negra.

A solução encontrada por negros/os para fugirem de uma identidade racial negativa é denegarem sua negritude e buscarem permear as fronteiras que possam aproximá-la/lo do padrão branco hegemônico. Daí o fato de negros/os quererem “esquecer” quem são, tendo uma amnésia e “dando branco”.

Neusa Santos Souza (1983), psiquiatra e pesquisadora, aponta que ser negro/o não é algo dado a priori, mas um vir a ser. Tornar-se negro/o é um processo que exige uma nova consciência sobre a negritude, não mais pautada em representações e estereótipos negativos, mas baseada no valor intrínseco de afrodescendentes enquanto protagonistas sociais.

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (Souza, 1983, p. 77)

Lélia Gonzalez (1988), no mesmo sentido, indica que nenhum indivíduo nasce negro/o, assim como ninguém nasce mulher, mas conquista esse *status* social. Isso porque ter a

16 O termo mulata/o utilizado pelas autoras equivale, atualmente, segundo o IBGE, à classificação parda/o.

raça/cor negra, mas não se reconhecer como tal, considerando toda a potencialidade da negritude, é o mesmo que não ter conquistado o conhecimento necessário para o reconhecimento de sua negritude.

[...] quando esta [Simone de Beauvoir] afirma que a gente não nasce mulher, mas que a gente se torna (costumo retomar essa linha de pensamento no sentido da questão racial: a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista). Se a gente não nasce mulher, é porque a gente nasce fêmea, de acordo com a tradição ideológica supracitada: afinal, essa tradição tem muito a ver com os valores ocidentais. (Gonzalez, 1988b, p. 2)

O pesquisador William E. Cross Jr. (1991) também aponta que o desenvolvimento da identidade étnica, especificamente negra, é resultante de um processo de enegrecimento (*nigrescence*). A palavra *nigrescence*, de origem francesa, significa “o processo de tornar-se negra/o”.

Cross Jr. (1991) elucida que para a construção de uma identidade étnica, a pessoa deve passar por um processo longo que conta com etapas que vão indicando a evolução a patamares maiores de pertencimento racial e/ou cultural. Segundo o autor, existem cinco estágios para o desenvolvimento da identidade racial de pessoas negras, marcados por posturas definidas, que vão da negação até a superação da racialidade como principal referente de seres humanos.

A despeito de haver do estágio 1 ao 5 (1. pré-encontro; 2. encontro; 3. imersão-emersão; 4. internalização; e 5. compromisso), o processo de construção da identidade étnica não é linear, nem contínuo, podendo abrigar momentos e atitudes de certeza do pertencimento racial, bem como incertezas e negações no tocante a pertencer ou não à raça negra.

Os indivíduos podem permanecer “congelados” em alguns dos estágios desse processo, oscilando entre o compromisso com sua identidade esboçada e o desligamento dos atos políticos, sociais, públicos e privados que a nova identidade lhes impõe. O movimento oscilatório é próprio de todas as etapas, porque a identidade racial (enquanto parte da identidade mesma) não se forma como algo acabado, mas como algo constantemente em processo, constantemente mutante e mutável (Cross Jr., 1991, pp. 191-223 *apud* Carone; Bento, 2017, n.p.).

O estágio 1 para construir a identidade étnica é intitulado de “pré-encontro”. Essa fase inicial refere-se ao período em que indivíduo ainda não teve um encontro com a questão da racialidade, isto é, desconhece sua raça e todas as implicações que acompanham assumi-la.

De acordo com Cross, as pessoas são socializadas para perceberem um quadro de referência não-racial, assim, são resistentes a qualquer informação que ameace tal perspectiva. Enquadram-se nesse estágio todas as pessoas que acreditam que raça não interfere em nada nas relações sociais estabelecidas. Nesse estágio, há uma visão eurocêntrica e hegemônica, a favor de brancas/os e contrária a negras/os.

O estágio 2 da construção da identidade racial corresponde ao “encontro”, ou seja, ao momento em que os indivíduos passam por uma experiência que faz com que a questão racial emerja. É nesse momento em que é despertada a consciência racial, devido a um encontro (uma situação) que torna o indivíduo vulnerável a uma nova visão de mundo racializada.

Muitas vezes, o encontro é quando uma criança é tratada de forma diferente por conta de sua cor de pele, de seu cabelo etc. Esse encontro também pode ocorrer na adolescência e/ou na fase adulta, referindo-se a uma situação em que a racialidade do sujeito é colocada à prova. Esse estágio é marcado por questionamentos de crenças preestabelecidas e, conseqüentemente, sentimentos de confusão, alarme e depressão, seguidos por culpa, raiva e ansiedade.

O estágio 3 refere-se à “imersão-emersão”, momento em que indivíduo parece ter “acabado de descobrir a negritude”. A postura apresentada, muitas vezes, é de inflexibilidade, em que o sujeito tem de provar sua negritude, orgulhando-se dela e menosprezando os padrões e valores de brancas/os.

Nessa fase 3, a pessoa envolve-se mais como pessoas do seu próprio grupo étnico, excluindo os demais grupos raciais. Ocorre a imersão total na cultura negra, seguida de uma saída, da experiência de imersão, simplificada e emocional, que impede uma consciência crítica da negritude nesse momento. Tem-se uma estagnação pela defensividade psicológica que é substituída por uma abertura afetiva e cognitiva permitindo uma análise mais crítica e uma nova formação de visão de mundo.

A ansiedade racial étnica, muitas vezes, leva a rejeição de outros grupos raciais, devido a uma expressão de negritude simplista e severa e não uma afirmação positiva de ideias e ações pró-negras/os. Nesse estágio, há uma centralidade cultural africana, com imersão em sua cultura, seus valores, suas crenças e suas atividades, bem como intenso sentimento de raiva e aversão.

O estágio 4, nomeado “internalização”, é marcado pelo conforto que possibilita ao indivíduo retornar à sociedade com um sentido suficientemente forte quanto à sua própria identidade racial/étnica, tornando possível que a pessoa estabeleça relações com membros de outros grupos raciais/étnicos. Nessa fase, o indivíduo consegue resolver conflitos entre a sua visão de mundo antes e depois do encontro, isso porque, antes desse estágio, está inseguro quanto à sua identidade própria.

O estágio 5, final, é intitulado “compromisso”, com a internalização da nova identidade racializada. É o momento no qual o indivíduo alcança um equilíbrio de conforto na própria identidade racial/étnica, bem como nas identidades raciais/étnicas de outros grupos.

Até a fase 5, há pessoas que internalizaram a sua nova identidade, mas não continuam envolvidas e engajadas com movimentos de mudança social, bem como há pessoas que internalizam a sua identidade racial/étnica e permanecem agentes de mudança social.

Para que o indivíduo alcance o compromisso do estágio 5, é necessário que, ao mesmo tempo em que desenvolva sua nova identidade racial/étnica, comprometa-se com o social, engajando-se em atividades significativas em favor da igualdade e da justiça social para membros de seu grupo. Assim, nesse estágio há o ativismo político e o engajamento na luta contra opressões e violações ao grupo racial/étnico de pertença.

Como “a busca da identidade nunca chega ao fim, é uma eterna reconstrução, em suma, é um processo de personalização (*personnalisation*) pautado por mudanças pessoais e sociais” (Andrade, 1995, p. 66), de acordo com as condições que se estabeleçam, por meio da conscientização e da educação, é possível que negras/os que antes não reconheciam sua negritude, passem a considerá-la, passando pelos estágios de desenvolvimento da identidade racial: do pré-encontro, ao encontro, à imersão-emersão, à internalização e ao compromisso.

Atualmente, ser negra/o foi ressignificado pelo conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como pelo reconhecimento da negritude e de suas grandes contribuições para a história da humanidade e formação dos povos e nações.

Esse conhecimento elucidado – difundido, principalmente pelos movimentos negros e por instituições comprometidas com a causa antirracista –, fez com que a cor negra não fosse um motivo de vergonha e preconceito, mas sim de reconhecimento e de orgulho, auxiliando no desenvolvimento de uma identidade racial positiva em negras/os.

[...] a construção de uma nova identidade é uma possibilidade [...] gerada a partir da voz de negros que, mais ou menos contraditória ou fragilmente, batem-se por construir uma identidade que lhe dê feições próprias, fundada, portanto, em seus interesses, transformadora da História – individual e coletiva, social e psicológica. (Souza, 1983, p. 78)

Apontar que negras/os não reconhecem sua ancestralidade, que não se assumem como afrodescendentes, atribuindo essa responsabilidade sobre elas/es próprias/os é contraproducente. Isso porque a denegação da raça negra é resultado do processo sócio-histórico de nosso país, que desumanizou, inferiorizou e marginalizou negra/os, mesmo após a abolição da escravatura.

Se ainda hoje negras/os não reconhecem sua raça/cor é por conta do racismo estrutural, do mito da democracia racial, do processo de embranquecimento e de representações estereotipadas e negativas, de incivilidade e selvageria, que impediram (e ainda impedem) afrodescendente de serem integradas/os, reconhecidas/os e ascenderem socialmente, atingindo o status de cidadãos/ãos, de sujeito de direitos.

Mais ainda, se negras/os não se reconhecem em sua negritude, a responsabilidade também se recai sobre instituições de ensino de todo o país, haja vista a existência, há mais de vinte anos, da Lei nº 10.639/03, que modificou a LDB, garantindo dentro da educação formal, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar, justamente para auxiliar no desenvolvimento de uma identidade racial positiva em estudantes negras/os.

Ou seja, as representações mergulham no contexto imediato da inserção dos sujeitos, sua experiência, mas também na sua bagagem e no seu projeto, no imaginário no qual estão imersos. E para essas dimensões, é preciso voltar a olhar para trás, em direção ao passado, levando em conta o que a história construiu como mentalidade que conforma esse contexto imediato. É preciso também projetar esse olhar para o futuro, atento ao que ele desenvolve ao presente como desejo, expectativa e direção a seguir. (Arruda, 2000, p. 245)

Para que negras/os assumam-se em sua negritude, é imprescindível uma educação emancipatória, de humanização com o reconhecimento, que desmitifique as representações estereotipadas e desfavoráveis sobre negras/os, o que pode ser alcançado com a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), com uma educação antirracista.

Finalmente, a busca da identidade negra não é, no meu entender, uma divisão da luta dos oprimidos. O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos elementos conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos têm entre outros, a sua alienação, seu complexo de inferioridade, falta de conscientização histórica e política etc. Graças à busca de sua identidade, [...] o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. (Munanga, 1990, p. 116)

Apontar que negras/os não possuem uma identidade racial positiva pode configurar como o apontamento de que as escolas e educadores do país não vêm efetivando uma educação antirracista a contento, dado que é essa educação que pode contribuir para desconstruir o racismo e os mitos existentes no tocante à raça, bem como auxiliar no desenvolvimento de uma identidade racial positiva de estudantes afrodescendentes.

Modificar as representações estereotipadas e negativas sobre negras/os, perpassa pela conscientização e ação de profissionais da educação, daí a importância de desvelar e ressignificar as representações que essas/es educadores apresentam sobre estudantes negras/os. Afinal, são essas/es profissionais da educação que poderão contribuir para as

transformações que se fazem necessárias para garantir a afrodescendentes o devido respeito à sua história, à sua cultura, aos seus conhecimentos, aos seus saberes e à sua identidade racial.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (Munanga, 2005, p. 17)

3. POSSIBILIDADES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A ANÁLISE DO TEMA

3.1. Representações Sociais e Direitos

Figura 15 – Atlântico, de Arjan Martins (2016)



Acrílica sobre tela, 200 X 390 X 4 cm. Extraída de <https://www.agentilcarioca.com.br/artists/33-arjan-martins/works/1943-arjan-martins-atlantico-2016/>. Acesso em jan de 2023.

Assim, estudar os direitos do homem como representações sociais consistirá em primeiro lugar na verificação de tais orientações, na definição dos componentes desta eventual base comum e na descrição da forma como a mesma está organizada. Se as representações sociais podem, em consequência, ser consideradas como uma espécie de mapa mental comum de que servem os membros de um grupo, isso pode ser devido ao fato de que os indivíduos se referem a um sistema de significações institucionalizadas. (Doise, 2002b, p. 68)

Um dos importantes trabalhos sobre as representações sociais que trata a temática de direitos humanos foi desenvolvido pelo programa do Grupo de Genebra, que tinha Doise como um dos seus pesquisadores de destaque, sendo o grande representante da abordagem societal ou posicional das representações sociais.

Doise (2002b) compreende os direitos humanos como reivindicações de grupos sociais que tinham seus direitos violados, em busca da solidariedade, da dignidade ou do respeito do próximo como direito em sentido restrito.

[...] outras numerosas iniciativas puseram em prática ideias relevando seguramente tanto do mundo da solidariedade, da dignidade ou do respeito do próximo como do direito em sentido restrito. O direito da época opunha-se com frequência, de forma explícita, às reivindicações dos escravos ou servos querendo emancipar-se, aos negros ou amarelos que pretendiam ter os mesmos direitos que os brancos, às mulheres reclamando os mesmos direitos de voto que homens, aos povos colonizados lutando pela independência, aos trabalhadores explorados lutando por condições de vida mais decentes, às minorias e povos indígenas procurando opor-se ao arbitrário das majorias e dos dominantes, na maior parte das vezes apoiados pelas leis. (Doise, 2002b, pp. 22-23)

Como campo específico da Psicologia Social, Doise propôs uma “articulação psicossociológica”, destacando a possibilidade, a legitimidade e a necessidade de uma “Psicologia Societal”.

O principal fato que diferencia os psicólogos sociais, para além dos diferentes paradigmas científicos, é sua posição em relação à legitimidade e à necessidade de uma psicologia societal. O objetivo desta psicologia sempre foi o de articular explicações no nível do indivíduo e explicações de ordem social, mostrando como o indivíduo dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade e, de uma maneira complementar, como as dinâmicas sociais, particularmente, interacionistas, posicionais ou de valores e de crenças gerais, orientam o funcionamento desses processos. (Doise, 2002b, p. 27)

A Psicologia Societal trata da possibilidade de várias articulações de explicações entre o individual e as relações sociais, históricas e econômicas. Explicações que visam expor como o sujeito dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade e de como as dinâmicas sociais orientam o funcionamento desses processos.

Para o autor (2002b), uma definição de objeto necessita superar a clivagem tradicional entre, de um lado, análises oriundas da psicologia centradas no indivíduo e, de outro, análises econômicas e sociológicas que abordam a sociedade. A realidade das relações entre o individual e o social necessita de modelos ternários, de negociações de um modelo como o outro, de indivíduos e grupo, pois os processos se desenvolvem ao mesmo tempo dos dois lados.

São, portanto, os estudos sobre as representações sociais iniciados por Serge Moscovici (1961), que me parecem atualmente fornecer o quadro mais estimulante para construir uma psicologia societal imbricando o estudo dos sistemas cognitivos no nível do indivíduo no estudo dos sistemas relacionais e sociais. O estudo das representações sociais preconizado por Moscovici necessita que se coloquem em relação os sistemas cognitivos complexos do indivíduo com os metassistemas das relações simbólicas que caracterizam uma sociedade.(...)

Ele incube precisamente os psicólogos sociais de estudar as relações entre essas regulações sociais e funcionamentos cognitivos, para responder à questão: quais sistemas de comunicação característicos de uma sociedade atualizam ou favorecem quais funcionamentos cognitivos, em quais contextos específicos? Um vasto programa! (Doise, 2002b, p. 30)

Doise (1993) sinaliza a necessidade de articulação entre diferentes descrições e análises para uma compreensão mais completa e complexa quanto ao funcionamento do indivíduo e da sociedade. Assim, aponta que teorias compatíveis a uma teoria geral podem auxiliar em descrições mais detalhadas, sendo possível a articulação da teoria das representações sociais com outras compatíveis que a enriqueçam no detalhamento de descrições.

Doise (1984) classificou as análises de representações sociais em níveis, não apenas para categorizar, mas, sobretudo, para facilitar a realização de articulações dos diferentes níveis de

investigação: intrapsíquico (ou individual); interpessoal (ou interindividual); intergrupais; e ideológico.

O nível intrapsíquico (ou individual) compreende o estudo dos processos intraindividuais. Compreende análises que tratam da maneira que os indivíduos organizam suas experiências com o ambiente.

O nível interpessoal (ou interindividual) refere-se aos processos interindividuais e situacionais, em que os indivíduos são considerados intercambiáveis e seus sistemas de interação fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível. São as análises voltadas às relações entre os indivíduos.

O nível intergrupais trata das diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais, levando em conta características sociais e analisando como suas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis.

E, por fim, o nível ideológico, que compreende os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais. As produções culturais e ideológicas, que dão significação ao comportamento dos indivíduos como, também, criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais.

Para Doise (2002a), a distinção em quatro níveis não deve servir apenas com objetivos classificatórios, devendo também facilitar a realização de articulações desses diferentes níveis de análises para explicar as representações sociais presentes na sociedade.

A abordagem societal de Doise enfatiza a força das representações sociais, dado que são prescritivas e exercem poder sobre os indivíduos e grupos sociais, influenciando modos de pensar e, conseqüentemente, de agir. Assim, as representações sociais são prescritivas, porque exercem força irresistível sobre nós. “Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (Moscovici, 2003, p. 36).

O campo de um objeto de representações sociais é um campo de forças, sobretudo porque todo grupo está inserido em uma complexa dinâmica de influências, tanto dentro de um grupo como entre outros grupos, podendo ser exemplificada como força de minorias contra maiorias, ou vice-versa.

Ao entender o espaço social como organizado ou recortado em campos de forças, pode-se afirmar que as representações sociais são forças de natureza simbólica, que marcam as

posições de cada grupo no conflito e regulam as possibilidades de ação dos coletivos, ou seja, dos chamados grupos sociais.

Os habitus, os estilos de habitus e os padrões de gostos também são resultantes de forças simbólicas que têm impacto direto na ação dos indivíduos. Dessa forma as representações sociais exercem força tanto sobre os indivíduos, quanto sobre os grupos, influenciando suas comunicações e orientando suas ações.

A definição de habitus seria como

[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

De acordo com Doise, as representações sociais funcionam como um mapa mental, sendo uma representação, uma forma de linguagem e de comunicação, que serve para indivíduos e grupos como uma referência. Nesse sentido, “as representações sociais podem assim ser consideradas como uma espécie de mapa mental comum do qual se servem os membros de um grupo, isto pode decorrer do fato de que eles se referem aos sistemas de significação institucionalizados” (Doise, 2001, p. 66).

Devido à força que exercem, as representações sociais podem ser consideradas como ideias-forças, como representações normativas, que se tornam referências que devem ser respeitadas.

As ideias-forças procuram inscrever-se em realidades contratuais muitas vezes à custa de modificações importantes. Estes novos modelos normativos não são, no entanto, automaticamente respeitados, mas tornam-se referências às quais as partes lesadas podem recorrer para fundamentar as suas reivindicações. (Doise, 2002b, p. 33)

Por se tratarem de normas que devem ser seguidas por todos, independentemente das circunstâncias, os direitos humanos funcionam como ideias-forças, representações sociais normativas que prescrevem os comportamentos que são aceitáveis ou não. Essas normas baseiam-se na proteção da dignidade humana e advêm de processos históricos de lutas por direitos. “Nestes processos, as intervenções de visões, de ideias-forças ou de representações sociais normativas, jogam sempre um papel indispensável [...] (Doise, 2002b, pp. 33-34)

A despeito de os direitos humanos configurarem como representações sociais normativas, são comuns violações a esses direitos que protegem o indivíduo em sua integridade, na esfera individual, social, coletiva e enquanto espécie. As visões sobre esses direitos não são elucidadas e, muitas vezes, estão carregadas de distorções, preconceitos, estereótipos e

ideologias que limitam sua concretização, sendo esse “descrédito” aos direitos postura tanto de leigos, quanto de especialistas.

[...] a mensagem da psicologia social no que respeita os direitos do homem poderia limitar-se a um conjunto de avisos. Atenção! Se há direitos do homem é porque há uma representação normativa veiculando uma concepção democrática do cidadão livre e igual em direito, embora em numerosas circunstâncias o respeito destes direitos não ocorra naturalmente. Sobre este assunto vimos que uma visão restritiva dos direitos não era apanágio de pessoas pouco informadas mas que refletia igualmente em numerosas discussões de especialistas, estando presente em certas convenções oficiais. (*Idib.*, p. 38)

Para manter interesses de determinados grupos dominantes, os direitos humanos são regularmente desrespeitados, com a utilização de justificativas que legitimam essas violações. E a efetivação dos direitos que garantiriam condições mínimas de sobrevivência e de uma vida digna às pessoas acaba sendo comprometida por preconceitos e discriminações que, muitas vezes, estão acobertados em discursos funcionalistas ou nacionalistas, por exemplo. Desta feita, mesmo sendo representações sociais normativas, os direitos humanos não são garantidos por esse *status*. “Representações sociais normativas que não sejam aplicadas senão do exterior têm efeito que em quase nada faz avançar a colaboração internacional: o de acentuar os preconceitos e discriminações que com muita frequência caracterizam as relações entre grupos” (Doise, 2002b, p. 34).

As pesquisas de Willem Doise sobre direitos humanos apontaram questões relevantes sobre a violação desses direitos, apontando que as representações sociais, as concepções gerais sobre a relação sujeito-sociedade, os aspectos culturais, os ideológicos e os interesses grupais entram em jogo quando é necessário definir se uma situação constitui ou não violação de direitos humanos.

Doise afirma que uma das mais poderosas justificativas dos sujeitos é a de que “as instituições devem poder funcionar”. Assim, baseando-se nessa ideia de funcionalidade, muitos sujeitos aceitam com maior facilidade a restrição ou a ampliação de alguns direitos humanos.

O autor também enfatiza que há uma defasagem frequente entre aderir a esses princípios gerais dos direitos humanos e aplicar esses princípios em situações concretas. Assim, os sujeitos até defendem o direito à integridade física, por exemplo, mas a despeito disso, consideram “correto” e “natural” a violência física contra um infrator, sobretudo se esse próprio sujeito foi a vítima da infração.

As contribuições de Doise na área de direitos humanos ilustram uma problemática quanto à universalização desses direitos. Não obstante as pesquisas não apresentem conclusões

definitivas, por compreenderem 70% da população mundial (contemplando 43 países), elas podem ser consideradas com grande abrangência e com resultados que podem ser generalizados.

As pesquisas apontam que diferentes culturas implicam diferentes visões sobre os direitos humanos. Além disso, sobressai o fato de esses direitos serem considerados de modo limitado, sendo aceitas violações de alguns direitos. Nesse sentido, são apresentadas como globais apenas a proteção contra a tortura e a escravização, a legalidade dos delitos e das penas, a não retroatividade da lei penal e a interdição de expulsões coletivas.

Os estudos sobre as representações sociais de direitos humanos realizados por Doise sinalizam o quanto ainda é preciso avançar para que esses direitos sejam entendidos em sua totalidade, não apenas no tocante à individualidade e liberdade (primeira geração/dimensão), mas também ao envolvimento social, baseado na igualdade (segunda geração/dimensão), ao sentimento de solidariedade e fraternidade (terceira geração/dimensão) e às demais especificidades desses direitos.

Pode-se considerar que existe uma ligação histórica entre teorias políticas e teorias relativas aos direitos do homem, sendo disso exemplo tudo o que respeita à prioridade dada aos direitos individuais ou aos direitos econômicos, em que os primeiros têm sido privilegiados nas concepções que se reclamam de liberalismo econômico, e os segundos em concepções mais socialistas ou comunitárias. (Doise, 2002b, p. 101)

Doise aponta que os direitos humanos “constituem um importante aspecto da realidade social” (2002, p. 8). Dessa forma, em sua obra *Direitos dos Homens e Força das Ideias* (2002), dedica-se ao estudo desses direitos, trazendo diversos apontamentos sobre o tema. Segundo o autor, existem muitas análises históricas, filosóficas e jurídicas sobre o tema dos direitos dos homens, denominação para direitos humanos, no entanto, faltam obras que analisem esses direitos sob a ótica da psicologia social.

As pesquisas precedentes que assentam nas relações e representações entre grupos, levaram o autor a abordar a problemática dos direitos humanos sob o ângulo da sua universalidade e dos seus limites. Doise considera esses direitos, acima de tudo, como ideias-forças, “que podem ter múltiplas origens, nomeadamente religiosas, filosóficas ou políticas e que podem ter raízes em sistemas de pensamentos por vezes bem distante das ideias do Século das Luzes.” (Doise, 2002b, p. 22). Essas ideias visam orientar as relações de interdependência entre humanos e evitar violações de direitos, principalmente a grupos que, até então, não tinham seus direitos garantidos.

[...] Uma vez que a visão dos direitos do homem introduzida na vida política, movimentos contra a escravatura ou contra a exploração do homem pelo homem,

contra o colonialismo ou contra as discriminações raciais, sexuais e religiosas, contra a opressão das minorias ou o abuso de crianças, encontram nela uma forte justificação e um princípio organizador comum das suas próprias aspirações. (*Idib.*, p. 22).

As pesquisas realizadas por Doise comprovam que a Declaração Universal dos Direitos do Homem serve de marca para a organização dos saberes comuns, em contextos nacionais diferentes. Elas mostram, igualmente, que os indivíduos, relativamente a esses direitos, se posicionam em função da eficácia que atribuem a eles mesmos ou às instituições para os fazer respeitar e que as suas tomadas de posição estão ligadas às prioridades de valores, às experiências de discriminação social e às pertenças profissionais e nacionais.

Esses estudos realizados por Doise (2002, p. 17) e seus colaboradores em mais de 35 países apontam uma “discrepância entre a adesão firme aos princípios dos direitos do homem e a tolerância não menos evidente à sua violação sobre a socialização dos direitos do homem”, além disso, apontam sobre “as convergências na compreensão da Declaração Universal”.

Quanto às violações de direitos, Doise (2002) indica que os direitos humanos são reivindicados apenas diante de suas violações e o fato de, primeiramente, serem feitas reivindicações não pelas vítimas dessas violações, mas por outras pessoas e/ou grupos sociais que, por se indignarem, colocam-se como porta-vozes. Para o autor, “A reivindicação nem sempre é feita em primeiro lugar pelas vítimas mas por aqueles e aquelas que se erigem em seu porta-vozes, por vezes em nome de uma concepção de justiça nascida da indignação” (*Idib.*, p. 27).

Ao longo dos anos, os estudos e investigações de Doise sobre os direitos humanos evoluíram quanto à problemática. A multiplicidade dos fundamentos jurídicos apontaram que a lógica jurídica desses direitos não se encontram apenas em expressões institucionalizadas, dado que estão profundamente ancoradas em representações sociais normativas.

A nação e as suas instituições não são a única e última fonte do direito, ele também conta, historicamente, com a reivindicação e com luta de grupos sociais para a garantia de seus direitos, até então violados. Como exemplo, tem-se a luta de escravizados pelo seu direito à liberdade; a luta pelos direitos socioeconômicos; pela garantia de direitos aos imigrantes etc.

A democratização e a criação de instituições para proteger os direitos fundamentais dos indivíduos, por sua vez, são resultados de processos históricos mais completos, em que as intervenções de visões, de ideias-forças ou de representações sociais normativas apresentam um papel indispensável para a manutenção e o renascimento de democracias.

Doise também elenca as gerações e dimensões de direitos humanos e aponta o hábito de se falar de diferentes gerações de direitos do homem. Os direitos humanos classificariam em: primeira geração com os direitos individuais; segunda geração com os direitos econômicos (embora juristas americanos não considerem essa geração como de direitos do homem); terceira geração com direitos coletivos ou comunitários (como por exemplo, à autodeterminação dos povos ou o direito para os povos autóctones em manterem laços especiais com a terra dos seus antepassados); quarta geração com direitos de bem-estar e das gerações vindouras de se beneficiarem com um ambiente são e com recursos necessários para um desenvolvimento durável.

A despeito das gerações, Doise indica que “em todo o caso, estes direitos estão longe de ser respeitados na sua integridade em todos aqueles países cujos responsáveis políticos se envolvem em ações intervencionistas no estrangeiro” (Doise, 2002b, p. 34).

Doise elenca o fato de os direitos humanos estarem distantes de serem respeitados em sua integridade em todos os países, especialmente naqueles países que fazem intervenções no estrangeiro, desrespeitando, portanto, os direitos de terceira geração. Se levados em consideração esses direitos de terceira geração ou dimensão, que são de autodeterminação dos povos, como “por exemplo, o direito à autodeterminação dos povos ou o direito para os povos autóctones em manterem laços especiais com a terra dos seus antepassados” (Doise, 2002b, p. 34), esses direitos são desrespeitados com intervencionistas no estrangeiro. “E resta ainda saber quais os direitos do homem que se quer defender através do direito à intervenção em outros países.” (*Idib.*, p. 34)

Os direitos dos homens, direitos humanos, não podem ser negligenciados do ponto de vista de serem ideias de justiça e equidade social, visando à garantia dos direitos fundamentais dos indivíduos e de organização social. Entretanto, não há uma efetivação desses direitos, principalmente pelas instituições.

Muitas instituições que deveriam garantir que os direitos humanos fossem efetivados não conseguem desempenhar sua função. No entanto, diante de limites e ameaças a direitos, outras instituições devem intervir para garantir que esses direitos não sejam violados. Todos têm direito a esses “remédios” dos direitos ainda que haja limites.

Segundo Doise (2002, p. 64) “Toda a pessoa deverá poder beneficiar disso, pelo menos em certas condições: os estrangeiros, os terroristas, os doentes mentais e os prisioneiros.” Se

há ameaça de violações, deve-se recorrer a outra instituição neutra e supranacional, mesmo que elas sejam descritas como simbólicas.

Deste modo, reconhecem-se à instituição de poderes muito amplos sobre a liberdade individual. Mas se as autoridades parecem por vezes derrogar certos direitos fundamentais, dá-se por adquirido fazer apelo a uma terceira instância neutra, designadamente, supranacional. O papel destas instâncias é por vezes descrito como simbólico [...] (Doise, 2002b, p. 64)

As representações sociais são princípios que organizam as relações simbólicas entre indivíduos e grupos, apresentando, portanto, um aspecto normativo. O termo de representações sociais normativas para designar os direitos humanos ocorre devido ao fato de as representações dos direitos dos homens apresentarem esse caráter, que não se estende a todas as representações sociais, ou seja, não são todas as representações que se assentam em normas (ideias-forças), tais como os direitos humanos. Assim, conforme pontua Doise,

[...] as representações sociais podem ser definidas como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Apesar de compreenderem sempre um aspecto normativo, nem todas assentam explicitamente sobre normas. Foi neste sentido que usamos o termo representações sociais normativas para designar esta característica específica das ideias-forças dos direitos do homem. (Doise, 2002b, p. 68)

Ao se posicionarem, tomando decisões, os sujeitos ancoram suas representações na sua realidade social, na posição social que ocupam, nos seus valores, nas suas crenças etc. Essa tomada de decisões, por levar em conta o grupo ao qual pertencem, faz com que os sujeitos não avaliem violações de direitos “em sua casa”, do mesmo modo como condenam fortemente essas violações em outros lugares. Assim,

Uma situação de violação de direitos que se passe “em nossa casa” não é facilmente analisada em termos de direitos do homem, o que tem, como efeito paradoxal, condenarmos menos fortemente tal violação quando estes direitos são explicitamente evocados do que em situação factos triviais em o não são. (Doise, 2002b, p. 91)

Uma das constatações de Doise que contribui significativamente com o estudo das violações de direitos a grupos considerados vulneráveis e/ou minorias sociais, como negras/os, remete-se ao fato de que quando uma vítima é desconsiderada socialmente (sendo classificada em posição social de vulnerabilidade, marginalidade e/ou inferioridade), as violações de direitos que ocorrem para ela são aceitáveis. Assim, a despeito de os indivíduos se mostrarem contrários a violações de direitos, permitem que essas violações ocorram quando desconsideram a vítima, isto é, quando a consideram indignas socialmente. Dessa forma, “[...] manifestam-se diversas regularidades situacionais mas a principal será que quanto mais uma vítima é desconsiderada mais as violações dos seus direitos fundamentais serão julgadas aceitáveis” (Doise, 2002b, p. 91).

Quando as vítimas são pessoas que se encontram em situação desviante, segundo as normas morais da sociedade, assim como aquelas que são desconsideradas, as violações de direitos humanos também podem ser facilmente toleradas. É o que ocorre com o fato de não se levar em conta os direitos de pessoas que cometeram delitos e/ou se encontram encarceradas, ou em condições sociais tidas como desviantes.

Ainda que as atitudes permaneçam muito favoráveis aos direitos do homem não é menos verdade que com frequência as suas violações podem ser facilmente toleradas, sobretudo quando as vítimas se encontram em situação (tendencialmente) desviante segundo as normas morais e sociais. (Doise, 2002b, p. 92)

As representações sociais construídas historicamente sobre negras/os, em sua grande maioria, classificam afrodescendentes como indignas/os, inferiores, vulneráveis, marginais, criminosas/os, perigosas/os, desviantes etc., a despeito de serem ou não assim. Essa classificação, resultante do racismo estrutural, que é estrutural em nosso país, justifica o porquê a sociedade brasileira não se incomoda com as violações direitos de negras/os.

Múltiplas dinâmicas sociais modulam uma situação de julgamento. Nesse sentido, o indivíduo pode até considerar o respeito aos direitos humanos como algo válido, no campo teórico e normativo, no entanto, quando esses direitos são aplicados a uma situação concreta, a visão de direitos como normativa fica menos evidente, podendo ser admitidas violações.

Em situações concretas, a defesa desses direitos atenua-se, devido a regulações interindividual, intergrupala e societal. Doise enfatiza que quando um princípio de direito se aplica a uma situação concreta, fica menos evidente sua ligação com uma visão normativa dos direitos do homem. Dessa forma, “a universalidade e inviolabilidade dos direitos do homem esbate-se, favorecendo regulações de natureza interindividual, intergrupala e societal” (Doise, 2002b, p. 92).

O autor pontua que os direitos humanos são utilizados de forma etnocêntrica, em que o indivíduo considera menos grave as violações que são produzidas em “seus” países, ou seja, dentro de seu grupo étnico, ao passo que acentua a gravidade dessas violações em outros países.

Doise também aponta que a prototípica, ou seja, o ideal dos direitos concretos, parece ancorar no universo das representações institucionais e políticas, às quais os indivíduos apresentam uma atitude de confiança pouco crítica. A exceção, seriam as escolas e partidos políticos de orientação de esquerda que, devido a uma visão voltada ao interesse comunitário, apresentam diminuição do aspecto prototípico desses direitos.

No entender de Doise, o avanço na escolarização acentua a importância atribuída aos direitos respeitantes, não apenas aqueles voltados à esfera individual, mas os que tratam da social e comunitária. Dessa forma, quanto mais educação, mais respeito às demais gerações ou dimensões de direitos humanos, que não apenas a primeira, voltada aos direitos individuais (políticos e civis), isso porque “[...] o avanço na escolarização acentuará a importância atribuída aos direitos respeitantes não tanto do indivíduo enquanto tal, mas ao indivíduo inserido num funcionamento societal” (Doise, 2002b, p. 108).

Não obstante as escolas sejam extremamente necessárias, tanto para a difusão quanto para a efetivação dos direitos humanos, infelizmente, ainda ocorrem muitas violações de direitos dentro dessas instituições, principalmente a grupos sociais desconsiderados socialmente, como o de estudantes negras/os.

Uma consideração de grande relevância para o estudo das representações sociais dos direitos humanos é levar em conta que elas não são estáticas, mas estão vivas e longe de corresponder a opiniões homogêneas e consensuais. Assim, uma análise desses direitos (e suas violações) deve identificar tanto os aspectos comuns, os organizadores das posições individuais (valores, crenças, inserção social) e, por fim, as ancoragens nos sistemas de valores dos participantes.

As escolhas entre alternativas, juízos, atos, têm um conteúdo axiológico objetivo. Mas os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem do mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha. A heterogeneidade da realidade pode dificultar extraordinariamente, em alguns casos, a decisão acerca de qual escolha que, entre as alternativas dadas, dispõe de maior conteúdo valioso; e essa decisão — na medida em que é necessária — nem sempre se pode tomar independente da concreta pessoa que a pratica (Heller, 1985, p. 14).

Devido ao fato de as escolas serem espaços privilegiados para o conhecimento e a efetivação dos direitos humanos, faz-se necessário que seus profissionais possuam representações sociais sobre estudantes negras/os, que orientem suas comunicações e guiem seus comportamentos no sentido de garantir que esses direitos sejam respeitados.

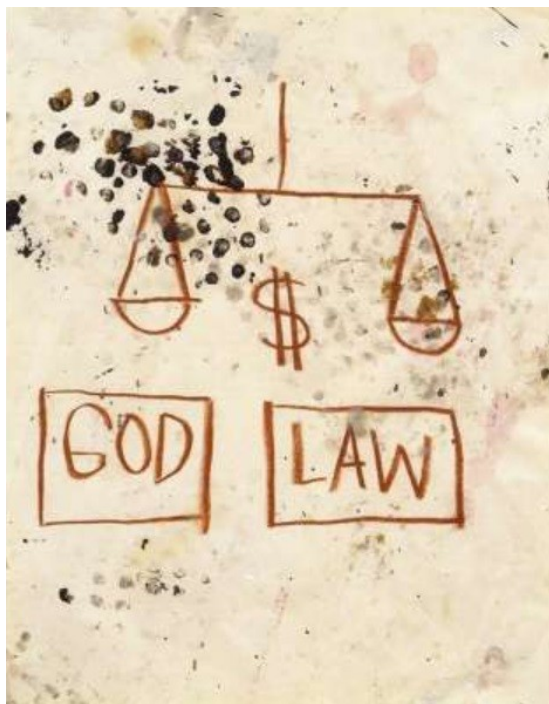
Baczko (1991) lembra que o imaginário, este organizador de interpretações e codificador de expectativas, dono de indiscutível potência unificado, provoca a adesão a um sistema de valores, modela condutas, captura energias e, quando é o caso, conduz os indivíduos a uma ação comum. É ele também quem nos alerta para o fato de que o imaginário pode conjugar lembrança e esperança, memória coletiva e expectativas utópicas. (Arruda, 2000, pp. 244-245)

Por fim, para a compreensão e análise das representações sociais sobre estudantes negras/os e direitos humanos, consideradas como normativas (ideias-forças), faz-se necessário

um aprofundamento na questão dos valores e nas ideologias que implicam diretamente em tensões e na variabilidade de tomadas de posição. Isso porque, conforme enfatiza Doise (2002, p. 102) “no que respeita aos valores, as próprias tensões entre estes estão no centro da sua definição psicossocial.”

3.2. Representações Sociais, Valores e Ideologia

Figura 16 – Deus, Lei, de Jean-Michel Basquiat (1981)



Extraída de <https://www.culturagenial.com/jean-michel-basquiat-obras/>. Acesso em jan 2023.

As problemáticas que se colocam na realidade atual escancaram uma crise de valores trazida em pauta nos recentes estudos sobre o futuro e as representações de professores, jovens e crianças [...] Tal cenário é assustador e preocupante para educadores que trabalham com a construção do amanhã e a constituição de subjetividades.

Estudar esse cenário, tendo como fundamento as RS, é um caminho que vem sendo consolidado para estudar como personagens se colocam diante do futuro e também se apoiam num passado, considerando o contexto sócio-históricos e a bagagem simbólica preexistente, em que a questão de valores se coloca. Desse modo, é possível pensar em projetos na educação. O estudo de valores na abordagem psicossocial trazida pela Teoria das Representações Sociais (TRS) compreende o sujeito inseparável de seu contexto sociocultural e histórico, em interações nos espaços públicos, onde convivem contradições, diferentes paixões, emoções, crenças, ideologias, valores e atitudes. (Marcondes; Sousa, 2022, p. 211)

Doise (2002), ao estudar sobre direitos humanos em mais de 35 países, trouxe contribuições importantes a serem elencadas. As principais contribuições apontam que os direitos humanos são representações sociais normativas (ideias-força) que se sustentam por um conhecimento comum que atravessa as culturas, bem como por diferenças organizadas de modo intra e intercultural.

Para analisar as representações sociais, Doise (1984), distingue quatro níveis de análise que permitem articulações para entendimento de um objeto social: o nível intrapsíquico, que trata das experiências do indivíduo com o ambiente; o nível interindividual (interpessoal), que aborda os processos situacionais, de relações intercambiáveis e de interação; o nível

intergrupar, que se refere a posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais; e, por fim, o nível ideológico, que trata de um sistema de crenças, representações, avaliações e normas sociais, focando principalmente em valores, que dão significação ao comportamento dos indivíduos.

Os níveis de análise das representações sociais (intrapsíquico, interindividual/interpessoal, intergrupar e ideológico) apontam para a necessidade de compreender os valores e as ideologias que modulam as atitudes individuais e/ou grupais.

Segundo Rokeach (1973), um valor é uma crença duradoura que faz com que um indivíduo tenha uma forma específica de conduta ou um objetivo final preferíveis, em relação a um modo oposto ou inverso. Já um sistema de valores, “é uma organização duradoura de crenças na importância relativa de formas de conduta ou de objetivos finais” (Rokeach, 1973, p. 5 *apud* Doise, 2002b, p. 102).

Os indivíduos passam a integrar um sistema organizado e hierárquico de valores isolados e absolutos que são apreendidos em um ou em outro contexto. Assim, devido à experiência e a um processo de maturação, cada valor apreendido é ordenado em relação aos outros valores de acordo com sua prioridade e com sua importância.

Segundo aponta Doise (2002b, p. 124), “de acordo com tal concepção, Rokeach atribui grande importância à tomada de consciência de eventuais conflitos entre valores para dar conta de mudanças individuais no sistema de valores”. Desse modo, a noção de conflito encontra-se no centro de uma definição mais recente das estruturas dos valores, pois são os conflitos que podem impulsionar mudanças na ordenação dos valores de um indivíduo.

Muitos teóricos, sociólogos e antropólogos já percebiam os valores como critérios para avaliar suas ações, as ações de outras pessoas e eventos. Dentre esses teóricos, destacam-se na psicologia, as contribuições pioneiras de Rokeach (1973) e a teoria de valores básicos de Shalom H. Schwartz (1992).

Rokeach foi o primeiro teórico a trabalhar com os valores de modo empírico. Para o autor, “o conceito de valor possibilita unificar os interesses aparentemente diversos de todas as ciências relacionadas ao comportamento humano” (Rokeach, 1973, p. 21); enfatizando assim, em conjunto com sociólogos e antropólogos antecessores, a centralidade dos valores no estudo do comportamento humano.

Rokeach (1973), em sua teoria sobre os valores, propôs o Rokeach Values Survey (RVS), uma escala de valores que classifica os valores do indivíduo em diferentes tipos. Segundo o

instrumento de classificação, há 36 valores, 18 terminais e 18 instrumentais, organizados de acordo com o grau de importância do indivíduo e funcionando como princípios orientadores.

Os valores terminais referem-se a estados finais de existência, isto é, àquilo que os indivíduos gostariam de alcançar durante sua vida. São os objetivos pessoais (individuais e intrapessoais) e os sociais (interpessoais).

Os valores instrumentais tratam do modo de conduta (comportamentos), ou seja, os meios para serem atingidos os valores terminais. São os modos preferidos de comportamento. São classificados em morais (certo e errado), com foco no social/interpessoal, e de competência (características da pessoa), com foco no interno.

Para Rokeach, a violação de um valor instrumental moral gera sentimentos de culpa, já a violação de um valor instrumental de competência acarreta sentimentos de vergonha, fazendo com que o indivíduo se sinta inadequado.

Os estudos dos valores, atualmente, valorizam o enfoque no ponto de vista do indivíduo que avalia o seu meio. Nesse sentido, diversos estudos têm buscado mensurar os feitos por meio da avaliação das prioridades valorativas dos participantes, advindas das motivações e das demandas ambientais (Schwartz, 1992).

A teoria de valores humanos básicos de Schwartz (1992) é a mais utilizada por pesquisadores da área, sendo um marco no estudo dos valores para a psicologia. Essa teoria adotou uma perspectiva transcultural em relação à teoria e ao teste empírico.

Há de se distinguir valores de normas e atitudes. Segundo Rokeach (1973), as normas referem-se a um modo de comportamento, sendo uma prescrição ou proscrição de como se comportar em uma determinada situação. As normas são consensuais e externas à pessoa. Por outro lado, as atitudes correspondem à organização de várias crenças, em um objeto ou situação determinada. As atitudes ocupam uma posição menos central do que os valores, isso porque se referem a algo específico (objeto social ou situação), já os valores compõem a personalidade e a cognição de indivíduos. Assim, os valores determinam as atitudes.

Quanto à definição de valores, Schwartz (1992) define os valores humanos de cinco formas: 1. crenças intrínsecas ligadas à emoção, gerando sentimentos positivos ou negativos; 2. construto motivacional que orienta o modo de agir das pessoas adequadamente; 3. algo que se difere de atitudes e normas, transcendendo situações e ações específicas e orientando as pessoas nos diferentes contextos sociais; 4. algo que compõe critérios para julgamento de ações, políticas, pessoas e eventos, guiando a seleção e a avaliação que deles se faz; e 5. algo

que ordena, conforme a importância dos demais valores, formando um sistema ordenado de prioridade para padrões dominantes de valores.

Resumidamente, os valores são crenças do indivíduo que geram sentimentos (positivos e negativos), que orientam o modo de agir e de se comportar, que possibilitam o julgamento, guiam seleções e avaliações e, por fim, são ordenados de acordo com a importância de valores que se possua. Nesse sentido, são os valores que possibilitam enxergar o mundo e agir diante das demandas trazidas por objetos e situações sociais que se coloquem.

Diante dessa definição abrangente de valores humanos, Schwartz (1992) desenvolveu uma teoria unificadora, que apresenta uma estrutura dinâmica entre as categorias motivacionais dos valores. Nessa estrutura, os indivíduos apresentam alta prioridade para os tipos de valores compatíveis, bem como baixa prioridade para tipos de valores conflitivos. Assim, a prioridade dos tipos de valores motivacionais não ocorre de forma incoerente, mas consistente com os domínios motivacionais.

Compreendidos como valores que possuem uma consistência com os domínios motivacionais, apresentando alta prioridade em compatíveis e baixa em valores conflitivos, esses valores humanos correspondem a construtos importantes no conjunto dos conceitos psicossociais, sendo centrais para prever atitudes e comportamentos, bem como para compreender fenômenos de interesse de estudo das ciências sociais e humanas.

Em 1992, na primeira versão da teoria de valores de Schwartz, foram identificados dez tipos motivacionais distintos de valores: 1. *poder*, 2. *realização*, 3. *hedonismo*, 4. *estimulação* e 5. *autodireção*, advindos de exigências individuais; 6. *universalismo* e 7. *benevolência*, oriundos de interesses mistos, isto é, individuais e coletivos concomitantemente; e 8. *tradição*, 9. *conformidade* e 10. *segurança*, valores descendentes de interesses coletivos.

Schwartz, com sua teoria dos valores humanos tenta medir valores universais que são reconhecidos em todas as principais culturas do mundo. Nesse sentido, identifica dez desses valores motivacionalmente distintos e ainda descreve as relações dinâmicas entre eles. Como forma de representar essas relações entre os valores, Schwartz apresenta-os graficamente em uma estrutura circular.

Devido ao fato de os valores poderem se opor levemente ou fortemente, uma estrutura circular com duas dimensões bipolares foi escolhida para sua representação. Na primeira dimensão, há a *abertura à mudança* (independência) versus a *conservação* (obediência). Já a segunda dimensão bipolar refere-se à *promoção de si* (interesses pessoais) versus

transcendência de si (preocupação com o bem-estar dos outros). Apesar de a teoria distinguir dez valores, as fronteiras entre os motivadores são artificiais, dessa forma um valor flui para o próximo, existindo ênfases motivacionais compartilhadas.

Em 2012, o modelo teórico dos dez valores base de Schwartz (1992) foi modificado, devido a teoria ter sido revisada (Schwartz et al., 2012). Nessa revisão, foram especificados 19 valores que tratam o mesmo *continuum* circular presente no modelo original de 10 tipos motivacionais de valores.

Schwartz et al. propuseram uma nova divisão de valores, a partir da identificação de 19 valores potenciais, com conceitos distintos.

O círculo motivacional dos valores humanos da teoria de valores básicos refinada apresenta os 19 valores de modo mais detalhado. Esse instrumento desenvolvido por Schwartz et al. (2012) possibilita medir os 19 valores, a partir de um Questionário, o PVQ-R (Questionário de Valores Refinado, do inglês Portrait Values Questionnaire – Refined). O PVQ-R foi criado principalmente para crianças de 11 a 14 anos, no entanto, também demonstrou produzir resultados coerentes quando aplicado em pesquisas com adultos.

Tabela 2 – Divisão dos itens do PVQ-R por tipos motivacionais, de Schwartz et al (2012)

VALORES	DESCRIÇÃO
1. Autodireção de Pensamento	Liberdade para cultivar as próprias ideias e habilidades.
2. Autodireção de Ação	Liberdade para determinar suas próprias ações.
3. Estimulação	Excitação com novidade e mudança.
4. Hedonismo	Prazer e gratificação sensual, divertir-se.
5. Realização	Sucesso e façanha de acordo com as normas sociais.
6. Poder de Domínio	Poder através do exercício de controle sobre as pessoas.
7. Poder sobre Recursos	Poder através do controle de recursos materiais e sociais.
8. Face	Segurança e poder através da manutenção de sua imagem pública, evitando humilhação.
9. Segurança Pessoal	Segurança no seu ambiente imediato. Proteção contra doenças e perigos.
10. Segurança Social	Segurança e estabilidade na sociedade em geral; na nação.
11. Tradição	Manutenção e preservação cultural, familiar ou de tradições religiosas.
12. Conformidade com Regras	Conformidade com as regras, leis e obrigações formais. Obediência.
13. Conformidade Interpessoal	Evitar perturbação ou prejuízo a outras pessoas.
14. Humildade	Reconhecer sua insignificância no esquema maior das coisas.
15. Benevolência – dependência	Ser um membro fiável e de confiança no endogrupo.
16. Benevolência – cuidado	Preocupação com bem-estar dos membros do endogrupo.
17. Universalismo – compromisso	Compromisso com a igualdade, com a justiça e proteção para todas as pessoas.

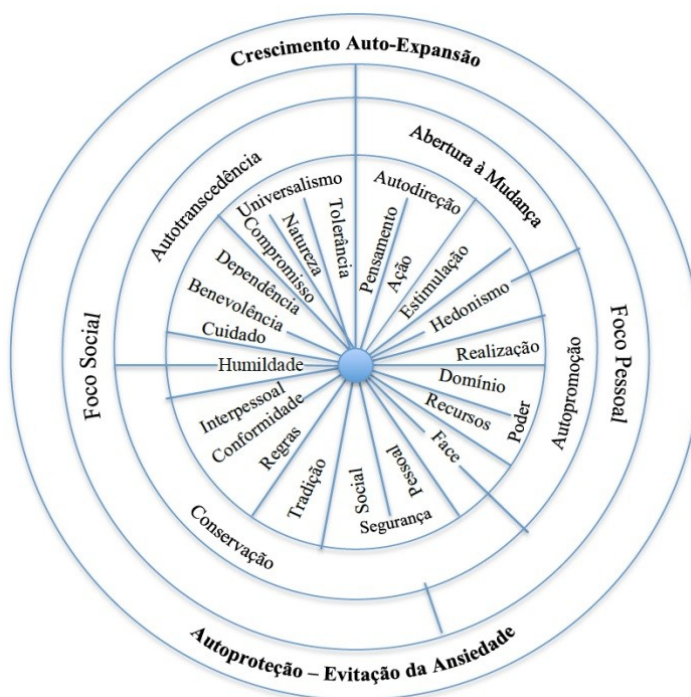
18. Universalismo – natureza	Preservação do ambiente natural.
19. Universalismo – tolerância	Tolerância e compreensão daqueles que são diferentes de si mesma/o.

Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Schwartz et al. (2012, p. 687, tradução nossa)

A teoria de valores apresenta-se como um contínuo circular motivacional, que denota as associações entre os valores e o comportamento do indivíduo. Nesse contínuo, os valores são compatíveis quando os comportamentos promovem ou expressam metas de um par de valores. Por outro lado, quando os comportamentos têm consequências opostas para dois valores, elegendo um em detrimento do outro, esses valores estão em conflito.

A Figura abaixo ilustra como se ordenam os 19 valores propostos na estrutura circular da teoria refinada (Schwartz et al., 2012).

Figura 17 – Círculo motivacional dos valores, de acordo com a Teoria de Valores Básicos refinada por Schwartz et al. (2012)



Fonte: Adaptada de Schwartz et al. (2012).

Na figura do círculo motivacional, pode-se identificar o arranjo circular do *continuum* motivacional. Nessa imagem, o círculo mais externo separa dois grupos de valores, primeiramente os valores que se relacionam com o *crescimento* e *auto-expansão* do indivíduo (parte superior) versus os valores de *autoproteção* e *evitação de ansiedade* (parte inferior).

A dimensão seguinte indica o foco mais voltado ao *social* (à esquerda), com preocupação com outras pessoas ou instituições, versus o foco centrado no *pessoal* (à direita), que se concentra na própria pessoa. Em seguida, há os valores de *autotranscendência* versus *autopromoção* e os valores de *abertura à mudança* versus *conservação*.

Partindo desses valores, foram realizadas análises de escalonamento multidimensional e confirmatórias, que possibilitaram a criação de 57 itens para medir os valores e confirmarem tanto a distinção entre eles, quanto seu ordenamento.

Há ainda um outro objeto de atenção na presente pesquisa. Schwartz et al. (2012) demonstraram a utilidade e validade discriminante dos valores refinados ao examinar seu poder preditivo com relação a atitudes e crenças, mas não os relacionaram com variáveis de natureza comportamental. Para melhor avaliar a teoria refinada, é importante determinar se cada valor se relaciona significativamente com os comportamentos que esperam motivar. Segundo a teoria de valores, as associações entre os valores e o comportamento devem refletir um contínuo circular motivacional. Os valores são compatíveis à medida que os comportamentos promovem ou expressam metas de um par de valores. Quando os comportamentos têm consequências opostas para dois valores, promovendo a meta de um em detrimento do outro, os valores estão em conflito. (Nascimento; Schuwartz; Torres; 2016, p. 343)

Pode haver antagonismo e convergência entre valores, dado que “a estrutura se refere às relações de conflito e compatibilidade entre valores, e não à sua importância relativa para um grupo ou indivíduo” (Schwartz, 1992, p. 3 *apud* Doise, 2002b, pp. 124).

Nesse sentido, os valores existentes, mesmo em representações sociais normativas, são passíveis de conflitos. De acordo com Doise, “os valores, mesmo aqueles que estão na base da Declaração Universal dos Direitos Do Homem de 1948, estão claramente ancorados em dinâmicas conflituais. [...]” (2002b, p. 125).

Segundo Doise (2002b) as causas voltadas à proteção dos direitos surgiram de situações de conflitos sociais, presentes nas guerras mundiais e em atos de barbáries que levaram indivíduos e grupos sociais a reivindicar e lutar pela efetivação de direitos. Nesse sentido, Doise e Clémence (1992) concordam que as pessoas conscientes dos conflitos e das discriminações sociais são as que mais se dedicam a reclamar pela solidariedade e não violação de direitos.

No século XX os esforços para promover a causa dos direitos do homem foram marcados principalmente pelas reações de “Isso nunca mais” após cada uma das guerras mundiais. [...] esses esforços canalizaram também protestos contra outras injustiças que fazem destes “atos de barbárie que revoltam a consciência da humanidade”. Daí a hipótese de que a causa dos direitos do homem mobilizará ainda hoje sobretudo as pessoas mais conscientes dos conflitos e discriminações entre grupos sociais. Clémence (1994) já tinha verificado que são principalmente estas pessoas, conscientes dos conflitos na sociedade, que mais reclamam a solidariedade institucionalizada para com os diferentes grupos carentes. No nosso questionário perguntava-se também aos inquiridos se tinham sido pessoalmente vítimas de todo o tipo de discriminações. A investigação sobre a privação relativa mostra-nos que efetivamente estas experiências podem ser decisivas para o empenhamento na ação coletiva. (Doise, 2002b, p. 125)

Compreendendo que as representações sociais sobre negras/os e direitos são forjadas no conflito existente entre brancas/os e negras/os ao longo da história, em que brancas/os

subjugaram negras/os, classificando-as/os como incivilizadas/os e subalternas/os, há de se enfatizar que esses conflitos sócio-históricos acabam por impactar nas crenças e nos valores dos indivíduos.

Os “valores” que rotulam negras/os com representações estereotipadas e negativas estariam mais relacionados ao poder de domínio e poder sobre recursos, à segurança pessoal e social e à tradição. Nesse sentido, brancas/os que possuem privilégios advindos da dominação de negras/os, que consideram afrodescendentes como perigosas/os e que agem no sentido de manter as tradições culturais e religiosas hegemônicas, isto é, eurocêtricas, tenderiam a apresentar representações desfavoráveis sobre negras/os com base nos “valores” que as/os beneficiam. Não obstante, por influência da ideologia racista e dos estereótipos que regem nossa sociedade, até mesmo não brancas/os poderiam reproduzir essas representações negativas sobre a negritude. Daí a necessidade de atentar-se às estereotípias e ideologia que regem o social.

Segundo Vala (1993), as representações “alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas” (Vala, 1993, p. 354). A partir do indivíduo, esses conteúdos mentais, julgamento e ideias influenciados pelo seu interno (crenças e valores) retorna ao externo (sociedade), projetando-se, materializando e tornando-se objetos sociais. Nesse sentido, a partir das abstrações de imagens, que podem ser consideradas as representações sociais, metamorfoseiam-se as palavras em coisas.

(...) Os conteúdos mentais dos indivíduos, seus julgamentos e suas ideias são separados e assumem um caráter externo. Eles aparecem como uma substância ou como forças autônomas que povoam o mundo em que se vive e se atua. Os estados mentais, [...] não permanecem nos indivíduos, eles se projetam, tomam forma, tendem a se consolidar, a se tornar objetos; isso corresponde a dar um caráter material às nossas abstrações e imagens, a metamorfosear as palavras em coisas. (Moscovici, 1990, p. 272).

Nenhum indivíduo é um ser apartado de sua realidade social. Por mais que não tenham consciência, todas as pessoas que se encontram no mundo sofrem influência do externo. A forma como um indivíduo se relaciona com a natureza social depende de diversas características culturais que o perpassam, devido ao fato do ser humano corresponder a um ser social e cultural, estando imerso nesse “caldo” e sofrendo influências dele em relação aos seus pensamentos e comportamentos. Desse modo, tudo o que classificamos ou consideramos

[...] são formas de nossas relações com a natureza mediadas por nossas relações sociais, são seres culturais, campos de significação variados no tempo e no espaço, dependentes de nossa sociedade, de nossa classe social, de nossa posição na divisão

social do trabalho, dos investimentos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos homens. (Chauí, 1980, p. 21)

De acordo com Chauí (1980), as violações de direitos da sociedade capitalista, entre elas as representações desfavoráveis sobre negras/os – como incivilizadas/os e selvagens –, são aceitas por conta da ideologia.

As violações de direitos – tais como a reificação (termo usado por Lukács, do latim *res* que significa coisa), em que os seres humanos “desaparecem” e tornam-se objetos a favor do capital – advêm da ilusão, abstração e inversão da realidade realizada pela classe dominante, a fim de subjugar a classe dominada à passividade e à aceitação de sua condição de explorada.

Uma pergunta nos vem agora: por que os homens conservam essa realidade? Como se explica que não percebam a reificação? Como entender que o trabalhador não se revolte contra uma situação na qual não só lhe foi roubada a condição humana, mas ainda é explorado naquilo que faz, pois seu trabalho não-pago (a mais-valia) é o que mantém a existência do capital e do capitalista? Como explicar que essa realidade nos apareça como natural, normal, racional, aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência de classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia. (Chauí, 1980, pp. 57-58)

A ideologia não reflete o real, mas é um modo ilusório (isto é, abstrato e invertido) de se representar uma realidade social. Assim, é “uma das formas de *práxis* social: aquela que, partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de ideias ou representações sobre a realidade” (Chauí, 1980, p. 96).

A divisão social do trabalho pela sociedade capitalista acarretou a desigualdade, devido à distribuição de propriedades, condições e instrumentos ou meios de trabalho para os dominantes e apenas o próprio trabalho para os dominados. Para possibilitar essa divisão injusta, a classe dominante impõe sua ideologia, que justifica a divisão da sociedade em “classes sociais” como uma fatalidade, algo natural que não pode ser questionado ou modificado, garantindo assim a manutenção de uma sociedade desigual com o poder concentrado nas mãos da classe dominante.

Para a garantia dessa sociedade injusta e desigual, a ideologia apresenta-se como um processo em que o indivíduo não tem consciência, pelo contrário, mostra-se como um fenômeno involuntário. Assim,

A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. [...] os indivíduos não podem perceber que a *realidade* da classe decorre da *atividade* de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” que vivem. A ideologia burguesa, através de uma ciência

chamada Sociologia, transforma em ideia científica ou em objeto científico essa “coisa” denominada “classe social”, estudando-a como um fato e não como resultado da ação dos homens. (Chauí, 1980, p. 73)

A ideologia burguesa, por meio de seus intelectuais (ideólogos), produz ideias que alienam fazendo com os indivíduos acreditem que são desiguais por diversos motivos: pela natureza, pelos seus talentos, pelas suas próprias ações e por seus próprios desejos. Essa alienação faz com que as/os dominadas/os não percebam que “os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e as condições de trabalho” (*Idib.*, p. 73).

Ainda pela ideologia, uma outra “ilusão” difundida pela classe dominante é a de que as pessoas são desiguais por conta da natureza ou das condições sociais, mas que são iguais perante a lei e o Estado, ocultando o fato de que tanto as leis, como o Estado, são instrumentos dos dominantes.

Nesse sentido, a ideologia é um dos instrumento da dominação de classe e uma das formas da luta de classes utilizada pelos dominantes para exercer a dominação e fazer com que essa dominação não seja percebida pelas/os que são dominadas/os, ocultando as desigualdades, a divisão social em classes e a luta de classes.

[...] Enquanto não tivermos essa compreensão histórica do processo real, a *ideia de igualdade* não só aparecerá verdadeira, mas ainda possuirá base real, ou seja, a maneira pela qual os homens aparecem no modo de produção capitalista. É neste sentido que se deve entender a ideologia como ilusão, abstração e inversão. (Chauí, 1980, p. 95)

As lutas de classe não devem ser entendidas como restritas ao contexto violento e direto de confrontos, mas advindas da separação da sociedade entre classes – proprietários (dominantes/exploradores) e não-proprietários (dominadas/os e exploradas/os) –, das condições e dos produtos do trabalho. Essa divisão acarreta diferentes interesses de cada classe e poderia ocasionar uma reação da classe dominada diante das desigualdades. Assim, para evitar indignação ou rebelião da classe dominada perante as desigualdades sociais, a classe dominante utiliza diversos instrumentos (institucionais, jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos, morais, psicológicos, culturais, religiosos, artísticos etc.) para manter sua dominação sobre as/os dominadas/os. Por outro lado, a classe dominada pode utilizar outros instrumentos para diminuir ou destruir essa dominação, configurando-se na luta de classes.

A ideologia é um instrumento utilizado para alienar e ocultar as desigualdades e violações advindas dessa divisão em classes, sendo utilizada pela classe dominante que detém o poder e que quer manter o *status quo*; “[...] falar em ideologia dos dominados é um contrassenso, visto que a ideologia é um instrumento de dominação” (Chauí, 1980, p. 110).

[...] a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado), que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que se submetam. Ora, como a experiência vivida imediata e a alienação confirmam tais ideias, a ideologia simplesmente cristaliza em “verdades” a visão invertida do real. Seu papel é fazer com que no lugar dos dominantes apareçam ideias “verdadeiras”. Seu papel é o de fazer com que os homens creiam que tais ideias representam efetivamente a realidade. E, enfim, também é seu papel fazer com que os homens creiam que essas ideias são autônomas (não dependem de ninguém) e representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém). (Chauí, 1980, p. 80)

Uma característica importante da ideologia é a de, para ocultar as divisões sociais, transformar ideias que são particulares, advindas da classe dominante, em ideias consideradas de todas/os, universais, válidas igualmente a todas/os de uma sociedade, o que é uma alienação da realidade pela classe hegemônica. Classe hegemônica não apenas porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (ou seja, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas porque, acima de tudo, tem ideias e valores dominantes, que são mantidos pelas/os dominadas/os até mesmo quando lutam contra essa dominação. Nesse sentido,

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras de conduta que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros da sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classe e fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado. (Chauí, 1980, pp. 108-109)

De acordo com Chauí (1980), a única forma de dismantelar a ideologia da classe dominante é por uma prática política advinda e dirigida pela classe dominada/explorada. Uma crítica à ideologia que preencha os “vazios”, as “lacunas” e os “silêncios” de pensamentos e discursos ideológicos. Uma crítica que explicita que as representações desfavoráveis de determinados grupos sociais (principalmente negros/os), que as desigualdades sociais e raciais e que as violações de direitos não vêm de causas externas, mas sim da própria ação de homens sobre homens, sendo a ideologia um dos instrumentos para promover e ocultar essas abjeções.

É necessária uma compreensão real da história que desvele a exploração econômica e a exclusão social e racial; uma compreensão que não reifique e desumanize as/os “pequenas/os” da história, que foram silenciadas/os e excluídas/os, sendo representadas de modo desfavorável, pela classe dominante ao longo da história.

[...] o saber *histórico* nos dirá que esses “grandes”, agentes da história e do progresso, são os “grandes e poderosos”, isto é, os dominantes, cuja “grandeza” depende sempre da exploração e dominação dos “pequenos”. Aliás, a própria ideia de que os outros são os “pequenos” já é um pacto que fazemos com a ideologia dominante. Graças a esse tipo de história, a ideologia pode manter sua hegemonia mesmo sobre os vencidos, pois estes interiorizam a suposição de que não são sujeitos da história, mas apenas seus pacientes. (Chauí, 1980, p. 118)

O discurso ideológico, coerente e racional, devido às suas “partes” ou às suas “frases” em que há “brancos” ou “vazios”, pode ser desvelado com a contribuição das representações sociais que, sendo desveladas, podem preencher as “lacunas” ou os “silêncios” da ideologia, bem como quebrá-la ou desmantelá-la. Isso porque “[...] uma ideologia que fosse plena ou que não tivesse “vazios” e “brancos”, isto é, dissesse tudo, já não seria ideologia” (Chauí, 1980, p. 110).

Quanto à distinção entre representações sociais e ideologia, Guareschi (2000) indica que “[...] MOSCOVICI emprega ideologia exatamente no sentido de THOMPSON, isto é, como uso de formas simbólicas para criar ou reproduzir relações de dominação (Guareschi, 2000, p. 44)”.

Guareschi (2000) também elucidada que “[...] Uma representação social é uma cosmovisão, é uma construção simbólica socialmente partilhada. Mas certamente a representação social não é estática e fixa como poder-se-ia depreender dessa concepção de ideologia” (*Idib.*, p. 42). Assim, a representação social não possui um caráter acentuado de fixidez como a ideologia, apesar de apresentar lastros duradouros e mais permanentes em sua composição, como o núcleo central.

Sobre o conteúdo, as representações sociais apresentam a possibilidade de expressarem aspectos positivos e negativos, mas não necessariamente. Já a ideologia apresenta sempre um aspecto negativo por conta de equivaler à dominação pela classe dominante, por meio de ideias para toda a sociedade, “de modo que a classe dominante no plano material (econômico, social e político) também domina o plano espiritual (das ideias)” (Chauí, 1980, p. 85).

Se formos analisar o eixo positivo versus negativo, podemos dizer que a ideologia perpassa a RS, isto é, o conceito de RS é mais amplo e implica ambas as dimensões; isto é, ao estudarmos uma representação social não nos fixamos imediatamente no caráter de positividade ou negatividade. Essa é uma questão posterior que, no caso, só interessa a quem estuda a ideologia. (Guareschi, 2000, p. 44)

A ideologia como conjunto de formas simbólicas serve para criar e reproduzir relações de dominação marcadas negativamente pela assimetria e desigualdade, reforçando seu caráter pejorativo e negativo. Por outro lado, as representações sociais não carregam essa dimensão negativa ou pejorativa necessariamente. “Apesar de poderem ter tal conotação e de, talvez, na

maioria das vezes, poder-se descobrir, implícita numa representação social, modos e estratégias de criação ou reprodução de relações assimétricas” (Guareschi, 2000, p. 43).

Que significa isso? Pois eis um belo exemplo de emprego de formas simbólicas (palavras, conceitos etc.) para criar, ou reproduzir relações assimétricas. Através da linguagem criam-se diferentes conotações para determinadas realidades que são colocadas como superiores, ou inferiores, conforme interesses das pessoas em questão. Como explicita MOSCOVICI (1988:379) “nesses casos mostram-se as relações entre as estratégias da ideologia e os significados de palavras, onde uma ideologia tenta transformar-se numa representação social, numa parte da cultura”. (*Idib.*, 2000, p. 44)

Finalmente, Guareschi aponta que a ideologia trabalha para produzir, reproduzir e transformar subjetividades. Há de se perceber que, portanto, a ideologia não é neutra e traz em seu bojo os pensamentos e discursos ideológicos da classe dominante, no sentido de subjugar e manter a dominação sobre as classes dominadas/exploradas. O trabalho da ideologia é o de produzir, reproduzir e transformar subjetividades, assim, desvelar a ideologia permite compreender as questões éticas, de valor e críticas, na busca pela emancipação das/os dominadas/os.

[...] apesar de todas as críticas que se possa fazer ao conceito de ideologia, como seu privilegiamento das funções políticas de sistemas simbólicos, em detrimento de sua estrutura lógica e das modificações psicológicas, ele ainda desempenha um papel definitivo e indispensável, principalmente para se poder compreender as dimensões éticas, valorativas e críticas, na esperança de emancipação dos seres humanos de condições de vidas humilhantes. (Guareschi, 2000, p. 45).

Quanto às representações sociais, Guareschi (2000) aponta que os processos e representações não são neutros e que a dimensão valorativa/ética nunca pode ser separada das ações, estando presente, portanto, na construção e na estrutura das representações sociais.

É nossa percepção que a dimensão valorativa, ética, jamais pode ser separada das ações e, por isso, de uma maneira ou de outra, ela está presente tanto no processo de construção da RS, como em sua estrutura. Perder a dimensão de não-neutralidade dos processos e representações, é empobrecer e mistificar tanto a uns como outras. (Guareschi, 2000, p. 45)

Guareschi (2000) conclui suas explanações tratando de representações sociais e ideologia apontando que se as representações sociais estão fundamentadas em ideologias dominantes, essas representações auxiliarão na conservação e na perpetuação dessa ideologia. Dessa forma, se as representações sociais fundamentam-se na ideologia dominante racista, que difunde a falsa “inferioridade” de negras/os, tais representações conservarão essa abjeção social, haja vista que “se as RS se fundamentam sobre essas ideologias, irão, necessariamente, conservar também essa dimensão mistificadora” (*Idib.*, 2000, p. 45).

Representações sociais que conservam os valores da ideologia dominante, estarão a serviço de manter a sociedade desigual, ocultando no discurso de “somos todas/os iguais”, o racismo estrutural que perpetua as desigualdades, a reificação e a desumanização da classe

dominada, notadamente de grupos historicamente subjugados e privados do *status* de “sujeitos” da história, tais como negras/os.

[...] a ideologia burguesa (em qualquer de suas formulações) tem o culto da história entendida como progresso. [...] Com esse culto ao progresso, a burguesia e seus ideólogos justificam o direito do capitalismo de colonizar os povos ditos “primitivos” ou “atrasados” para que se beneficiem dos “progressos da civilização”. Porque a ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante, compreende-se por que a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) é sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos. Não possuímos história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos – não só suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não permitem que restem vestígios (documentos, monumentos) dessa história. Por isso, os dominados aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores. (Chauí, 1980, pp. 115-116)

Como forma de dismantlar a ideologia racista que rege nossa sociedade, desvelar as representações sociais sobre negras/os, é uma forma de compreender, de maneira crítica, o quanto negras/os foram subjugadas/os e preteridas/os ao longo da história (e como ainda o são), por meio de um discurso ideológico racista, que visa à manutenção de privilégios da classe dominante, por meio da dominação e exploração de afrodescendentes.

A ideologia racista foi ou é legitimada — ou seja, é vista como um dado da natureza e considerada como um caminho para uma sociedade harmoniosa ou pelo menos aceitável — pelo saber religioso, pelo saber científico, pelo nacionalismo e, na contemporaneidade democrática, por fatores identitários.

Mas esta ideologia, como todas as teorias sociais, é uma teoria prática, visa a ação: constrói muros, desde logo o termo raça ou etnia; cria obstáculos à universalidade efetiva dos direitos cívicos e políticos regulados por quem institui a fronteira entre os humanos e os quase humanos; e inspira a dominação sob as formas de discriminação interpessoal ou institucional, mas também sob a forma de violência. (Vala, 2021 p. 66)

Assim, desvelar representações racistas é uma forma de contar a história de negras/os que não seja pelo discurso ideológico dos dominantes, buscando, assim, a consciência crítica para as transformações sociais que se fazem necessárias para a humanização e para o reconhecimento de afrodescendentes.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 1987, p. 38)

3.3. Representações Sociais e Zona Muda

Figura 18 – Obra de Petchó Silveira (2021)



Extraída de <https://www.instagram.com/petchosilveira/>. Acesso em jan de 2023.

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosia esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (Evaristo, 2005, p. 202).

O silêncio e as lacunas característicos da ideologia dominante são responsáveis pela sua coerência, haja vista impossibilitarem o desvelamento da realidade concreta injusta e desigual, bem como impedirem o preenchimento das lacunas da história real com um entendimento crítico.

A ideologia mantém sua coerência por causa de seu silêncio e de suas lacunas, por conta de não dizer. Assim, “ela é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação apenas porque *não diz tudo e não pode dizer tudo*” (Chauí, 1980, pp. 109-110).

Preserva-se a ideologia, porque ela fica muda diante das desigualdades, violências, violações e dominação; não dizendo tudo. Até porque, se a ideologia dissesse tudo, não seria mais ideologia, isto é, ilusão, abstração e inversão a favor do *status quo* e instrumento da

classe dominante na luta de classes, a fim de justificar a dominação, as desigualdades e as privações de direitos das classes dominadas.

Esse silenciamento premeditado e coerente da ideologia também ocorre no tocante às representações sociais. As lacunas e o silêncio apresentados, quando realizadas análises para desvelar representações sociais, existem justamente porque não se pode (e não se quer) dizer tudo. Esse silenciamento é denominado “zona muda” das representações sociais.

Para Abric (2003, p. 62), a zona muda das representações sociais pode ser composta por certos elementos de uma representação que estão “adormecidos”, não por que não estejam ativados, mas porque são “não-expressáveis”.

Ao realizar estudos sobre as representações sociais, Abric levantou um questionamento quanto ao que era revelado: “quando uma população responde a uma sondagem sobre representações, ela nos oferece, de forma verdadeira e completa, a sua representação?” (Abric, 2005, p. 23).

Ao discorrer sobre esse questionamento, Abric (2005) identificou que é provável que os questionários em representações sociais apresentem respostas verdadeiras e completas, no entanto, há temas mais sensíveis para sociedade, em que as/os participantes apresentam representações que não são, necessariamente, as suas, mas que estão de acordo com a normatividade aceita pelo grupo.

O silêncio no tocante à verdadeira representação social, bem como a alteração da representação para atender à normatividade social, é definido por Abric como “zona muda” de uma representação social. Essa zona muda não equivale a um elemento inconsciente, mas a uma forma consciente do indivíduo não dizer o que pensa realmente e/ou dizer aquilo que se espera ouvir dele, ou seja, o “politicamente correto”.

Para não se comprometer, apresentando algo que não poderia ser expresso publicamente, a/o participante de uma pesquisa sobre representações sociais pode “ficar muda/o”, não se posicionando ou afirmando aquilo que se espera dela/e. Essa zona muda deve-se ao fato de as representações sociais do indivíduo não poderem ser reveladas pelas/os respondentes, por não estarem em consonância com as normas sociais vigentes.

Quando Abric (2003) analisou o resultado da eleição na França, concluiu que a diferença entre o resultado final e as pesquisas de intenção de votos demonstravam que as pessoas entrevistadas responderam algo aceito socialmente, não necessariamente o voto que efetivariam, ou seja, preferiram não revelar suas intenções reais, configurando a zona muda da

representação. A partir disso, Abric concluiu que “[...] para certos objetos, em certos contextos, existe uma zona muda de representação social. Esta zona muda é composta de elementos da representação que não são verbalizáveis pelos sujeitos pelos métodos clássicos de coleta de dados” (Abric, 2003, p. 61).

Oliveira e Costa (2007) pontuam que essas representações são conhecidas pelo sujeito, mas não são reveladas porque eles não desejam fazer tal revelação. Os autores ainda sintetizam o entendimento de outros autores (Abric, 2003; Flament; Guimelli; Oliveira, 2004), destacando que os sujeitos selecionarão os elementos expressáveis da representação, em função da sensibilidade do objeto, que é definida pelas pressões sociais vigentes e da percepção da situação na qual se encontram e do contexto em que estão inseridos. “O resultado desta ação é um discurso que poderia ser classificado como ‘politicamente correto’ acerca do objeto da representação” (Oliveira; Costa, 2007, p. 48).

Conforme o entendimento da estrutura das representações sociais, o grande problema é quando as representações modificadas por essa zona muda estão presentes no núcleo central da representação social. Devido à importância do núcleo central para identificar o significado básico da representação e determinar a organização global de os demais elementos, quando a zona muda omite o núcleo central, acaba prejudicando a compreensão do significado das representações sociais apresentadas.

Quanto a isso, Abric aponta que “o conteúdo do núcleo central não muda segundo variações do contexto. Ele é simplesmente modulável. Certos elementos serão mais facilmente expressos que outros. No entanto, existem. O problema é fazê-los emergir” (2003, p. 80).

Abric (2005) indica que a existência da ocultação dessas representações nas áreas periféricas não é uma gravidade significativa, dado que as periferias da representação não modificam o significado da representação em si. Não obstante, a mudança do significado ocorre quando há esse silenciamento na área do núcleo central da representação, isso porque a parte mais importante de ser dita é a localizada no núcleo central.

A zona muda das representações sociais, de acordo com Abric (2005), ocorre por conta de uma gestão de impressão, no sentido de que o indivíduo gerencia a impressão que deseja transmitir à/ao entrevistadora/r por meio de um discurso politicamente correto, em conformidade com o que a normatividade social dele espera.

Em trabalhos relacionados ao racismo e a pessoas negras, como o caso da presente pesquisa, a zona muda pode ser frequente, pois o discurso racista não é socialmente aceito, pelo contrário, por ser um crime, é proibido e repreendido. Ocorre então a zona muda, haja vista que quando se pergunta sobre a ocorrência de racismo, por exemplo, muitas vezes, o discurso das/os entrevistadas/os, alinhado com o socialmente aceito, pode diferir de seus pensamentos e de suas práticas reais.

De acordo com Abric (2005), a omissão de representações sociais pode ocorrer por conta da desejabilidade social e do contexto grupal, porque os indivíduos não desejam fazer menção a determinado conteúdo explicitamente, principalmente quando esse conteúdo não está adequado às normas vigentes, como no caso de representações negativas e estereótipos atribuídos a negras/os ou, até mesmo, a ocorrência de casos de racismo dentro das unidades escolares.

Ainda no caso do presente trabalho, há de se enfatizar que a pesquisa – questionando sobre estudantes negras/os e racismo – foi enviada pela Secretaria da Educação às unidades escolares, a fim de que fosse respondida em um momento formativo em que toda a equipe pedagógica estivesse reunida. Esse fato pode ter gerado pressão normativa e implicações profissionais, levando às/os educadores a omitirem suas reais representações e apresentarem a “zona muda” das representações sociais. Isso porque as/os participantes da pesquisa eram profissionais da educação da rede municipal e, portanto, subordinadas/os à Secretaria Municipal da Educação.

Segundo Menin (2006), os sujeitos relatam representações que não são bem-vindas no seu grupo, quando podem atribuí-las a outras pessoas, reduzindo a implicação social e a pressão normativa, o que permite a expressão de aspectos da zona muda. Assim, para Menin são necessários novos instrumentos de investigação que permitam desvelar os elementos da zona muda de representação social.

Menin (2006) sugere instrumentos que reduzam a pressão normativa sobre o sujeito, possibilitando que ele expresse seus pensamentos, sem riscos de julgamento negativo por parte de seus interlocutores.

Para que os sujeitos possam revelar o não dito e o mal dito, ou seja, para contornar a zona muda, é necessário, segundo Abric (2005), diminuir a pressão normativa sobre os participantes da pesquisa, criando um cenário em que os elementos escondidos possam surgir.

Para identificar a zona muda nos estudos sobre representações sociais, Abric (2005) propõe duas técnicas distintas, quais sejam: a técnica da substituição e a da descontextualização normativa. O objetivo das técnicas de substituição e descontextualização normativa é o de revelar as representações sociais que estão escondidas ou mascaradas, devido aos fatos de essas representações serem inadequadas às normas sociais vigentes e, portanto, não poderem ser reveladas pelas/os participantes das pesquisas.

A técnica de substituição consiste em fazer a mesma pergunta algumas vezes, porém substituindo a figura da/o respondente. Assim, por exemplo, em um primeiro momento responderia a/o própria/o respondente e, em segundo momento de respostas, a figura dela/e seria substituída por outras/os respondentes (como outra pessoa, outro grupo social, uma outra nação etc.). Essa técnica de substituição tem a função de diminuir o peso normativo sobre as/os respondentes.

Na técnica de substituição, Abric (2003) recomenda que a/o outra/o escolhida/o não seja distante do sujeito, isso porque esse afastamento do grupo de referência pode fazer com que o respondente não conheça os elementos de suas representações.

A limitação da técnica de substituição é que o sujeito, ao responder em nome de outro do grupo de referência, esteja realmente explicitando os elementos deste outro grupo e não revelando a zona muda das representações.

A segunda técnica para evitar a zona muda das representações sociais seria a descontextualização normativa, quando a pesquisa é realizada por uma/um destinatária/o distante, isso porque a sensação de distanciamento facilita que a/o entrevistada/o expresse sua verdadeira opinião.

A descontextualização normativa consiste em diminuir a pressão normativa, ao afastar o sujeito de seu grupo de pertença. Nessa técnica, parte-se do princípio de que quanto mais distante a/o entrevistadora/r estiver do grupo do sujeito, mais fácil será a revelação de elementos da zona muda, dado que entre entrevistadora/r e entrevistada/o não haverá um compartilhamento de crenças e ideias sobre o objeto investigado.

Abric (2003) levanta a questão da influência social no processo de descontextualização normativa. Ocorre essa influência quando a/o entrevistada/o muda sua opinião em contato com as opiniões ou crenças de outras pessoas, principalmente quando o grupo de pertença exerce influência sobre os membros, a fim de manter a coesão grupal.

Para essa descontextualização, a coleta pode ser realizada em duas condições: “uma condição normal, na qual o sujeito pensa responder para um pesquisador que compartilha o mesmo sistema de valores” e uma outra entrevista com a “descontextualização normativa, na qual o sujeito pensa responder a um pesquisador que não pertence ao seu grupo de referência em relação ao objeto estudado” (Abric, 2005, p. 29).

Julga-se ser mais fácil ao sujeito responder, expressando suas ideias desviantes, contra-normativas, para pessoa menos próxima e que não partilham do mesmo sistema de referência que ele.

Segundo Menin (2006), pesquisas demonstram que, na situação de descontextualização, os participantes produzem mais associações negativas a um objeto social do que em situação normal.

Menin (2006) apresenta importantes contribuições para a definição do conceito de zona muda das representações sociais, bem como descreve técnicas que possibilitam quebrar esse “silenciamento” dos participantes, como a substituição e a descontextualização normativa, desenvolvidas pela Escola de *Aix-en-Provence*.

A mudança do silêncio pode ocorrer quando se projeta as representações condenáveis pelas normas sociais a outros grupos de representação, ou seja, quando os sujeitos participantes não se comprometem, não revelam as suas representações, falando por outros grupos e não por si mesmas/os. Esse desvelamento da zona muda também pode ocorrer com efeito da transparência de representações, que ocorrem quando os sujeitos descrevem representações de grupos conhecidos. Ou, por fim, o silenciamento pode ser quebrado quando se diminui a influência social de normas ou de representações no grupo de pertença, ou seja, quando a/o participante das análises em representações sociais não se sente pressionada/o por situações externas.

Ainda sobre a zona muda, uma pesquisa realizada por Flament (1999) aborda a ideia de que as respostas colhidas em representações sociais podem refletir tanto as opiniões de referência, opiniões *standards* (padrões, colhidas em situação “normal”), quanto opiniões “bem-vistas” ou “mal vistas”.

Flament (1994) considera a representação social como inteiramente composta de “prescrições”, ou seja, normas que impedem os elementos de serem funcionais ou descritivos, conforme a ocasião. Uma forma de contornar essa “normatividade” foi uma mudança no questionário realizada pelo autor (1999), solicitando às/aos alunas/os que apresentassem suas

representações de estudo em três tipos de situação: primeiro, respondendo por elas/es mesmas/os, *standards*; segundo, respondendo para serem “bem vistas/os” por professores ou pessoas acima de 40 anos; e, por fim, para serem “mal vistas/os” por essas mesmas pessoas.

Assim, Flament (1999) pode testar até que ponto as opiniões *standards* refletem a influência normativa de uma instância de referência e a qual instância os discursos dos sujeitos mais se correlacionam. Esses questionários também permitiram identificar “perfis” de representação conforme a condição do questionário, ou seja, as/os respondentes. Como conclusões, Flament explicita que “[...] o que pensamos ter estabelecido é que as respostas que colhemos habitualmente nos estudos de representação social são largamente (se não totalmente) o reflexo complexo de diversos modelos normativos pertinentes para o objeto da representação” (Flament, 1999, p. 50).

A partir desses estudos, surgem as técnicas de substituição e descontextualização normativa, a fim de evitar que a normatividade gere a zona muda de representação social. Assim, Flament (1999) é responsável pela ideia de adequar normativamente as representações sociais explicitadas em instrumentos como questionários.

As reflexões de Moscovici (1998) a respeito das representações racistas ou étnicas estão em consonância com essa constatação de mascaramento. Segundo o autor, essas representações contra normativas não desaparecem, mas ficam marginalizadas em certos períodos, o que torna pouco provável que sejam expressas, não obstante, em outros períodos elas possam ressurgir.

Um estudo de Rachida e cols. (2002/2003) sobre as representações que alunos “não-maghrébinos” fazem dos maghrébinos, apontam esses grupos (evocados, sobretudo, como os negros africanos, os turcos e os maghrébinos) serem alvo de racismo aparente ou disfarçado.

Conforme elucidam Pettigrew e Meertens (1995), existe um tipo de preconceito mais velado que evita afirmar características negativas ao grupo alvo, mas que dá menos respostas positivas. Tal racismo “disfarçado”, “frio”, “distante” e “indireto” é expressado a fim de não ser condenado pelas normas sociais vigentes. Revelando-se de três formas principais: como a defesa de valores tradicionais; como o exagero de diferenças culturais, notadamente em nível de crenças religiosas; e como a negação de emoções positivas ao grupo diferente.

Menin (2006) aponta que para identificar as representações sociais sobre maghrébinos, Rachida e cols. (2002/2003) utilizaram as técnicas de substituição e de descontextualização normativa. Os participantes tiveram de responder a um questionário com frases neutras,

contra ou a favor dos maghrébinos, na condição normal (o que pensam) e nas condições de substituição, como se fossem racistas ou amigos de maghrébinos. Para a técnica de descontextualização normativa, os autores utilizaram duas aplicadoras de questionário, uma com características de mulher maghrébina e outra com características de uma mulher francesa.

Rachida e cols. (2002/2003) obtiveram respostas muito diferentes nas duas variáveis manipuladas na pesquisa: a condição do questionário (de substituição versus normal) e a descontextualização normativa (entrevistadora maghrébina e francesa). As respostas na condição de “racista” foram muito diferentes das feitas em condição “normal” ou de “amigos de maghrébinos”; estas últimas mais semelhantes entre si. Além disso, as respostas à pesquisadora maghrébina foram diferentes das respostas à pesquisadora francesa. Em relação à técnica de descontextualização normativa, foi na condição de aplicadora não-maghrébina que os sujeitos mostraram respostas mais negativas. Em relação à técnica de substituição, foi na condição de “racista” que os sujeitos expressaram mais seu acordo a frases negativas contra os maghrébinos. Os resultados revelaram, portanto, uma plasticidade grande nas representações sociais sobre os maghrébinos em função das situações do questionário variarem o lugar do qual se fala (substituição) e o para quem se fala (descontextualização normativa). Os autores colocam a hipótese da atuação da “zona muda nas representações”, embora levantem a dúvida de se as variações de respostas, na condição de substituição, apenas revelem uma “transparência das representações”, isto é, um conhecimento pelos sujeitos dos estereótipos de outros grupos pelos quais falam, no caso, os racistas. (Menin, 2006, p. 47)

Outras pesquisas realizadas nesse sentido, como a de Chavanel e Romain (2004) sobre muçulmanos, confirmam que há uma adequação das respostas dos participantes à situação do questionário, sendo que as respostas preconceituosas novamente ficam mais evidentes quando há uma descontextualização normativa (nesse caso, quando o questionário é aplicado por uma mulher não muçulmana, em comparação a um questionário aplicado por uma mulher com sobrenome muçulmano).

Os estudos que aqui descrevemos deparam-se com o fenômeno da mudança das representações de um objeto quando um grupo fala por si e por outros. De certa forma, este fenômeno pode revelar o efeito de adaptação dos discursos às normas sociais vigentes de forma que quando os sujeitos falam por si, tenderiam a não demonstrar representações “mal vistas”, condenáveis pelos grupos de referência; é a hipótese da zona muda, tal como explicitada por Guimelli e Deschamps (2000), Abric (2003), Deschamps e Guimelli (2004). (Menin, 2006, p. 48)

Além da adequação das respostas às condições dos questionários, outra questão a ser tratada refere-se ao fenômeno da “transparência das representações”. Essa transparência corresponde ao conhecimento que um grupo tem das representações de um mesmo objeto social por outro grupo.

Nessa situação de transparência, quando se pede para um grupo falar por outro não se revelam necessariamente os aspectos silenciados, condenáveis ou escondidos das

representações, isto é, a zona muda, mas sim um fenômeno de projeção, que denota o conhecimento que um grupo possui sobre as representações ou estereótipos de outros grupos.

Assim, por esses relatos, sugere-se o fenômeno de transparência para explicar os estereótipos que aparecem quando um grupo fala das representações de outro. Desta forma, quando estudantes falam pelos “franceses em geral” ou pela “opinião pública” ou ainda, pelos “racistas”, não obrigatoriamente estariam projetando suas próprias representações condenáveis, mas falando do que conhecem das representações de outros grupos com os quais convivem. (Menin, 2006, p. 49)

Não obstante haja a possibilidade do fenômeno transparência das representações sociais, a questão da adequação dos questionários às suas condições de aplicação é válida para o levantamento da zona muda, isso porque, por exemplo, quando uma/um participante responde “pelas/os franceses” ou “pelas/os brasileiras/os”, ele não deixa de se enquadrar nesse grupo, o que faz com que as representações do grupo citado, reflitam também suas próprias representações sociais. Assim, devido à condição de substituição, o sujeito sente-se mais livre para expressar representações contra normativas (estereotipadas, preconceituosas, discriminatória, racistas etc.), que são condenáveis socialmente e que ela/e não se sente à vontade de expressar quando responde por si mesma/o.

Abric (2003) na técnica de substituição recomenda que o grupo que substitui o sujeito não seja muito distante do próprio sujeito, de forma que este se encontrará menos implicado, mas não totalmente afastado das representações daquele grupo. Além disso, na técnica de descontextualização normativa, com a mudança do aplicador do questionário, os sujeitos continuam falando por si, de suas representações, só que, possivelmente, frente a um outro grupo de referência, e neste caso, também é forte o efeito de adequação de respostas, ou seja, a zona muda se evidencia. (Menin, 2006, p. 49)

Mugny, Quinzade e Tafani (2001) abordam a questão das inter-relações possíveis entre os processos de influência social e os processos de mudança nas representações sociais. De acordo com os autores, os sujeitos mudam de opinião ou de crenças quando tomam conhecimento de opiniões ou crenças de outras pessoas. Se existe um poder de influência sobre os sujeitos, como no caso de uma dependência em relação à fonte de influência (uma autoridade institucional, uma maioria, um líder), há pressão exercida sobre os sujeitos no sentido de induzi-los a se conformar. Segundo Menin (2006, p. 49), “nessa perspectiva, as normas, crenças, opiniões ou outras cognições são “petrificadas” num estado único consensual, universal, imutável”. Quanto à influência,

Considerando-se a segunda perspectiva que explica os processos de influência social, podem se distinguir dois níveis de influência: – a influência manifesta, visível pela fonte de influência e pelo alvo, na qual ocorrem mudanças públicas de opinião ou de atitude e imediatas em resposta à pressão à conformidade introduzida, mesmo implicitamente pela fonte; – a influência latente, mais profunda, dependente de uma elaboração cognitiva do alvo de influência sobre os pontos de vista opostos. Traduz-se por mudanças indiretas, privadas ou diferenciadas que aparecem apesar do fato da fonte não exercer mais a pressão à autoridade. Nesses processos, há “conformidade” (compliance) quando o indivíduo mostra apenas uma mudança superficial de

opinião e unicamente manifesta; e há “conversão” (conversion) quando a influência é latente. Podem existir diferentes casos em que esses fenômenos acontecem dependendo de variáveis como o tipo de autoridade da fonte de influência (de poder ou epistemológica); o valor atribuído ao seu discurso pelo alvo; o tipo de relação social estabelecida entre a fonte e o alvo, na qual podem estar presentes ameaças à identidade do alvo ou relação de cooperação ou aprendizagem com a fonte; sentimentos de capacidade ou incapacidade da população alvo em relação à fonte de influência e atribuídos a esta pelo alvo, e outras. (Menin, 2006, p. 49)

Os processos de influência social fazem com que o sujeito também altere suas respostas de acordo com aqueles para quem responde, como nas situações de descontextualização normativa. No caso do aplicador do questionário exercer uma influência, autoridade (para quem se faz a pesquisa, para qual instituição, qual é a autoridade da/o pesquisadora/r), há uma adequação das respostas, a fim de que as/os entrevistadas/os correspondam às expectativas que fazem dela/e, bem como não possam ser julgadas/os por respostas contra normativas e não aceitas socialmente. Nesse sentido, diante desse processo de influência social, as técnicas de substituição também podem surtir efeito.

O importante é que as pesquisas realizadas consigam desvelar o não dito, o mal dito e o silenciado, as lacunas, fazendo com que os sujeitos expressem as representações que apresentam, independentemente dessas não serem aceitáveis pelas normativas vigentes.

Na presente pesquisa, foi utilizada uma técnica de dissimulação para contornar a zona muda das representações sociais, tão presentes em temas sensíveis e contra normativos como o racismo. A técnica utilizada foi intitulada de caramujo, por se basear no modo de escrita literária de Machado de Assis.

Para não ser censurado, segundo Duarte (2020), Machado, autor-caramujo, utilizava disfarces de toda ordem para, de forma dissimulada, discreta e homeopática, abordar a questão racial. Deste modo, no questionário enviado às unidades escolares, foi utilizado o disfarce, para tentar evitar a zona muda das representações sociais, e identificar as representações de profissionais da educação sobre estudantes negras/os e racismo.

No estilo machadiano de “capoeira verbal”, inspiradas nas obras machadianas, para escapar ao silenciamento e à censura que o tema racismo causa no Brasil, foi feita uma “ginga” para esquivar a tratativa direta da temática, “camuflando” as perguntas que objetivavam identificar as representações sociais com outras questões não controversas ligadas à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Assim, a *capoeira verbal*, em sentido amplo, não se resume às crônicas escritas em tempo de censura à imprensa, mas se faz presente nos textos do autor desde a juventude. Isto porque, em função do público-alvo e da própria estrutura dos periódicos mencionados, tinha ele que conviver a todo o tempo com cerceamentos mais ou menos explícitos de sua expressão, o que leva automaticamente à busca de

disfarces. Se, na crônica, assuntos banais ou “inocentes” se revezam para encobrir reflexões mais agudas sobre a realidade da época. (Duarte, 2020, p. 288)

Para contornar a zona muda das representações sociais, foram utilizadas questões sobre ERER, mais amenas, a fim de disfarçar as questões que buscavam desvelar o racismo. Por meio de uma técnica de capoeira verbal, foram enviadas diversas questões (11 no total), disfarçando/camuflando as três perguntas específicas (3 perguntas) que objetivavam levantar as representações sociais de educadoras/os sobre estudantes negras/os, bem como ocorrência de racismo dentro das unidades escolares. Assim, deixando as perguntas que revelariam as representações camufladas, diminuindo a pressão normativa de se perguntar apenas sobre assuntos considerados tabu em nossa sociedade, como o racismo, por exemplo.

Essa dissimulação, capoeira verbal ou técnica caramujo, possibilitou que as/os educadoras entrevistadas/os pudessem expressar representações sociais contra normativas, isto é, preconceitos e discriminações negativas em relação a estudantes negras/os, bem como pudessem apontar ocorrências de racismo dentro das escolas. Essas estratégias para contornar a “zona muda” das representações sociais, conforme apontam as análises a seguir, houve o desvelamento de representações que apontam o não dito e mal dito racismo nas escolas.

Resta-nos, pois, adensar a reflexão rumo a essa outra faceta: a do escritor cuja perspectiva, emoldurada embora por toda uma *poética da dissimulação*, pertence ao sujeito afro-brasileiro que nele existe, apesar de todos os recalques. Isto porque provém de uma visão de mundo não branca e, sobretudo, não racista. [...] Perante a doxa que rebaixava negros e mulatos a serem de segunda categoria, tal perspectiva só poderia fazer-se cética quanto às verdades de seu tempo. [...] sob a capa protetora da ironia e de toda uma gíngua verbal destinada a não parecer dizer o que diz. (Duarte, 2020, p. 271)

4. PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISES

4.1. Percurso Teórico-metodológico

A pesquisa apresentada neste trabalho foi realizada no município de Sorocaba, localizado no interior do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 147 unidades escolares, de 175 unidades que compõem a rede municipal de ensino, isto é, 84% de toda a rede, que atende a mais de 80.000 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais.

Pode-se considerar como grande a amplitude da pesquisa devido ao fato de que não foram respondentes apenas uma/um profissional de cada escola. Ainda nesse sentido, as análises não se centraram apenas em nível individual, atingindo também os níveis interpessoal, intergrupar e ideológico.

No tocante ao nível individual, as/os educadores de todas as unidades escolares participantes puderam apresentar suas considerações sobre estudantes negras/os e racismo, as quais foram objeto de estudo da presente pesquisa, a despeito de ela ter sido mais abrangente, contendo no total, 11 questões, das quais foram aproveitadas apenas três, por motivo a ser esclarecido a seguir.

Em relação ao nível interpessoal (ou interindividual), as/os participantes puderam interagir e trocar informações sobre as temáticas pesquisadas, isso porque, as respostas deveriam partir de um consenso da unidade escolar, assim foram fruto das discussões realizadas pelas/os profissionais da educação em um momento formativo.

O nível intergrupar da análise foi obtido a partir da comparação das respostas dadas por cada unidade escolar, haja vista que as análises permitiram perceber que diferentes posições foram tomadas pelas/os educadoras/es das escolas, sendo moduladas por seu contexto educacional diverso.

E, por fim, a análise de nível ideológico foi possível, a partir das pesquisas bibliográficas que fundamentaram as representações sociais sobre negras/os difundidas ao longo da história de nosso país. Esse levantamento bibliográfico possibilitou o desvelamento de representações, valores, estereótipos e avaliações, fruto da ideologia racista que rege as relações brasileiras, classificando afrodescendentes com representações desfavoráveis.

A partir das respostas de educadoras/es das 147 escolas participantes, buscou-se desvelar as representações sociais dessas/es profissionais sobre estudantes negras/os e sobre o racismo. Devido ao fato de as representações sobre negras/os serem estereotipadas e desfavoráveis, e por isso mesmo, não expressáveis, bem como as práticas racistas serem contra normativas,

como metodologia da pesquisa foram pensadas técnicas para contornar a zona muda das representações sociais.

Os estudos que evidenciam uma zona muda das representações sociais defrontam-se com um antigo problema das investigações em Psicologia: até que ponto o que as pessoas respondem nos questionários correspondem ao que realmente pensam?

[...] Os estudos sobre zona muda também colocam um desafio metodológico à teoria das representações sociais que se refere ao modo como as representações sociais são coletadas. [...] o modo de coleta pode interferir na forma como as representações aparecem. Assim, é preciso pensar na necessidade de uma maior diversidade e plasticidade nas técnicas de investigação das representações sociais com a reinclusão, pensamos nós, de técnicas mais qualitativas de investigação, como entrevistas e observações de práticas, tal como aquelas propostas por Jodelet (2003). (Menin, 2006, pp. 50-51)

Para que a pesquisa tivesse grande abrangência, atingido a grande maioria das unidades da rede municipal de ensino, foi necessário o apoio da Secretaria da Educação (SEDU) da cidade, o que ocorreu devido ao fato de a pesquisadora ser diretora de escola efetiva e ter sido eleita pelos seus pares (diretoras/es) para integrar a Comissão de Trabalho Mista (CTM) para Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Como integrante da CTM, a pesquisadora foi nomeada para integrar a organização do 4º Fórum ERER da cidade, que seria realizado em novembro de 2022. Durante reuniões de planejamento do evento, a pesquisadora propôs a aplicação de uma pesquisa (questionário), em nível de rede, a fim de levantar informações sobre estudantes negras/os, indígenas, casos de discriminação/preconceito e o modo como a ERER era desenvolvida nas unidades escolares. Diante da aceitação da Comissão de Trabalho Mista e da Secretaria de Educação, a pesquisa foi aceita e enviada a todas as unidades escolares da rede municipal, via Comunicado da SEDU.

Um dos grandes achados da pesquisa poderia ser o desvelamento das representações sociais de profissionais da educação sobre estudantes negras/os, bem como de casos de racismo. Não obstante, esses eram temas sensíveis que, por serem um tabu social, poderiam ocasionar a zona muda das representações sociais. Dessa forma, surgiu o desafio metodológico para encontrar uma técnica de coleta que pudesse contornar a zona muda das representações sociais, externando temas contra normativos. Como a técnica de observação não seria possível, devido à grande abrangência da pesquisa, foi pensado um questionário que pudesse “dissimular”, disfarçar as questões que poderiam ser censuradas pelas/os educadoras/es, sendo utilizada a técnica de dissimulação e/ou “caramujo”.

A técnica de dissimulação e/ou “caramujo” foi inspirada nos escritos de Machado de Assis, maior literário brasileiro, que conseguiu tratar a temática racial em seus textos, tão

censurada no período em que escrevia, assim como é hoje, por meio da dissimulação, do disfarce, do drible e da “ginga”, terminologias advindas da “capoeira verbal”, conforme pontua Duarte (2020):

A primeira caracterização do estilo machadiano como “capoeira verbal” pertence a Luiz Costa Lima. [...] Todo movimento de negaceio corporal como referência para discorrer sobre o “encadeamento em forma de constelação”, em que os assuntos se revezam na superfície da crônica, exigindo atenção redobrada do leitor. Tudo isto para escapar à censura imposta aos jornais nos tempos cinzentos de Deodoro e Floriano. Costa Lima eleva a capoeira a “princípio de individuação” da linguagem do autor e utiliza termos como “negaça”, “ginga” e, mesmo “drible” para concluir que Machado “faz da capoeira um estilema”, que termina por dismantelar a “lógica proposicional” calcada no racionalismo cientificista então vigente.

Machado utiliza a “capoeira verbal”, com a dissimulação, para conseguir escrever e se estabelecer em uma sociedade em que a escravidão ainda era vigente, bem como a mentalidade escravocrata e colonial. Por ser um afrodescendente, averso à escravidão, mas não poder “lutar” abertamente pela causa racial, a fim de que sua literatura fosse amplamente aceita socialmente, Machado de Assis precisou dissimular na sua escrita para tratar e criticar a questão racial.

Assim, a constante necessidade de dissimulação que marca a capoeira ascende ao patamar de signo histórico da condição social da diáspora africana no Brasil, sobretudo em suas relações com a classe senhorial e seus prepostos. Sob a aparente acomodação/aculturação aos valores dominantes, a resistência e a subversão contínua desses valores (Duarte, 2020, p. 285)

Duarte (2020), em sua obra Machado de Assis Afrodescendente: Antologia e Crítica, aponta Machado de Assis como um “autor-caramujo”, especialista em disfarces de toda ordem, devido à “forma dissimulada e homeopática, com que foi introduzindo a questão étnica e a crítica ao regime”, postura machadiana que “iria de encontro à maneira discreta e “encaramujada” (como bem define Astrojildo Pereira), que pautou seu comportamento ao longo da vida” (Duarte, 2020, p. 264). O estilo “caramujo” de Machado consistia no “processo dissimulador”, “fingimento” e “astúcia (*Idib*, p. 266), que eram marcas registradas de inúmeros personagens do autor, apontando-o como “perscrutador da alma humana” (*Idib* p. 269).

Com inspiração na técnica de escrita machadiana, que se mostrava de um investigador e perquiridor da alma humana, a presente pesquisa utilizou a técnica de dissimulação (“caramujo”) para tentar desvelar as representações sociais de profissionais da educação sobre estudantes negras/os, as quais poderiam ser contra normativas e, portanto, gerarem a zona muda das representações sociais, em que as/os participantes conhecem as representações, mas não desejam externá-las.

Como Machado, foram utilizadas estratégias e estratagemas do capoeirista da palavra, com o “o negaceio e a ginga” (Duarte, 2020, p. 266), traduzidos em questões com referências cifradas e com imagens veladas.

Primeiramente, a pesquisa contou com a dissimulação advinda do fato de ter colocado questões sensíveis à censura, como as relacionadas às características/especificidades de estudantes negras/os e ocorrência de racismo, em meio a outras perguntas com temáticas mais amena e não controversas, como as relacionadas à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Assim, foram enviadas 11 (onze)¹⁷ perguntas às unidades escolares, sendo que a presente pesquisa objetivava o foco em apenas três delas (1, 2 e 3). Assim, questões que poderiam ser censuradas foram “disfarçadas” com questões mais amenas, tais como as relacionadas à ERER (periodicidade, materiais didáticos, metodologias e expectativas das escolas quanto ao 4º Fórum para ERER da cidade), que não configura uma temática contra normativa e controversa como as representações sobre negras/os e o racismo.

Conhecedor do terreno minado em que pisava e do “clima opressivo” existente no país, o escritor caramujo, como ele próprio se definiu certa vez, tratava sempre de se proteger sob a casca de um pseudônimo, e de emoldurar seu enfoque dos problemas com um jornalismo de amenidades ou de questões não controversas. (Duarte, 2020, p. 286)

Uma forma de dissimular, para identificar se as/os participantes estavam externando, verdadeiramente, suas representações sociais foi a utilização da pergunta sobre a quantidade de estudantes negras/os de cada unidade escolar. Devido ao fato de categorizar ser o primeiro passo para quantificar, só seria possível responder quantas/os alunas/os negras/os havia dentro da escola, se as/os profissionais soubessem identificá-las/os. Nesse sentido, caso as/os

17 1. Qual o número aproximado de alunas/os negras/os atendidas/os na Unidade Escolar? / 2. Quais as especificidades/características que essas/es alunas/os negras/os apresentam? / 3. A escola já enfrentou alguma situação de preconceito/discriminação em relação às/aos alunas/os negras/os? Se sim, descreva-(a/as) e as medidas adotadas pela Unidade escolar. / 4. Qual o número de alunas/os indígenas na Unidade escolar? Em caso de haver alunas/os indígenas, quais as especificidades apresentadas por elas/es? Houve situações de discriminações/preconceitos contra essas/es alunas/os? Em caso afirmativo, quais as medidas adotadas pela escola? / 5. Vocês conhecem movimentos negros ou de povos originários da cidade de Sorocaba ou região? Se sim, qual(quais)? Como esses movimentos tratam da temática racial? / 6. A escola aborda a história e cultura afro-brasileira e/ou indígena? Como? Quando? / 7. Quais ações, individuais e coletivas, são realizadas pela unidade escolar para efetivar a Educação das Relações Étnico-raciais ao longo do ano ou em datas pontuais? Descreva-a(as). / 8. Qual(is) material(is) didático(s) é(são) utilizado(s) para efetivar a Educação das Relações Étnico-raciais? Descreva-o(os). Como esse(s) material(is) é(são) usado(s)? / 9. Sobre os fóruns realizados destinados à Educação das Relações Étnico-raciais em anos anteriores, qual(is) foi(ram) a(s) aprendizagem(ns) da equipe escolar? / 10. Sobre o Fórum destinado à Educação das Relações Étnico-raciais, a ser realizado em novembro deste ano (2022), quais aprendizagens a Unidade Escolar espera obter? / 11. Sabendo que a escola terá de enviar uma/um professora/r representante por período para o Fórum de Educação das Relações Étnico-raciais, quais as(os) professoras(es) escolhidas/os? Qual disciplina e para qual série lecionam? Como e por qual motivo essas/es professoras/es foram indicadas/os para representarem a equipe escolar?

participantes tivessem respondido à questão sobre a quantidade de estudantes, pela lógica, deveriam conseguir responder à questão sobre as especificidades/características das/os mesmas/os, isso porque, só é possível contar e/ou quantificar do que se pode identificar e categorizar.

Uma outra forma de disfarçar e dissimular, para que a zona muda das representações sociais pudesse ser contornada, foi a de perguntar especificidades/características de estudantes negras/os. Se fossem questionadas apenas as características, poder-se-ia direcionar as respostas para as características físicas observáveis, isto é, fenotípicas (cor de pele, cabelo, nariz e boca), impedindo que emergissem respostas com outras características que externassem representações sociais estereotipadas difundidas sobre negras/os.

Ainda nesse sentido, em vez de se questionar sobre a ocorrência de “racismo” foi questionada a ocorrência de “preconceito/discriminação” em relação a estudantes negras/os, o que diminuiu a pressão normativa, ao utilizar “ginga verbal destinada a não parecer dizer o que diz” (Duarte, 2020, p. 271). Assim, como técnica da dissimulação não foi utilizada a palavra racismo, isso porque, devido ao fato de ser um crime, portanto um tema sensível e contra normativo, caso as/os participantes fossem questionadas/os sobre ocorrências de racismo na escola, poderiam negar; até mesmo por conta da influência social e da pressão normativa da pesquisa ter sido enviada pela Secretaria da Educação.

A técnica de descontextualização normativa (Abric, 2003) também foi utilizada, haja vista que não foi a pesquisadora (mulher negra), quem aplicou o questionário. O fato de a pesquisa ter sido enviada pela Secretaria da Educação, alterou a aplicadora e contornou o efeito de adequação das respostas, isto é, da zona muda das representações sociais, a despeito da pressão normativa exercida pela SEDU.

Não foi possível utilizar a técnica de substituição (Abric, 2003), substituindo a figura da/o participante por outra menos implicada, a fim de contornar a zona muda, no entanto, para esse caso, as/os educadoras/es não responderam de forma individual, mas como um coletivo, como a unidade escolar.

Além disso, foram utilizadas técnicas de dissimulação (“caramujo”): foram disfarçados temas controversos (colocados de modo homeopático) com temas mais amenos (ERER), que foram predominantes no questionário; e foram substituídos termos sensíveis, como o “racismo”, que é tido como um tabu socialmente, por outros mais aceitos (preconceito/discriminação).

Nesse sentido, como utilizadas na literatura por Machado de Assis, as técnicas de dissimulação (de disfarce e/ou de “caramujo”) foram utilizadas como metodologia para coletar informações no questionário, evitando a ocorrência da zona muda das representações sociais, e buscando externar uma temática tão sensível como o racismo que é.

[...] Deste modo, a obra machadiana reconstitui criticamente a memória de seu tempo, aponta para o penoso *day after* e, ao lado de questões afeitas ao ser humano de todos os tempos, não deixa de expressar “de baixo para cima” a crueza de uma época e de um sistema produtivo que as elites brasileiras tanto fizeram por amenizar. E nesse corte cirúrgico, universaliza a questão sem deixar de narrá-la como de “seu tempo” e de “seu país”. Caramujo nem sempre encolhido e capoeirista da palavra, Machado soube ser o guerrilheiro consciente de suas armas e de seus alvos. (Duarte, 2020, p. 329)

A referida pesquisa contou com 11 perguntas que deveriam ser respondidas por todas/os as/os profissionais da educação (professoras/es, auxiliares e gestoras/es) em um momento de formação coletiva, intitulado no município de RAEA (Reunião de Avaliação do Ensino e Aprendizagem). Nessa oportunidade, as escolas atendem às/aos alunas/os durante um período reduzido e, posteriormente, as/os educadoras/es participam de formação sobre determinado tema.

Assim, em 2022, no mês de agosto, profissionais da educação do município reuniram-se para juntas/os responderem a um questionário enviado via Secretaria da Educação, com perguntas elaboradas pela pesquisadora, as quais puderam desvelar representações sociais de estudantes negras/os e o racismo, que se tornaram objeto de estudo da presente pesquisa, devido à necessidade de delimitação do tema.

Como já citado, a despeito de pesquisa realizada ter sido mais ampla, contando com 11 perguntas respondidas pelas/os educadores sobre estudantes indígenas, negras/os e sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, o presente trabalho concentrou-se, especificamente, em três perguntas: 1. Qual o número aproximado de alunas/os negras/os atendidas/os na Unidade Escolar?; 2. Quais as especificidades/características que essas/es alunas/os negras/os apresentam?; e 3. A escola já enfrentou alguma situação de preconceito/discriminação em relação às/aos alunas/os negras/os? Se sim, descreva-(a/as) e as medidas adotadas pela Unidade escolar.

Para delimitar o tema, as análises desenvolvidas nesse trabalho centrar-se-ão na questão das representações sociais sobre estudantes negras/os, bem como nas situações de racismo. Trabalhos posteriores tratarão as demais temáticas não contempladas nesse momento, a fim de não deixar as análises muito extensas, especialmente às voltadas a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Após a elaboração e adequação do questionário, no dia 22 de agosto de 2022, por meio do Comunicado nº 115/2022 – SEDU/DATP, advindo da Secretaria de Educação, a Divisão de Apoio Técnico Pedagógico da Secretaria da Educação, encaminhou a pesquisa às unidades escolares da rede municipal de ensino de Sorocaba, em forma de formulário eletrônico.

As perguntas deveriam ser respondidas entre os dias 22 e 26/08, em Reunião de Avaliação do Ensino e Aprendizagem (RAEA). Dessa forma, a despeito do questionário ter sido preenchido, em sua maioria por gestores e/ou orientadores pedagógicos das unidades escolares, as respostas tratavam das contribuições de todas/os as/os profissionais de educação.

Para contornar a pressão normativa do questionário ter sido enviado pela Secretaria de Educação, isto é, pela instituição que rege as ações escolares, as perguntas foram enviadas de forma virtual e para preenchimento também nesse formato, o que traz certo distanciamento entre entrevistadora/r e entrevistada/o. Além disso, as/os participantes não responderam ao questionário de modo individual, o que poderia ter feito com que omitissem suas verdadeiras representações. Desta feita, a pressão da individualidade foi amenizada pelo fato de o questionário ser respondido no coletivo, o que isentava tanto o responsável pelo seu preenchimento (gestora/r escolar) de culpabilização, bem como as/os educadoras/es individualmente, haja vista não ter sido a resposta de uma/um única/o participante, mas do coletivo, o que garantia a proteção da identidade das/os respondentes.

Das 175 escolas que integram a rede municipal de Sorocaba, 147 responderam ao questionário que foi enviado, isto é, 84% da rede. Cada unidade escolar foi intitulada como um “participante” da pesquisa de modo aleatório, a fim de preservar a identidade de cada uma delas.

As análises realizadas concentraram-se primeiramente no tocante às representações sociais sobre estudantes negras/os e, posteriormente, sobre racismo ocorrido nas escolas. As representações sociais foram utilizadas devidos às possibilidades que oferecem para a análise dos dados, haja vista orientarem comportamentos e guiarem condutas e práticas, sendo necessário desvelá-las para compreender possíveis imagens e sentidos que são atribuídos a alunas/os negras/os e às discriminações raciais (racismo) dentro das escolas.

Além das contribuições bibliográficas apresentadas nos capítulos anteriores, faz-se necessária a compreensão do contexto da pesquisa, isto é, das características da cidade de Sorocaba, as quais enriquecem as análises que serão desenvolvidas a seguir.

Na presente pesquisa, foram utilizados os diferentes níveis de análise propostos por Doise (2002a): intrapsíquico (ou individual); interpessoal (ou interindividual); intergrupai; e ideológico. Esses níveis de análise foram utilizados para compreender os dados obtidos no questionário respondido pelas unidades escolares.

No tocante ao nível intrapsíquico, educadoras/es puderam expor as representações individuais que possuíam sobre alunas/os afrodescendentes diante de seu grupo, a despeito de elas não terem sido elencadas individualmente, cada participante pode expor suas representações ao seu grupo.

No nível interpessoal da pesquisa, essas/es profissionais da educação tiveram de se relacionar e “negociar” para chegarem a um consenso sobre as respostas das questões, dentre elas sobre a quantidade de estudantes negras/os, suas características/especificidades e a ocorrência de racismo. Essa etapa ocorreu em nível interpessoal (ou interindividual), porque as respostas dadas à pesquisa não foram individuais, mas feitas no coletivo, a partir de consenso do grupo escolar.

Para a análise intergrupai, após receber as respostas de todas as unidades escolares, a pesquisadora agrupou e classificou-as de acordo com as similaridades e diferenças. Assim foi possível perceber unidades que possuíam um mesmo posicionamento e as que divergiam. Nesse nível de análise foram classificadas as unidades escolares, principalmente no tocante ao modo como representavam estudantes negras/os, à ocorrência ou não de casos de racismo e as intervenções realizadas.

E, por fim, no nível de análise ideológico, as respostas apresentadas pelas/os educadoras/es foram analisadas com base nas pesquisas bibliográficas realizadas anteriormente, que externaram as representações negativas e desfavoráveis a que são submetidas/os negras/os em nossa sociedade, ao longo da história.

A análise ideológica só foi possível, devido a pesquisas anteriores que puderam elucidar o modo como afrodescendentes foram representadas/os socialmente. Assim, a fundamentação para essa análise foi a comparação com os estereótipos difundidos pela ideologia dominante que propaga crenças, representações e avaliações que inferiorizam negras/os, a fim de mantê-las/os dominadas/os e subjugadas/os e marginalizadas/os.

As representações sociais variam devido aos diferentes contextos comunicacionais em que são formadas, isso porque, dependem de interesses dos indivíduos ou dos grupos nesses contextos. Conforme varia o contexto, um aspecto da identidade, que anteriormente estava

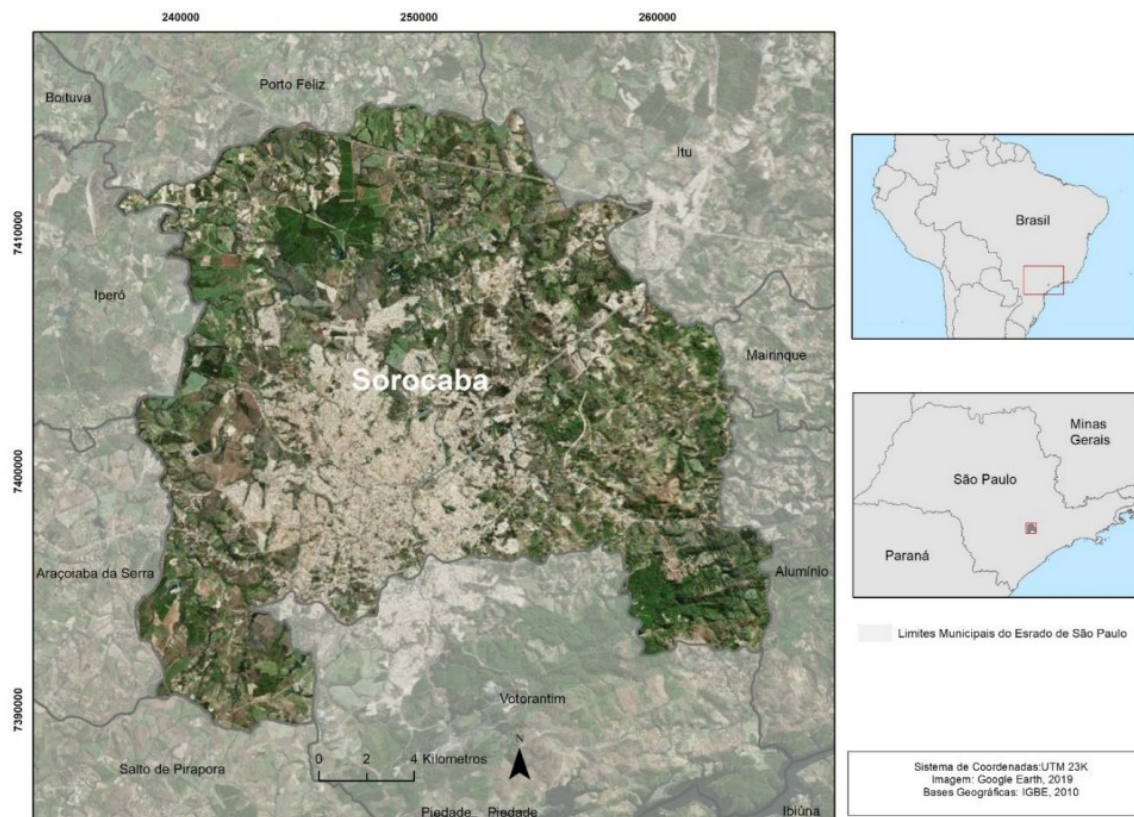
oculto, torna-se evidente e faz com que emergjam diferentes opiniões, que em outros contextos não surgiriam. Resumidamente, a posição social de um indivíduo faz com que suas avaliações ou julgamento sobre um objeto social sejam alteradas, isto é, recontextualizadas. Assim, diferentes posições sociais geram diferentes representações sociais.

Uma representação social, para ser objeto de conhecimento, passa por um processo transformativo, pois não é possível a interiorização de um objeto em seu estado material na mente das pessoas. Os humanos procedem através de representações. Mas é fundamental pensar como se dá esse processo de representação. Ele não é simplesmente um reflexo automático, um resultado especular, da coisa representada. No processo de representação, há uma construção diferenciada dos objetos, que diferem de pessoa a pessoa. [...] Assim como as representações sociais vêm sendo transformadas, elas também, em sua construção, sofrem influências provindas dos diversos sujeitos. (Guareschi, 2000, p. 37)

No caso das análises realizadas neste trabalho, deve-se considerar a posição das/os participantes enquanto profissionais da educação e, mais ainda, o contexto em que a pesquisa foi realizada, tendo sido enviada pela Secretaria da Educação, que solicitou a essas/es educadores que respondessem, dentre outras coisas, sobre as características/especificidades de estudantes negras/os. Esse contexto em que foi desenvolvido a pesquisa influenciou o modo como as/os profissionais da educação representaram estudantes negras/os e o racismo dentro das unidades escolares. Assim, faz-se necessário compreender o contexto da pesquisa, para também compreender as representações sociais apresentadas pelas/os participantes.

4.2. Contexto da Pesquisa

Figura 19 – Mapa 1 – Localização de Sorocaba em São Paulo e no Brasil (2020)



Autor: Marco Roberto Martines (UFSCar, *campus* Sorocaba, 2021)

(Carril; Burgos, 2020, p. 89). Extraído de <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/2031/1628>. Acesso em jun 2023.

Para compreender o contexto da presente pesquisa, faz-se necessário apresentar alguns dados e informações do município de Sorocaba, compreendendo que devido as representações sociais serem moduláveis e adaptativas em relação a um contexto e a uma contemporaneidade, faz-se necessário o conhecimento do contexto que também interfere na produção dessas representações sociais.

A cidade de Sorocaba é a segunda cidade mais populosa do interior de São Paulo e a mais populosa da região sudeste do Estado, configurando uma capital regional. O município abriga uma população de 723.574 habitantes, em uma área de 450,38 km², conforme dados do Censo de 2022, realizado pelo IBGE.

O município integra – juntamente com a Grande São Paulo, Região Metropolitana de Campinas, de Jundiaí, da Baixada Santista e do Vale do Paraíba e Litoral Norte – o Complexo Metropolitano Expandido, com aproximadamente 75% da população do Estado de São Paulo, isto é, mais de 30 milhões de habitantes.

Sorocaba é um importante polo industrial do estado de São Paulo e do Brasil, apresentando um Produto Interno Bruto (PIB) superior a R\$ 32 bilhões, correspondendo ao nono PIB do país. Possui mais de 22 mil empresas instaladas, com mais duas mil indústrias, além de setores de comércio e serviços.

No tocante à Educação, a cidade de Sorocaba conta com um total de 432 escolas. Dessas unidades, 175 são municipais, atendendo a estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais. Das 175 unidades totais, 147 participaram da presente pesquisa, correspondendo a 84% das escolas municipais.

Sorocaba possui dentre seus 723.574 habitantes (de acordo com o Censo do IBGE de 2022), 98,1% de taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais é de 6,2, já do Ensino Fundamental anos finais é de 5,5.

Em 2022, a rede municipal pública de ensino de Sorocaba atendia a 12.155 crianças nas creches, 13.533 crianças nas pré-escolas, 30.584 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2.081 alunas/os nos anos finais. O número de profissionais do magistério da rede municipal, em julho de 2022¹⁸, era de 4.664 profissionais: sendo 2.650 professores; 161 diretoras/es de escola; 63 vice-diretoras/es; 165 orientadoras/es pedagógicas; 25 supervisoras/es de ensino e 1.600 auxiliares de educação.

Quanto à aprendizagem das/os estudantes, com atenção ao quesito raça/cor, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2019, as/os estudantes negras/os de Sorocaba apresentaram desempenho menor do que as/os estudantes brancas/os. Em Língua Portuguesa, negras/os apresentam aprendizagem de 55%, enquanto estudantes brancas/os 78%. A mesma disparidade para raça/cor ocorre em matemática, sendo a situação de negras/os mais agravante, haja vista terem negras/os apresentarem apenas 43% de aprendizagem, em comparação a 71% de estudantes brancas/os. Os dados do SAEB apontam uma diferença quanto à aprendizagem escolar de estudantes negras/os e brancas/os, com desvantagens às/aos afrodescendentes.

A despeito da grande importância do quesito raça/cor, o município de Sorocaba, assim como a maioria do país, não faz o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes atentando-se a essa característica. E, mesmo que desejasse fazê-lo, não seria possível, pois há

18 <https://recursoshumanos.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/quadro-de-cargos-agosto-2022.pdf>.

grande quantidade de alunas/os na rede municipal que ainda não possuem em sua matrícula a informação sobre raça/cor.

A Resolução nº 01, de 15 de janeiro de 2018, institui Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural. Nessa resolução, em seu artigo 7º, Inciso IV, no que se refere a estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional, é apontada a obrigatoriedade de constar o campo cor/raça, além de outros dados cadastrais. O parágrafo 2º do mesmo artigo ainda aponta que deve ser adotada a categorização utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com as raças branca, parda, preta, amarela e indígena.

Sobre essa resolução, o Parecer do Conselho Nacional da Educação CNE/CEB nº 04/2017, aponta que o campo “não declarado” para o quesito raça/cor, presente nas fichas de matrícula das unidades escolares dificulta a coleta desses dados, gerando grande índices de subnotificação, fato que também ocorre no município de Sorocaba.

No total de 80.082 alunas/os matriculadas/os no sistema de Gestão Inteligente de Educação Responsável (Gier) utilizado no município, em consulta realizada em 04/10/2023, a maioria das/os estudantes da rede municipal era da cor branca (48,28%), seguido de estudantes de raça/cor “não declarada” (34,79%), parda (13,71%), preta (2,81%), amarela (0,32%) e indígena (0,08%).

Esses dados demonstram o quanto há uma subnotificação na cidade, haja vista a segunda categoria “não declarada” invisibilizar a cor de quase 35% das/os estudantes da rede municipal, bem como impossibilitar que sejam feitas políticas públicas e ações voltadas a negras/os, que totalizam apenas 16,52% do alunado, de acordo com esses dados.

Figura 20 – Gráfico de dados de raça/cor das/os estudantes matriculadas/os na rede municipal de Sorocaba

Fonte: Autora.

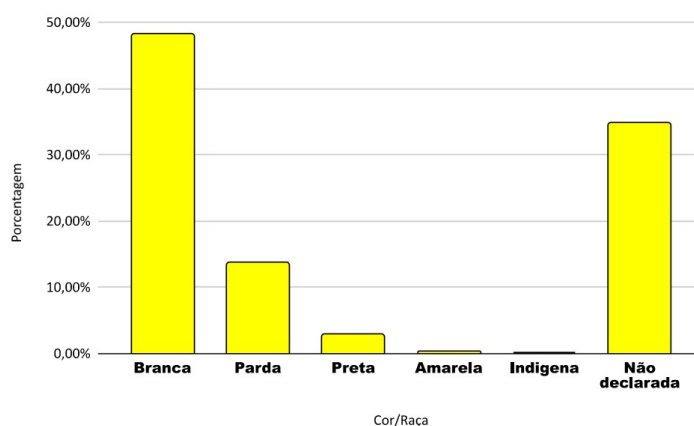


Tabela 3 – Dados de raça/cor das/os estudantes matriculadas/os na rede municipal de Sorocaba

Cor/Raça	Porcentagem	Número de Estudantes
Branca	48,28%	38664
Parda	13,71%	10976
Preta	2,81%	2253
Amarela	0,32%	259
Indígena	0,08%	67
Não declarada	34,79%	27863
Total	100,00%	80082

Fonte: Gier – Gestão Inteligente de Educação Responsável, consulta realizada em 04/10/2023.

O preenchimento do campo cor/raça permite que sejam coletados indicadores educacionais que possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas voltada à eliminação de desigualdades históricas entre os grupos populacionais. Assim, esses dados permitem elaborar, implementar, monitorar e avaliar o impacto das ações desenvolvidas para diminuir desigualdades entre alunas/os negras/os e brancas/os.

A ausência do preenchimento de raça/cor dos estudantes de Sorocaba está em consonância com seu histórico de invisibilizar e segregar negras/os no município, a despeito de a história hegemônica apontar que a escravização na cidade foi “branda e harmoniosa”. Essa fama de cidade abolicionista é reforçada pelo fato de a abolição ter antecipada em Sorocaba, ocorrendo em 25 de dezembro de 1887, meses antes da nacional, fato que é utilizado para demonstrar a “bondade” cidadina.

Não obstante a essa boa fama no tocante ao tratamento de negras/os ao longo da história, um breve resgate histórico da formação da cidade de Sorocaba comprova que o mito da democracia racial (da convivência harmoniosa entre negras/os e brancas/os) e o mito do bom senhor (que era compassivo com escravizados/as) invisibilizam as resistências de negras/o, bem como ocultam a segregação e a marginalização de afrodescendentes na cidade.

Esta sociedade aparta os negros da cidade enquanto obra [...] sobre Memórias Negras em Sorocaba, bem como em atividades de Extensão Universitária, encontramos bairros que, historicamente, foram lugares de moradia de famílias negras, mas, hoje, são bairros branqueados. [...] Neste processo, foi possível compreender que a segregação espacial das famílias provocou seu afastamento, também, do patrimônio afro-brasileiro presente nas áreas centrais. Exemplo é a Capela Nhô João de Camargo, símbolo de tempos históricos que consagraram o curador de almas e seus vínculos com quilombos da região. A presença do patrimônio, embora atraia visitantes do mundo inteiro, está afastada das periferias, sendo pouco conhecido como legado da memória dos/pelos negros sorocabanos. Daí a importância da formação docente que estude a questão racial brasileira relacionada às espacialidades construídas. (Carril; Burgos, 2020, p. 83)

Para compreender as representações sociais construídas em torno da figura de negras/os na cidade de Sorocaba, foi preciso recorrer a registros históricos e a produções de pesquisadores que se voltaram a esses aspectos locais.

No tocante à questão histórica, Sorocaba começou a ser povoada, em 15 de agosto de 1654, quando o capitão Baltasar Fernandes estabeleceu-se na região com sua família e escravizadas/os. O povoado tornou-se município no dia 3 de março de 1661, com o nome de vila de Nossa Senhora da Ponte de Sorocaba. Dessa forma, desde os primeiros colonizadores de Sorocaba, havia a presença de escravizadas/os negras/os de Guiné e indígenas que teriam sido trazidas/os pelo capitão Baltasar.

A primeira atividade econômica da cidade foi o bandeirismo mas, a partir do século XVIII, o bandeirantismo foi substituído, gradativamente, pelo comércio de mulas, sendo inaugurado o ciclo do tropeirismo na cidade, em 1733. A partir de então, Sorocaba, por conta de sua posição estratégica, como eixo entre as regiões Norte, Nordeste e Sul, tornou-se um local obrigatório para os tropeiros. Ademais, ainda com o tropeirismo, foi desenvolvido o comércio de animais, na feira da cidade.

A despeito do tropeirismo ser enaltecido até hoje como atividade de desenvolvimento de Sorocaba, invisibiliza-se a presença de negros como tropeiros. As atividades nas tropas de animais contavam com a presença de negros libertos e escravizados, o que foi comprovado por meio de documentos históricos e notícias publicadas na época, as quais apontavam que escravizados fugidos tinham habilidades com tropa.

Vê-se que também entre os componentes de tropeiros havia escravos. Estes, apesar de pretos, adquiriam as qualidades mestras do gaúcho tropeiro: domadores, peões perfeitos, negociantes ou barganhistas, nisto muito e muito homens do sul paulistas. (Almeida, 1981, p. 13)

O tropeirismo, devido à sua característica de mobilidade, o que dificultava a identificação e a localização de sua tropa, era atividade realizada por negros escravizados, para que pudessem se manter em “liberdade”. A atividade também era desenvolvida por negros libertos que tiravam dela o seu sustento.

Segundo Cavalheiro (2021a), estar no caminho do tropeirismo poderia configura um sonho de liberdade. O autor enfatiza a presença negra nessa atividade, a qual era invisibilizada, a fim de se enaltecer somente a presença de “brancos” sorocabanos, o que ocorre até os dias atuais. Assim, há um epistemicídio que “mata” a presença negra na composição da cidade e nas atividades que possibilitaram seu desenvolvimento. “A memória

que perdura é a da presença de “brancos”, livres e portadores de uma cultura que mesclava a paulista com a do sul, então em formação[...]” (Cavalheiro, 2021a, n.p.).

Perceber a presença desses escravizados e libertos nas tropas de animais ajuda a entender a formação da cultura dessas localidades percorridas pelos tropeiros, mas, ainda, permite ampliar a visão sobre as estratégias de sobrevivência encontradas por africanos e seus descendentes nas trinças do sistema escravista. Possivelmente, para quem estava em situação de escravização, o ajuste em alguma tropa deve ter possibilitado a manutenção do sonho da liberdade. (Cavalheiro, 2021a, n.p.)

Na cidade de Sorocaba, a partir de 1869, houve um movimento abolicionista muito atuante, com a contribuição, inclusive, de autoridades locais que tendiam a beneficiar escravizadas/os em demandas judiciais (Cavalheiro, 2021b). Devido a essa inclinação ao abolicionismo, o município passou a receber um número expressivo de escravizadas/os de cidades circunvizinhas e de províncias distantes, que buscavam fugir à situação angustiante de escravização.

A despeito de serem enaltecidas apenas a figura de “brancos” abolicionistas, há-se um silenciamento quanto às resistências de negras/os na cidade, a qual era intensa pelo movimento de quilombagem, o que fazia com que autoridades nacionais chegassem a cobrar de autoridades locais providências para a contenção da grande atuação dos quilombolas. Ocorre que essa resistência de negras/os a desumanização e escravização no município não é considerada, sendo a luta abolicionista atribuída apenas à elite branca abolicionista da cidade, como se afrodescendentes não tivessem “lutado” por sua liberdade. As lutas eram constantes e davam “trabalho” às autoridades sorocabanas, no entanto, negros/as eram invisibilizadas/os no tocante a resistirem à escravização.

No interior os quilombos continuavam dando trabalho também. [...] Em 1782 Sorocaba preocupa as autoridades que mandam ordem para que sejam presos vários escravos daquela vila. Voltam as autoridades em 1785 a solicitar das autoridades sorocabanas a remessa dos escravos que foram presos ali. (Moura, 1981, p. 206)

As narrativas hegemônicas difundidas sobre Sorocaba colocam-na como a cidade redentora e acolhedora de negras/os escravizadas/os, principalmente por sua elite branca. Narrativas que se apoiam no mito da democracia racial e do bom senhor, apontam que, no município, negras/os e brancas/os conviviam harmonicamente e que a escravização em Sorocaba não era tão terrível como no resto do país.

Esse discurso ideológico e, portanto, farsante, omite as atrocidades que ocorreram em Sorocaba durante o período de escravização, bem como a resistência de negras/os diante dessas abjeções.

[...] o escravo negro em Sorocaba não se deixa alienar, procurando de inúmeras formas resistir à escravidão, ainda que em troca de sua própria vida. Não é raro o

relato de escravos que no desespero de sua luta acabam se suicidando, deixando-se matar e até mesmo procurando contrair doenças incuráveis. Como também não são raras as notícias de fugas, de formação de quilombos, de revoltas e cenas de violência escancaradas que envolvem o escravo de Sorocaba. (Cavalheiro, 2006, p. 11)

Para contribuir com esse mito de Sorocaba redentora das/os escravizadas/o, há o fato que a cidade aboliu a escravização antecipadamente, em 25 de dezembro de 1887, meses antes da abolição nacional. Tal fato apresenta a abolição como “benesses” de brancos abolicionistas, invisibilizando as ações de negras/os em lutas para seu reconhecimento e em busca de sua liberdade.

O epistemicídio impede que a abolição seja resultado de ações – rebeliões e fugas – de afrodescendentes, inclusive daqueles que se evadiram de Sorocaba, em direção à cidade vizinha de Itapetininga.

A condição de “boca do sertão” a princípio e, por todo o restante do período escravocrata, a fraca densidade de população característica das zonas de campos naturais – escreve Oracy Nogueira – bem como a extraordinária mobilidade que se associa ao comércio de animais e à pecuária de caráter extensivo, tornariam a região de Itapetininga, altamente procurada por escravos em fuga de São Paulo, Itu, Sorocaba, Porto Feliz, Tietê e, mesmo do Sul, inclusive Rio Grande. (Moura, 1982, p. 207)

A abolição da escravatura em Sorocaba, assim como em todo o país, não ocorreu com a integração de afrodescendentes e com seu reconhecimento como cidadã/ão, com direitos garantidos. Pelo contrário, persistiram visões e ações hegemônicas e racistas que representavam ex-escravizadas/os como incapazes e marginais.

Contraditoriamente à abolição antecipada, após a libertação de negras/os escravizadas/os em Sorocaba, elas/es passaram a ser perseguidas/os, com discurso apoiado na legalidade. Nesse sentido, o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, conhecido como Lei da vadiagem, passou a ser utilizado pelas autoridades de Sorocaba para manter negras/os como marginalizadas/os.

E quando acabou a escravidão, ao negro sobrou a exclusão social. Com raras exceções não havia lugar para ele na nova sociedade industrial e moderna, onde os trabalhadores, na sua maior parte imigrantes, já ocupavam seu espaço. E com a mesma gana o negro continuou a lutar contra o preconceito e por seu lugar na nova conformação da cidade. (Cavalheiro, 2006, p.15)

O artigo 399 do Decreto, que apontava que se alguém deixasse de exercer profissão, ofício ou qualquer outra atividade como forma de ganhar a vida, ou que provesse sua subsistência por meio de ocupação proibida por lei ou ofensiva a moral e aos bons costumes, poderia ser preso de 15 a 30 dias, passou a ser utilizado como forma de criminalizar e punir negras/os, desconsiderando que a falta de ocupação delas/es era resultado justamente de uma abolição sem a devida integração de afrodescendentes na sociedade.

As visões preconceituosas e as atitudes discriminatórias continuaram no município após a abolição da escravatura, definindo negras/os como incapazes de viverem em liberdade por serem vadias/os, imorais, mal-educadas/os ou despreparadas/os.

A par disso, verifica-se através de emissão de posturas, do comportamento da polícia local e de notas e artigos publicados na imprensa local que as manifestações de cunho afro-brasileiras vão sendo reprimidas e, sobretudo, nos jornais que se diziam defensores da Abolição verificar-se-á a publicação ou reprodução de artigos preconceituosos com relação aos libertos, tratando-os como incapazes de viverem em liberdade por serem vadios e imorais ou não estarem educados ou preparados ainda para a vida em liberdade. O *Diário de Sorocaba*, por exemplo, reproduziu artigo do jornal *Brado da Lavoura*, no qual se questiona a capacidade de autonomia do negro liberto:

Trata-se hoje com exagerado, vertiginoso e até criminoso empenho da emancipação dos negros captivos que em sua totalidade são incapazes de compreender e de exercer as funções sociais, civis e políticas de cidadãos, que são incapazes de ser útil a si próprios, quanto mais à pátria que é para eles uma palavra sem significação [...] (Cavalheiro, 2021b, n.p.)

Como em todo o país, após a abolição, a contratação de mão de obra imigrante foi priorizada, contribuindo para a desocupação e marginalização de negras/os. Esperava-se de afrodescendentes uma nova postura como pessoas livres – com moral, educação e preparação –, no entanto, não havia possibilidades para que essa nova postura ocorresse. A sociedade continuou a perseguir e a oprimir negras/os, demonstrando o seu “não-lugar” na sociedade. O preconceito contra a cor perdurou, bem como as repressões, motivadas por representações distorcidas sobre negras/os que as/os classificavam como desordeiras/os, criminosas/os, baderneiras/os e antibrasileiras/os. “O branco não apenas idealizou esta imagem negativa do negro, mas mais grave que isto foi o fato de haver criado condições de vida e opções que obrigam o negro a agir ou a se comportar em conformidade com esta imagem criada.” (Munanga, 1978, p. 147).

A abolição da escravatura, mesmo a “abolição antecipada” que ocorreu em Sorocaba, não impediu que negras/os continuassem excluídas/os, preteridas/os e inferiorizadas/os, com representações que as/os colocavam como criminosas/os e perigosas/os, justificando práticas cruéis contra negras/os. Nesse sentido, a escravização em Sorocaba também funcionou com um excesso de domínio e exploração, como um sistema injusto que desumanizou e marginalizou. E a forma como negras/os eram representadas/os foi uma das práticas de desumanização.

O negro, por isto mesmo, é apresentado como o modelo do delinquente da nossa sociedade. De Zumbi a João Cândido, nunca o negro foi julgado como preso político, mas, sempre, como criminoso comum. A imagem do negro criminoso, bicho-papão invocado pelas mães quando os filhos não querem dormir, tido como criminoso contumaz pelos órgãos de repressão, é uma constante no subconsciente do brasileiro. Essa imagem, esse símbolo, não passa de uma justificativa das classes

dominantes, no sentido de mantê-los nas favelas, alagados, cortiços, pardieiros e invasões, de um lado, e, de outro, impedir que os trabalhadores engajados no processo de trabalho reivindiquem melhores condições de vida e distribuição de renda, porque há permanentemente, uma massa de pressão marginalizada mantida pelo modelo neste sentido. (Moura, 1981, pp. 25-26)

O mito da democracia racial, da igualdade entre negras/os e brancas/os, se já existia antes da abolição da escravatura e era um discurso para amenizar as desigualdades e violações direitos de afrodescendentes, acentuou-se após a abolição incompleta sem integração social de negras/os. Assim, as representações e estereótipos inferiorizantes e negativos sobre a negritude perduraram, bem como as discriminações raciais.

Em Sorocaba não foi diferente, e as ações de perseguição e marginalização de negras/os permaneceram, agora com “ares” de se fazer cumprir a lei. Na teoria era uma cidade abolicionista, na prática, após a abolição, as classes dominantes de Sorocaba continuaram a perseguir e criminalizar negras/os.

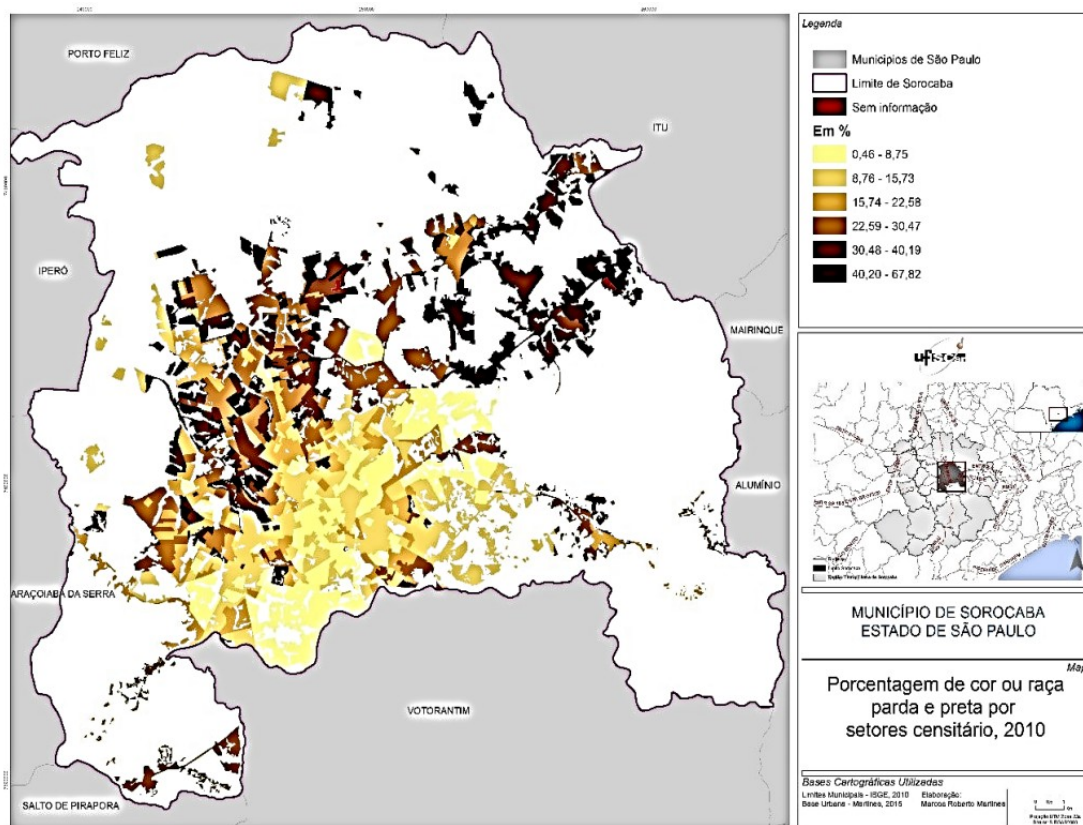
[...] o que mais desnuda a hipocrisia da elite sorocabana é o incentivo e promoção de uma guerra à vadiagem ocorrida logo após a decretação do fim da escravidão. A classe dominante queria fazer crer que o aumento da vadiagem estava diretamente relacionado ao crescente número de libertos, do que se depreende que, para essa elite, os escravos não estavam moralmente preparados para a vida em liberdade. (Cavalheiro, 2010, p. 100-101)

O racismo que sempre existiu em Sorocaba, mesmo quando era considerada como um refúgio para escravizadas/os, perdurou a longo da história, concretizando a segregação entre negras/os e brancos, que ainda hoje existe. Não obstante, o racismo ser mascarado, escondido e silenciado. Em seu lugar, tem-se o discurso politicamente correto do mito da democracia racial.

Se uma breve explanação histórica contraria o mito da democracia racial, dados estatísticos atuais também podem comprovar o quanto a cidade de Sorocaba continua a diferenciar sua população negra da população branca. Afrodescendentes foram invisibilizados na história da cidade, seus feitos foram apagados e o epistemicídio serviu para silenciar as vozes e as ações de negras/os sorocabanas/os.

No tocante à questão geográfica o que se percebe, além da invisibilidade histórica, é uma segregação espacial que empurra negras/os cada vez para áreas mais periféricas e marginais. Se na formação da cidade, ocorria a presença negra no centro e em bairros considerados bem localizados e estruturados, atualmente, essa presença negra foi ficando cada vez mais distante dos espaços hegemônicos de poder e restrita às franjas periféricas da cidade. Mais uma situação que pode desmitificar o mito da democracia racial existente na cidade.

Figura 21 – Mapa 2 – A Segregação Socioespacial e Racial em Sorocaba



Autor: Marcos Martines (UFSCar, campus Sorocaba, 2017).
 Fonte: (Carril; Burgos, 2020, p. 97)

No processo de urbanização de Sorocaba, toda a produção cultural material e imaterial foi se distanciando dos negros que não se identificam com a cidade. À cultura urbana, que se configura por teatros, obras de arte, monumentos, festas, culinária, datas comemorativas, patrimônio histórico e cultural se soma a alienação socioespacial. É possível observar no mapa 2 que a concentração de famílias afrodescendentes aumenta no sentido da zona norte e oeste de Sorocaba, áreas nas bordas periféricas urbanas, enquanto essa proporção diminui à medida que nos aproximamos do centro da cidade. Por sua vez, nas áreas centrais, onde estão concentrados os lugares de memória afro-brasileira será, onde encontraremos concentração de população branca, explicitando a separação entre sujeitos e patrimônio histórico. [...]

Nas memórias da sociedade sorocabana não estão presentes os símbolos e as obras do passado dos afro-brasileiros; por todo o canto, há, sim, a memória da história oficial, dos tropeiros, e dos monumentos que sempre recordam a grandiosidade do bandeirantismo e de suas conquistas por terras paulistas. (Carril; Burgos, 2020, pp. 96-98)

O fato de não se tratar da história e da cultura afro-brasileira e africana e de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira também ocorre em Sorocaba. No município, em que a história oficial é a hegemônica de brancas/os, invisibilizam e silenciam-se os conhecimentos, as ações e as resistências negras, por meio de um epistemicídio que é ocultado pelo racismo estrutural, “matando” a história e cultura de negras/os e aprisionando-as/os em espaços de privação e violação de direitos.

Nesse sentido, conforme aponta Munanga (2017), também ocorre em Sorocaba o crime perfeito do racismo, em que se “mata” pelo silêncio, em que se “mata” a consciência da própria vítima, isso porque, ao silenciar e invisibilizar os feitos da negritude sorocabana, mata-se a consciência atual da sociedade por meio do mito da democracia racial.

Todos os racismos são abomináveis, são crimes, mas eu achei que o racismo brasileiro é um crime perfeito partindo da ideia de um judeu prêmio [Nobel] da Paz que disse uma vez que o carrasco mata sempre duas vezes, a segunda pelo silêncio, e nesse sentido achei o racismo brasileiro um crime perfeito. É como um carrasco que você não vê te matando, está com um capuz; você pergunta pelo racista e você não encontra, ninguém se assume, mas o racismo e a discriminação existem. Esse racismo matava duas vezes, mesmo fisicamente, a exclusão e tudo, e matava a consciência da própria vítima. A consciência de toda a sociedade brasileira em torno da questão, o silêncio, o não dito... Nesse sentido, era um crime perfeito, porque não deixava nem a formação de consciência da própria vítima, nem a do resto da população através do chamado mito da democracia racial. (Munanga *apud* Dantas; Ferreira; Vêras, 2017, p. 40)

A pesquisa realizada nas unidades escolares da cidade de Sorocaba, que será apresentada a seguir, ilustra o quanto há um epistemicídio e silenciamento quanto à negritude, especificamente estudantes negras/os, e as violências racistas que sofrem, bem como demonstra representações e estereótipos negativos associados a negras/os, além da ausência de ações efetivas para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), resgatando a história e a cultura de afro-brasileira e africana.

Negar a existência do racismo, silenciar as discussões sobre negritude com a justificativa de que tratar sobre essas temáticas é uma forma de discriminar, de ser preconceituoso, é uma situação que não contribui para que possamos acabar com as desigualdades raciais. É necessário falar e discutir sobre a temática, a despeito de quanto isso possa incomodar. Tratar a temática racial não é ser preconceituoso, pelo contrário, é uma forma de problematizar e buscar soluções para o racismo estrutural.

Não adianta querer negar o racismo se ele existe em nosso cotidiano, por mais que não percebamos. Quando se coloca que ofender alguma pessoa por conta do cabelo crespo não é racismo, minimiza-se toda uma luta antirracista que busca a valorização do fenótipo negro (cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz e da boca etc.). Assim, é necessário estar atento para não propagar o mito da democracia racial, negando a existência do racismo, porque sim, ele existe e dentro das unidades escolares de Sorocaba também. Por isso é tão necessário que assumamos sua existência e busquemos formas de acabar com práticas racistas.

Nossos professores entendem que o próprio questionário é preconceituoso. Além disso, tivemos apenas um caso, em que um aluno ofendeu uma aluna por causa do seu cabelo crespo. No entanto, é importante registrar que não se tratou de

preconceito contra uma pessoa negra, pois esse aluno tem problemas com qualquer pessoa e já fez o mesmo com outras crianças. No caso, o aluno foi orientado a não repetir sua ação e por que não deveria fazê-lo. (unidade 134)

A despeito de Sorocaba ter “antecipado” a abolição da escravatura, o que a realidade histórico-social nos mostra é que o mito da democracia racial ainda persiste como uma crença, ou pior ainda, que ainda ocorre uma negação e um silenciamento no tocante às questões que tratam da negritude, o que impede a integração e valorização de negras/os. É necessário retirar as “mordaças” que impedem educadoras/es de falar e problematizar a questão racial.

A escola, por sua função formativa deve se comprometer a discutir e, principalmente, combater o racismo e, para isso, é necessário que se quebrem os silêncios e as lacunas e que o desconhecimento sobre a questão racial seja substituído por um reconhecimento.

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (Munanga, 2005, p. 18)

4.3. Representações Sociais sobre Estudantes Negras/os

Figura 22 – Retomada, de Robinho Santana (2021)



Extraída de https://www.instagram.com/p/CEpWdhNH4Xy/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA. Acesso em dez 2022.

A ausência de um reflexo da criança afrodescendente, no espelho da Educação, produz sua invisibilidade e desencadeia um processo de consequências trágicas. Quem não se vê, não se reconhece. Quem não se reconhece, não se identifica. Quem não se identifica, não se ama, tem baixa autoestima e se desinteressa por tudo o que representa a Educação formal.

A escola brasileira ignora tanto a África quanto os afrodescendentes. A sociedade brasileira, quando não os ignora, os olha com suspeita. Depois de passar toda a infância invisível nos livros escolares, ao entrar na adolescência esses jovens se tornam suspeitos em potencial. Se não mudarmos juntos esta história, dificilmente esses jovens participarão na construção da própria cidadania.

A identidade fortalecida é fundamental na formação de jovens e adultos com autoestima elevada, respeito próprio e pelo outro, estimulados à busca da felicidade e aptos a se tornarem verdadeiros agentes sociais e de transformação da realidade. São problemas unicamente daqueles que os sofrem ou de toda a humanidade? O corpo social está doente e todos somos responsáveis por sua cura. (Faustino, 2013, n.p.)

As desigualdades raciais, preconceitos e discriminações estão presentes dentro dos espaços escolares, assim como em toda sociedade. Apesar de as escolas evitarem “falar” sobre racismo, ficando silenciadas diante dessa temática, é nas unidades escolares que práticas racistas e suas consequências maléficas afloram, por conta da convivência diária de pessoas diferentes.

O mito da democracia racial – de que as raças convivem harmonicamente e de que todas/os têm tratamento igual – é desmentido diariamente na educação formal em diversas situações e por diversos agentes – inclusive profissionais da educação –, pelas práticas

pedagógicas, pelos materiais utilizados, pelas relações estabelecidas e, até mesmo, pelas políticas educacionais.

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (Sant'Ana, 2005, p. 50)

O racismo deve ser combatido dentro das escolas, porque a discriminação étnico-racial está presente no cotidiano escolar e, principalmente, porque a educação é um dos principais mecanismos de transformação e reinvenção da sociedade.

Compete às escolas e a suas/seus agentes, em especial, educadoras/es responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, ressignificarem – assim como o fez o Movimento Negro –, o conceito de ser negra/o no Brasil, modificando visões discriminatórias e estereotipadas sobre afrodescendentes, por meio de conhecimentos sócio-históricos e psicossociais, que possibilitem a eliminação de discriminações raciais, a emancipação e o reconhecimento de negras/os como sujeitos de direitos. Daí a importância da Educação das Relações Étnico-raciais como uma prática pedagógica antirracista recorrente, que permeie todo o currículo escolar.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação para as Relações Étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (CNE, 2004, pp. 14-15)

O reconhecimento de negras/os pode ser realizado pelas unidades escolares por meio da Educação das Relações Étnico-raciais, que se apresenta como uma política de reparação para que afrodescendentes tenham sua história, cultura, identidade e contribuições conhecidas e valorizadas. Essa educação também visa modificar visões distorcidas, representações estereotipadas, caricatas e negativas que classificam afrodescendentes como inferiores, primitivas/os, marginais, incapazes, primitivas/os, selvagens, etc. Assim, a escola é espaço privilegiado de ressignificação e desconstrução de representações desfavoráveis sobre negras/os.

[...] cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (Munanga, 2005, p. 17)

A Teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici (1978), aponta que conceitos científicos são apropriados pelo senso comum, por sábios “amadores”, passando a integrar o vocabulário do grande público. Essa comunicação corresponde à interpretação e ao julgamento de objetos sociais, de acordo com as características de determinado grupo, protegendo sua identidade. Nesse sentido, as representações sociais modulam a realidade e funcionam como uma preparação para ação, isso porque, por definirem estímulos e atribuírem significados, também determinam comportamentos.

As representações sociais funcionam como uma proteção às especificidades de um grupo, situando-o socialmente e criando uma realidade comum a esse conjunto social. Assim, a partir do sistema cognitivo, dos valores e das crenças de um grupo, as representações compreendem e explicam sua realidade social, impregnando suas comunicações e orientando suas ações.

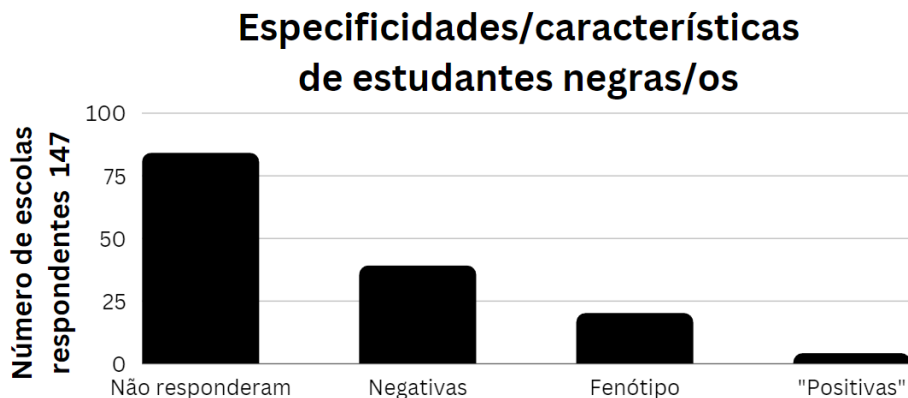
Analisar as representações sociais de profissionais da educação sobre estudantes negros/as à luz da Teoria das Representações Sociais apresenta-se como uma forma de conhecer como essas/es educadoras/es elaboram suas comunicações e como orientam seus comportamentos em relação a alunas/os afrodescendentes, pela constituição de sua realidade. É, portanto, uma maneira de entender os estímulos que cercam tais profissionais e as/os provocam, bem como os significados e os sentidos que elas/es atribuem a alunas/os negras/os, o que interfere no modo como tratam tais estudantes e, consequentemente, como desenvolvem (e se desenvolvem) a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como uma educação antirracista dentro das escolas.

Devido ao fato de as representações sociais serem comunicações grupais que justificam e orientam comportamentos, identificar essas representações de educadoras/es pode desvelar o modo como se comunicam e orientam suas condutas pedagógicas em relação à negritude e ao racismo que ocorre nas escolas.

A partir da análise das respostas das/os educadoras/es de 147 unidades escolares da rede municipal de Sorocaba à questão “quais as especificidades/características de estudantes

negras/os?”, foram levantadas possíveis representações sociais que essas/es profissionais apresentam sobre alunas/os afrodescendentes, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Figura 23 – Gráfico com as especificidades/características de estudantes negras/os de Sorocaba



Respostas de docentes de 147 unidades escolares do município de Sorocaba (84% da rede) à questão “quais as especificidades/características de estudantes negras/os?”: 84 unidades (57,14%) não responderam; 39 escolas (26,53%) apontaram características negativas; 20 unidades (13,60%) o fenótipo; e 4 unidades (2,72%) características “positivas”.

Pesquisa desenvolvida em agosto de 2022.

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados da pesquisa revelaram que a grande maioria das/os profissionais das escolas não responderam à questão sobre as especificidades/características de estudantes negras/os.

Educadoras/es de 84 unidades escolares (57,14% do total), mais da metade das escolas que participaram da pesquisa, não se comprometeram em apontar as especificidades de alunas/os negras/os. Para isso, utilizaram diversas justificativas: o não entendimento da pergunta; a má formulação da questão; não haver nenhuma característica específica para alunas/os afrodescendentes; o fato de todas/os as/os estudantes serem iguais; dentre outras respostas vagas e aleatórias que esquivavam as/os profissionais de responderem ao que fora questionado.

A equipe apresentou dificuldades para responder essa questão e está aberta à orientações para identificarmos com mais clareza essas especificidades de nossos alunos negros. (unidade 81)

O que seriam especificidades de alunos negros? Não entendemos essa questão. (unidade 95)

A equipe não apontou nenhuma especificidade, aliás, tivemos dificuldade em saber o que essa questão queria de fato saber. (unidade 112)

A equipe da escola não formulou uma resposta à pergunta devido à diversidade de interpretações que a mesma pode ter. Esse aspecto deverá ser considerado diante da percepção da professora? Da família, que preencheu o prontuário no momento da matrícula ou do próprio aluno, como este se autodeclara? (unidade 113)

A equipe docente teve dificuldade em responder essa questão. Especificidade no que se refere ao Colorismo? Nacionalidade? Grupo em que está inserido? Histórico de racismo? (unidade 114)

Não compreendemos a pergunta, assim, não foi possível respondê-la. (unidade 116)

Não entendemos quais seriam essas especificidades, aguardando orientações. (unidade 140)

Dentre aquelas/es que não responderam à questão, muitas/os educadoras/es apontaram que não há especificidades/características que diferenciam estudantes negras/os das/os demais, dado que todas/os as/os alunas/os são iguais ou que cada aluna/o tem suas especificidades, externando, assim, o principal discurso propagado pelo mito da democracia racial.

A equipe ficou em dúvida sobre essa questão. A resposta é: especificidades não observadas. (unidade 43)

Todos os alunos têm especificidades independente da cor de sua pele. (unidade 8)

Não apresentam nenhuma especificidade aparente. (unidade 13)

São alunos como todos os outros da unidade escolar, cada um com suas qualidades e particularidades (tivemos dificuldades em responder). (unidade 20)

Não existem características individuais, considerando que vemos como iguais. (unidade 27)

Os alunos não apresentam especificidades. Todos se reconhecem a si e ao outro. (unidade 44)

Não há nenhuma especificidade, inclusão, deficiência que os diferencie dos demais. (unidade 48)

Não observamos especificidades individuais, considerando-os como iguais. (unidade 64)

A equipe não percebe nenhuma especificidade nas crianças negras. (unidade 66)

Os professores não percebem especificidades. (unidade 77)

Iguais as demais crianças em suas individualidades. (unidade 88)

Cada criança apresenta características próprias, e todos estão inseridos no grupo como os demais. (unidade 91)

Todas as crianças demandam a mesma atenção e cuidado. (unidade 94)

São crianças com particularidades iguais as outras crianças [...] (unidade 103)

Todos os alunos apresentam especificidades distintas e algumas semelhantes, como todas as crianças. (unidade 108)

As crianças negras de nossa escola são crianças como todas as outras e são tratadas da mesma forma por professores e funcionários da escola. (unidade 134)

Não observamos especificidades. (Unidade 139)

O silenciamento, isto é, a “zona muda” das representações sociais ocorre quando as/os profissionais dessas 84 unidades escolares (57,14%) não apresentaram de forma verdadeira e completa suas representações sobre estudantes negras/os.

Para não se comprometerem com um tema que é muito sensível à nossa sociedade – o modo como negras/os ainda são representadas/os socialmente de maneira estereotipada e negativa –, as/os educadoras/es preferiram se silenciar ou responderem à questão com representações que não são, necessariamente, suas, mas que atendem à normatividade aceita.

Profissionais da educação ficaram “mudas/os”, silenciadas/os, não se posicionando, ao utilizarem a justificativa de que não tinham compreendido a pergunta ou ao responderem aquilo que consideravam ser politicamente correto. Essas respostas estão em consonância com o mito da democracia racial e com as concepções ideológicas vigentes que apontam que todas/os, teoricamente, são consideradas/os iguais, o que não se efetiva nas práticas sociais.

As representações completas e verdadeiras sobre estudantes negras/os também podem não ter sido verbalizadas, possivelmente, devido ao fato de a pesquisa ter sido enviada pela Secretaria de Educação. Por não ser uma condição normal de produção, as/os educadoras/es, em sua maioria, não expressaram seus valores morais, suas crenças e seus valores que poderiam ser contra normativos e estarem em desacordo com o que se esperava delas/es, enquanto profissionais da educação.

As representações sociais sobre estudantes negras/os eram conhecidas pelas/os educadoras/ess(tanto é que a grande maioria das escolas conseguiu quantificar essas/es estudantes, nas respostas à pergunta 1 que questionava o número de alunas/os negras/os da unidade escolar). Isso porque para quantificar, primeiramente, é necessário categorizar. No entanto, educadoras/es ficaram mudas/os ou adotaram um discurso aceito pela normatividade, por conta de terem de assumir uma postura profissional e neutra, que não pudesse as/os comprometer funcionalmente. Nesse sentido, escolheram elementos que podiam expressar das representações e omitiram aqueles que julgaram inadequados externarem. Foram apresentadas possíveis representações que apontavam princípios legais e democráticos, fundamentais da educação e de suas normativas, os quais podem ser ou não aqueles que orientam as condutas no cotidiano da escola.

Ao analisarmos as diversas formas de interpretação dada pelas professoras às diferenças entre negros e brancos, encontramos explicações que querem expressar a

igualdade étnica e o compromisso do professor para garanti-la. [...] É interessante notar as escolhas feitas pelas professoras para explicarem as diferenças e demonstrarem a “igualdade” entre as pessoas. [...] Torna-se complicado encontrar igualdade diante de tratamentos tão desiguais. Esse modo de explicar as diferenças mostra-se distante da realidade cotidiana das crianças, tendo em vista que o dia a dia não lhes oferece provas de igualdade. Ao contrário, confirma a existência de tratamentos diferenciados pautados na origem étnica. Vale destacar a incorporação do discurso que visa “neutralizar” a diferença. [...] (Cavalleiro, 2012, p. 71)

Conforme pontuou Abric (2005), as omissões nas representações sociais foram feitas por conta da desejabilidade social e do contexto da pesquisa, omitindo conteúdos que não estavam adequados às normas vigentes, como aqueles que atribuíam a estudantes negras/os representações sociais estereotipadas e negativas.

Mesmo com a utilização da técnica de dissimulação (“caramujo”) para a coleta dos dados – que mesclou temas controversos com mais ameno e que utilizou, nesta questão, a palavra “especificidades”, em vez de somente “características” para evitar a zona muda das representações sociais – as/os participantes não apresentaram suas possíveis representações contra normativas. Vale enfatizar que a resposta em grupo e não individual também foi utilizada com esse intento do desvelamento de representações desfavoráveis sobre estudantes negras/os.

Embora a maioria das/os educadoras/es participantes da pesquisa ter apresentado representações sociais que omitiam conteúdos contra normativos, ficando mudas/os ou utilizando discursos politicamente corretos, até por conta da pressão normativa da pesquisa, ainda assim, houve participantes que não se importaram com tal pressão e apresentaram representações sociais sobre estudantes negras/os não-expressáveis, que poderiam se consideradas preconceituosas, estereotipadas e racistas.

Como a criança gostará de si mesma se traz em seu corpo características desvalorizadas socialmente? [...] Nessa perspectiva, inferioridade associa-se à feiura e superioridade à beleza, reforçando-se os estereótipos negativos com relação àqueles que fogem aos padrões considerados ideais. (Secad, 2006, p. 47)

O segundo maior grupo em que se enquadraram as respostas das escolas participantes foi o de educadoras/es que apontaram representações sociais desfavoráveis e negativas sobre estudantes negras/os. 39 unidades escolares (26,53%) retrataram as/os alunas/os negras/os de maneira pejorativa ou estereotipada, enfatizando características negativas atribuídas a elas/es, à sua família ou ao contexto social em que vivem, tais como: dificuldades de interpretação, de linguagem e aprendizagem; baixo rendimento escolar; temperamento alterado; mau comportamento; falta de compromisso; excesso de faltas; baixa autoestima; carência; insegurança; não aceitação de sua raça; falta de pertencimento; famílias desestruturadas; mãe solo; pais separados; pobreza; vulnerabilidade social etc.

Em sua maioria vêm de famílias de baixa renda. (unidade 47)

A grande maioria mora em bairro da periferia [...]. (unidade 55)

Tem diferentes etnias, têm dificuldades de interpretação, de linguagem, vulnerabilidade social etc. (unidade 57)

[...] dificuldades de aprendizagem, temperamento alterado, [...] problemas de comportamento, socioeconômico, [...] aprendizagem abaixo do esperado, [...] baixa renda, [...] faltosa, insegura, estrutura familiar que não ajuda. (unidade 62)

Vulnerabilidade social; forte senso de identidade; espontaneidade. (unidade 69)

Alguns desses alunos apresentam baixa autoestima e falta de sentimento de pertencimento. (unidade 74)

Alguns apresentam dificuldade de aprendizagem e estão em investigação do TEA - Transtorno do Espectro Autista. (unidade 84)

Observamos que as faltas a escola são constantes, entramos em contato com as famílias e nos informam que o motivo é que a criança está doente. (unidade 97)

São crianças de classe baixa e moram em bairros próximos a escola. (unidade 107)

Cuidados específicos com os cabelos e baixa autoestima das crianças. (unidade 110)

Normalmente apresentam-se mais carentes; pais separados; mãe solo etc. (unidade 128)

A principal delas é que a maioria das crianças pretas da escola fazem parte de um grupo de vulnerabilidade social. Alguns apresentam sérios problemas sociais incorrendo em muitas faltas e baixo rendimento. Outros docentes destacaram a necessidade de demonstrarem carência emocional, necessidade de serem vistos, sendo preciso o trabalho com empoderamento, aceitação e identificação das suas características. (unidade 143)

Dessa forma, profissionais da educação apontaram representações sociais que rotulam, inferiorizam e marginalizam alunas/os negras/os, mesmo sem que apontassem de que modo chegaram a essas características: se foi realizada uma pesquisa socioeconômica; se foram feitas observações do contexto social dessas/es estudantes, por meio de visitas; se foram dados apresentados pelas/os estudantes e/ou suas famílias etc.

Essas características desfavoráveis apresentadas por profissionais não são exclusivas de estudantes negras/os; também há estudantes de outras raças/etnias que podem ter essas especificidades apontadas, as quais foram atribuídas apenas a alunas/os afrodescendentes. Nesse sentido, ao indicarem essas características negativas, carenciais e de dificuldades como sendo especificidades apenas de estudantes negras/os, as/os educadoras/es apresentam uma atitude discriminatória, advinda de preconceitos que são difundidos em toda a sociedade, por meio do racismo estrutural.

Também foram enquadradas nessa categoria de representações “negativas”, as respostas de profissionais que indicaram como especificidades/características de estudantes negras/os serem haitianas/os. Considerar essas representações como negativas não se dá pelo fato de ser haitiana/o corresponder a algo negativo, mas devido à situação negativa de as escolas enquadrarem como negras/os apenas estudantes advindos do Haiti. E as/os outras/os estudantes negras/os da escola? São desconsideradas/os porque não são haitianas/os? São consideradas/os negras/os apenas estudantes pretas/os (de pele retinta) e advindas/os de outro país? Não há negras/os (pardas/os e pretas/os) brasileiras/os?

São negras, além de pessoas pretas, as pardas (miscigenadas). O fato de educadores/as não conseguirem identificar quem são alunas/os negras/os é preocupante, porque demonstra estereótipos que essas/es profissionais possuem sobre a racialidade, que podem interferir no modo como tratam as/os estudantes afrodescendentes, bem como desenvolvem a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e como conduzem uma educação antirracista.

Chama a atenção o fato de muitas escolas descreverem os/as alunos/as negros/as como haitianos, como se apenas elas/es fossem negras/os dentro das unidades escolares. Essas/es alunas/os até podem ser aquelas/es com a pele mais retinta, no entanto, não são as/os únicas/os afrodescendentes da escola.

Temos uma criança que a família veio do Haiti, a língua da família é crioula e entendem pouco a Língua Portuguesa, o que as vezes dificulta a comunicação com a família. A criança entende e fala a Língua Portuguesa. (unidade 18)

Uma criança tem dificuldade com a língua, pois sua família é do Haiti, e está no processo de compreensão e fala da língua portuguesa. (unidade 25)

Crianças Haitianas. (unidade 31)

Na Unidade Escolar temos três alunos Haitianos que apresentam características específicas da cultura, como a pronúncia de palavras, brincadeiras, alimentação/culinária, vestimentas/acessórios. Os demais alunos negros apresentam características da comunidade que vivemos. (unidade 36)

A grande maioria mora em bairro da periferia e alguns são Haitianos. (unidade 55)

Temos matriculados 6 alunos filhos de Haitianos. (unidade 60)

Alguns casos (poucos) há dificuldade para comunicar-se com as famílias (língua estrangeira). Não há intérpretes. Dificuldades para compreensão e contextualização com lições para casa. (unidade 121)

A maior parte é haitiano e percebemos muitas especificidades na alimentação e cultura em geral. (unidade 126)

Temos alunos Haitianos. (unidade 136)

Temos alunos haitianos e classes que nenhum aluno se declarou negro ou pardo.
(unidade 137)

Até mesmo as representações sociais consideradas “positivas”, apontadas por profissionais de 4 unidades escolares (2,72%), foram colocadas “entre aspas”, porque não se tratam de representações específicas de estudantes negras/os, dado que são características genéricas, que podem ser atribuídas a qualquer estudante, por serem independentes de pertença étnico-racial.

Ainda nesse sentido, essas características “positivas” elencadas denotam que as escolas quiseram colocar em suas respostas o que seria politicamente correto dizer sobre estudantes negras/os, elogiando-as/os por sua alegria, bom relacionamento/interação, por serem participativas/os, espontâneas/os e pertencentes a família com boas condições financeiras, fatos que não correspondem a especificidades de estudantes negras/os, porque podem ser atribuídos a alunas/os de diferentes raças que não apenas a negra.

Boa comunicação e interação com as crianças e os adultos da escola. (unidade 23)

São crianças alegres e tranquilas, totalmente integradas às turmas. (unidade 52)

São alegres. (unidade 92)

Não sei se entendemos bem a questão. Porém, são alunos, na sua maioria com famílias participativas no cotidiano escolar e com boas condições econômicas.
(unidade 105)

As representações sociais estereotipadas, negativas e “positivas” (genéricas) demonstram o quanto o racismo estrutural permeia todos os espaços sociais, dado que, até mesmo em unidades escolares, onde deveria haver o respeito às normativas, o acolhimento e a valorização da diversidade e da história, cultura e identidade de afrodescendentes, há profissionais que possuem representações estereotipadas e discriminatórias sobre estudantes negras/os, generalizando esse grupo de alunas/os e “rotulando-o” de modo desfavorável, inferior e carencial.

Apenas educadoras/es de 20 unidades escolares (13,60%) responderam de acordo com o que se esperava da pergunta, apontando como especificidades de estudantes negras/os, características fenotípicas, tais como: cor da pele, textura do cabelo e formato do nariz e da boca. Especificidades essas que possibilitam identificar quem é negra/o por suas características físicas.

As características fenotípicas (fenótipo), a despeito de poderem ser diversas entre negras/os, sendo apresentadas em conjunto ou isoladamente, são a única forma observável de

identificar quem é ou não negra/o. Excetuando as características físicas/fenotípicas, não há nada mais que seja específico de uma/um estudante negro/a.

Cor da pele, cabelos crespos ou cacheados. (unidade 20)

Tons de pele, cabelos crespos/cacheados, traços faciais característicos da raça negra. (unidade 30)

Características físicas. (unidade 38)

Características, pele negra, cabelos afro. (unidade 40)

Pele negra, cabelos encaracolados, crespos e lisos. (unidade 59)

Cor da pele preta e cabelo afro. (unidade 87)

Traços afrodescendentes. (unidade 104)

Características físicas, como cor de pele e cabelos. (unidade 109)

Tom da pele e o cabelo. (unidade 115)

Cor da pele e textura dos cabelos. (unidade 117)

Ficamos confusos com a pergunta, se for relacionado às características, seria cor da pele, cabelos, traços etc. (unidade 138)

Além das características fenotípicas de alunas/os negras/os, algumas unidades escolares, ainda elencaram características culturais, como vestimentas e penteados. No entanto, vale ressaltar que apenas o fenótipo pode caracterizar uma pessoa negra, isso porque qualquer pessoa pode usar uma roupa ou indumentária afro, bem como fazer um penteado nesse sentido, o que não faz dela uma pessoa negra.

Apresentam cabelos crespos, usam penteados característicos, tranças e turbantes entre outros. (unidade 34)

Sendo observado que muitos apresentam uma identidade negra definida, meninas com penteados afros valorizando as suas características físicas. Como também, há outros em processo de construção de sua identidade própria. (unidade 123)

É importante que as unidades escolares atentem-se ao fenótipo de estudantes negras/os, pelo fato de essas características físicas serem utilizadas (de modo distorcido e pejorativo) para inferiorizar e discriminar racialmente esse grupo social. Nesse sentido, são essas características que devem ser respeitadas, valorizadas e reconhecidas dentro dos espaços escolares, a fim de que possam ser ressignificadas mentalidades e práticas racistas que inferiorizam negras/os com base no seu fenótipo.

Identificar uma/um aluna/o como negra/o, com base em seu fenótipo (heteroidentificação) não configura uma prática negativa ou racista, até porque, é o único modo (mediante a

observação da cor da pele, da textura do cabelo e do formato do nariz e da boca) de se identificar se uma pessoa é afrodescendente ou não.

Ainda no tocante às representações sociais de profissionais sobre as especificidades/características de estudantes negras/os, educadoras/es de algumas unidades escolares responderam a essa questão de modo grosseiro ou desdenhoso, demonstrando terem ficado incomodadas/os com o questionamento e, ao mesmo tempo, exemplificando o quanto falar sobre questões raciais causa incômodo, por ser um tema sensível, um tabu, que as pessoas evitam tratar.

Pergunta precisa ser melhor elaborada. (unidade 58)

A equipe precisa de maior esclarecimento a respeito do conceito de especificidade apresentado na pergunta. Pesquisamos no Google e a episteme da palavra não fica claro a finalidade da pergunta. (unidade 65)

Não há especificidades até porque não tratamos os alunos de acordo com a cor da pele. (unidade 122)

De acordo com a opinião da Equipe Escolar, esse pergunta tem caráter discriminatório e foi mal elaborada. (unidade 129)

A despeito de educadoras/es de somente 20 unidades escolares (13,60%) terem apontado o fenótipo de estudantes negras/os como especificidades desse grupo étnico-racial – o que se era esperado diante da pergunta – a grande maioria das/os profissionais das escolas, de 131 unidades (89,11%), quando questionadas/os sobre a quantidade de estudantes negras/os de sua unidade, conseguiram responder a esse questionamento com um número exato.

Somente profissionais de 16 escolas (10,88%) não responderam a quantidade exata de alunas/os negras/os de suas unidades, utilizando para isso diferentes justificativas: 7 escolas (4,76%) não sabiam; 4 unidades escolares (2,72%) não indicaram número exato, apenas uma porcentagem aproximada; 2 escolas (1,36%) estavam pesquisando e levantando esses dados; 2 unidades escolares (1,36%) responderam que não tiveram tempo hábil para levantarem essa informação; e, por fim, 1 escola (0,68%), afirmou não ser possível quantificar estudantes negras/os por conta do grande número de alunas/os (quase 1.000 estudantes).

Entretanto, mesmo as/os educadoras/es de escolas que não trouxeram um número exato de estudantes negras/os apresentaram diversas justificativas para a ausência dessa informação, no entanto não apontaram em suas respostas dificuldade quanto a identificar características dessas/es alunas/os, por meio de observação (heteroidentificação).

Dentre as/os profissionais de unidades que não responderam a quantidade de alunas/os negras/os, apenas educadores/as de uma escola enfatizaram a problemática de não ter essa

informação no prontuário e/ou matrícula das crianças, devido ao campo “não-declarado”, o que acaba por gerar uma subnotificação e invisibilizar esses dados das/os alunas/os.

Não conseguimos quantificar esses alunos, pois partimos do pressuposto da autodeclaração e muitos deles não preencheram a raça no prontuário. [...] (unidade 138)

Das profissionais de escolas que apontaram a quantidade de exata de estudantes afrodescendentes, apenas 10 escolas (6,8%) explicaram como obtiveram a quantidade de alunas/os negras/os, pesquisando no prontuário das crianças e/ou na ficha de matrícula, com na declaração (autodeclaração) dada pelas/os responsáveis ao campo raça/cor.

Mas, mesmo nos casos dessas/es profissionais das escolas que consultaram a raça/cor das/os alunas/os negras/os pelas fichas matrículas, não há uma exatidão sobre a quantidade de estudantes afrodescendentes das unidades escolares. Isso porque a rede municipal de Sorocaba, conforme já pontuado, como um todo, apresenta subnotificação dos dados de raça/cor de suas/eus estudantes, haja vista em um total de 80.082 alunas/os matriculadas/os na rede, 34,79% das/os estudantes apresentam raça/cor “não declarada”.

A subnotificação de estudantes negras/os também pode ser gerada por dados informados pelas/os responsáveis, que podem “clarear” as/os estudantes e/ou pela heteroidentificação, ou seja, a identificação por terceiros (no caso, pelas/os educadoras/es).

O modo como profissionais da educação percebem suas/seus alunas/os também pode interferir na quantidade de estudantes negras/os. Segundo, uma pesquisa realizada por Carvalho (2005), intitulada “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos”, professoras/es tendem a clarear alunas/os com maior desempenho escolar, invisibilizando sua cor negra.

Baseado em pesquisa desenvolvida junto às turmas de 1ª a 4ª séries de uma escola pública no Município de São Paulo [...] Conclui que o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras em lugar da auto-classificação decorre tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras, principalmente os meninos. Enfatiza ainda que não se trata de acusar as professoras de uma deliberada discriminação racial, mas de perceber como o racismo, presente na sociedade brasileira como um todo, penetra também nas relações escolares. [...] (Carvalho, 2005, n.p.)

Ainda no sentido da heteroidentificação de profissionais da educação sobre estudantes negras/os, Carvalho (2005) apontou que as/os professoras/es consideravam alunas/os como afrodescendentes não apenas pelo fenótipo, mas também por conta do gênero da/o estudante, da percepção que tinham da renda das famílias e do desempenho da aprendizagem. A autora ainda destaca o fato de as crianças negras serem percebidas pelas professoras/es como estudantes com problemas de aprendizagem, independentemente da renda familiar, avaliando-

as negativamente e com maior rigor, o que demonstraria uma tendência a representar as/os estudantes negras/os de modo negativo e puni-las/os (na avaliação) por conta de serem afrodescendentes.

Assim sendo, essas proporções são bastante eloquentes para nos permitir afirmar que a atribuição de raça feita pelas professoras não se relacionava exclusivamente às características fenotípicas das crianças, a seu sexo e à percepção que tinham quanto à renda de suas famílias, mas também a seu desempenho na aprendizagem, independentemente de seu comportamento ser considerado como disciplinado ou não. Isto é, nossa hipótese inicial foi confirmada no que se refere à avaliação de aprendizagem das crianças, embora não no que se refere aos problemas de disciplina. Se lembrarmos que a avaliação escolar utilizada nesse caso é construída pelas próprias professoras, podemos supor que elas tanto tendiam a perceber como negras crianças com problemas de aprendizagem, com relativa independência de sua renda familiar, quanto tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras. (Carvalho, 2005, p. 28)

Essa heteroidentificação de educadoras/es em relação a estudantes negras/os pode ilustrar o racismo presente na sociedade, que também adentra os espaços escolares e interfere, nos julgamentos de alunas/os afrodescendentes, bem como no modo como elas/es são tratadas/os. Demonstrando o quanto representações sociais negativas, advindas da ideologia racista e dos estereótipos que a sustentam, acabam orientando o comportamento de educadoras/es, que tendem a avaliar estudantes negras/os com maior rigor, ou seja, a apresentarem um tratamento desfavorável a elas/es.

Infelizmente, o racismo também ocorre dentro das unidades escolares, fazendo com que, até mesmo, profissionais da educação hierarquizem as raças, apontando brancas/os como bem-sucedidas/os (fazendo com que professoras/es clareiem as/os estudantes com bom desempenho) e negras/os como mal-sucedidas/os (avaliando-as com mais rigor, o que implica em piores índices de aprendizagem para alunas/os negras/os).

A ideologia racista – que classifica/hierarquiza a/o branca/o como superior e a/o negra/o como inferior – adentra as unidades escolares e revela-se nas representações estereotipadas e desfavoráveis sobre estudantes negras/os. Essas representações sociais negativas estão presentes nas comunicações e acabam orientando as condutas escolares, interferindo nas visões e nas ações educativas, gerando desigualdades raciais e injustiças também dentro das escolas.

Isto é, se pensarmos que o status da criança no âmbito da escola depende tanto de sua renda familiar quanto de seu desempenho, podemos supor que o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras do que quando a autoclassificação é usada, decorreria tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de, simultaneamente, avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras. Esse fenômeno é particularmente intenso em relação aos meninos, o que indica a presença de uma associação, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças, entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem.

Cabe enfatizar que não se trata de acusar as professoras individualmente por uma deliberada discriminação racial e de gênero, nem de apenas afirmar que o racismo presente na sociedade brasileira como um todo penetra as relações escolares. Trata-se de qualificar essa presença, perceber de que formas a desigualdade racial marca processos cotidianos tais como a avaliação de aprendizagem. Em especial no caso deste artigo, esperamos ter mostrado como o racismo está presente na avaliação de aprendizagem de alunos e alunas, marcando-a com injustiças que muitos ainda julgam distantes do mundo da sala de aula. (Carvalho, 2005, p. 28)

Ainda sobre a identificação de estudantes negras/os, houve uma unidade em que as/os educadoras/es apontaram desconhecer como classificar uma/um estudante como negra/o. Tal situação gera um questionamento: se nem as/os profissionais da educação conseguem identificar uma/um aluna/o negra/o, como poderão coletar informações e orientar estudantes e famílias nesse sentido? Como conseguirão desenvolver uma educação antirracista ou a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) de modo adequado?

[...] Essa questão se mostrou dúbia, uma vez que os docentes se indagaram se seriam as crianças afrodescendentes que envolve crianças pardas, etc ou seriam apenas as pretas? (unidade 143)

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), negras/os correspondem a soma de pretos/os e pardas/os (miscigenadas/os). Neste trabalho, conforme já pontuado na introdução, as palavras negras/os e afrodescendentes, a despeito de algumas diferenças que possam ter entre si, foram utilizadas como sinônimas.

A junção de pretas/os e pardas/os na classificação “negras/os” é um avanço no sentido de marcar uma caracterização racial não biológica, mas sociocultural. Apesar de pardas/os não terem tantos traços fenotípicos que marcam a afrodescendência como pretas/os, essas características existem e também fazem com que pardos/as sofram discriminações raciais. Nesse sentido, se pardas/os também sofrem por conta de seu fenótipo, justifica-se a junção de pessoas pardas e pretas na categoria “negra/o”. Esses dois grupos são vítimas de discriminações e desigualdades raciais e, portanto, são beneficiários legítimos de ações de reparação e políticas afirmativas que busquem combater essas violações de direitos.

A agregação de pretos e pardos tem a vantagem de dissolver o problema do tipo limítrofe entre essas duas categorias, mas acentua o problema da fronteira entre pardos e brancos. A representação do negro, ainda que varie circunstancialmente, aponta para o extremo preto das gradações de cor. Assim, fica difícil conceber o pardo na fronteira do branco com o negro, pois os traços que o relacionam ao “fenótipo” negro estão extremamente diluídos. Todavia, deve-se lembrar que o propósito da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo “biológico”, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local. O que interessa, onde vige o preconceito de marca, é a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminações. Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas

dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades. (Osório, 2017, pp. 23-24)

Além do desconhecimento quanto à classificação de negras/os (pretas/os e pardas/os), educadoras/es de algumas unidades escolares também sinalizaram um desconhecimento sobre os conceitos de autoidentificação e heteroidentificação no tocante à questão racial.

A equipe da escola não formulou uma resposta à pergunta devido à diversidade de interpretações que a mesma pode ter. Esse aspecto deverá ser considerado diante da percepção da professora? Da família, que preencheu o prontuário no momento da matrícula ou do próprio aluno, como este se autodeclara? (unidade 113)

Como as crianças ainda não têm autonomia para declararem sua cor, por serem tuteladas, compete às/aos responsáveis declararem a cor/raça das/os estudantes nas fichas de matrícula, “(auto)identificação”. A partir dos 16 anos, a/o estudante pode realizar essa autoidentificação por conta própria. Dessa forma, até os 16 anos da/o aluna/o, leva-se em conta a raça/cor que a/o responsável declarar.

Há casos em que pela heteroidentificação – isto é, pela observação de terceiros (professoras/es, funcionárias/os, alunos/as e outras famílias) – determinada/o estudante seja percebida/o como negra/o (preta/o ou parda/o), a despeito de a/o responsável ter declarado que a/o aluno era branca/o em sua ficha de matrícula, por exemplo.

A falta de conhecimento sobre a questão racial ou mesmo o conhecimento de todas as mazelas do racismo, pode levar as famílias a omitirem a cor e/ou a clarearem suas/eus filhas/os, para que sejam privadas/os de preconceitos e discriminações – o que na prática não ocorre. Isso porque, mesmo ao se declarar branca/o, se o indivíduo possuir fenótipo negro (cor de pele, textura do cabelo e/ou formato do nariz e boca), continuará a sofrer discriminações por conta dessas características fenotípicas, independentemente de sua autoidentificação racial.

O que se pode fazer enquanto profissionais da educação e unidade escolar, é oportunizar aprendizagens com conhecimentos significativos para que estudantes negras/os tenham contato com a sua racialidade de forma positiva, segundo preconiza a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), com a tratativa, ressignificação e valorização das contribuições, da identidade, da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Desenvolvendo uma educação em que negras/os não sejam representadas/os como inferiores ou de modo negativo ou estereotipado, como ocorre regularmente nos espaços

escolares, até mesmo nos livros paradidáticos e didáticos, a/o estudante terá acesso a referências favoráveis e de reconhecimento de sua racialidade, o que poderá fazer com que, a partir do letramento racial, essa/e aluna/o negra/o possa se identificar como afrodescendente, se assim desejar.

O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. [...] O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma na simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros.

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas.

A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação [...]

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais [...]. (Silva, 2005, pp. 21-22)

Quando uma/um estudante negra/o ou sua família “nega” ou “omite” sua raça, como o citado pela unidade escolar 12 na pesquisa – “Em sua minoria negam a raça” –, é por conta do desconhecimento em relação à história e cultura de negras/os, ou de uma educação que inferioriza o que advêm de afrodescendentes, bem como valoriza, exclusivamente, saberes e conhecimentos advindos de brancas/os.

A mudança dessa hierarquização errônea, depende de ações educativas, daí o sentido e a importância da Educação das Relações Étnico-raciais que ressignifique as relações entre negras/os e brancas/os. Apenas o reconhecimento de negras/os (sua cultura, sua história, sua identidade, suas contribuições e seus conhecimentos) pode possibilitar que afrodescendentes se assumam racialmente e desenvolvam uma identidade racial positiva, bem como sejam reconhecidos por todas/os verdadeiramente.

Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONG's e com os movimentos sociais. Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura. (Gomes, 2005, p. 151)

Por fim, quando uma pessoa se autodeclara negra ou branca, não é isso que a definirá no tocante aos privilégios e/ou dificuldades que terá socialmente. O que marca racialmente um

indivíduo é modo como ele é percebido pela sociedade, isto é, o fenótipo percebido pela heteroidentificação, a “leitura social” que fazem dele.

Por conseguinte, embora se deva reconhecer a importância da autodeclaração racial – já que pode corresponder ao genuíno sentimento de pertença do sujeito, e até mesmo revelar sua postura política diante do racismo –, para fins de acesso às cotas raciais, esta não goza de presunção absoluta de veracidade. Decerto que a autoidentificação é fator importante na construção da identidade racial do indivíduo, revelando a forma como este se percebe e se define para a sociedade. No entanto, a autoatribuição não adquire verdadeiro sentido nas relações sociorraciais se completamente dissociada da heteroatribuição. É que as restrições jurídico-políticas e sociais que se impõem em função da raça dizem mais respeito a como as pessoas são percebidas e classificadas racialmente pela sociedade do que à autoidentificação racial, isoladamente considerada. Logo, o fato de um indivíduo branco autodeclarar-se negro não fará com que, unicamente a partir da sua autodeclaração, passe a ser percebido socialmente como tal e, conseqüentemente, deixe de gozar dos privilégios que a cor da sua pele (branca) lhe outorga, numa sociedade racialmente hierarquizada. Do mesmo modo, uma pessoa negra que se autodeclare branca não deixará, em virtude de sua autodeclaração, de ser socialmente percebida como negra e, por conseguinte, submetida aos efeitos do racismo. (Dias; Júnior Tavares, 2018, p. 43).

Não obstante o modo como foi levantado o número de estudantes negras/os e o entendimento das/os profissionais do que seria ser negra/o (pela declaração das/os responsáveis ou heteroidentificação), nenhum profissional das 147 escolas que participaram da pesquisa apontou dificuldade em identificar a quantidade de estudantes negras/os de sua unidade escolar.

Questionar a quantidade de alunas/os negras/os para depois perguntar suas especificidades, foi uma forma de “dissimular” para possibilitar a identificação da zona muda das representações sociais. Isso porque, se educadoras/es conseguem quantificar estudantes negras/os, é porque primeiro conseguiram categorizá-las/os, a despeito de terem externado essa heteroidentificação na questão sobre as características/especificidades.

Essas informações comprovam que as/os educadoras/es das unidades escolares conseguem identificar sim quais são as/os alunas/os negras/os e o fazem a partir da observação do fenótipo; dado que, se não conseguissem identificá-las/los, não conseguiriam responder à questão sobre a quantidade de estudantes negras/os de sua unidade escolar.

A facilidade para quantificar as/os estudantes negras/os não ocorreu quando foram questionadas as características/especificidades dessas/es alunas/os. Isso porque, profissionais da educação, em sua grande maioria, se abstiveram de responder a essa questão, utilizando para isso diversos subterfúgios. Assim, 57,14% das/os educadoras/es das unidades escolares abstiveram-se de responder à questão, com diversas justificativas (não entendimento, todos

são iguais, não há especificidades etc.), fazendo com que ocorresse a zona muda das representações sociais.

A facilidade das unidades em responder à questão sobre o número de alunas/os negras/os de sua escola, não ocorreu na questão em que se perguntava sobre as especificidades/características de estudantes negras/os.

Se docentes têm a facilidade para identificar quem é negra/o e quem não é, a fim de quantificar essas/es estudantes, por que não conseguem externar essa percepção racial quando questionadas/os sobre as especificidades/características que diferem estudantes negras/os das/os demais?

Na realidade, não existe dificuldade em identificar ou classificar uma/um estudante negra/o por suas características físicas (pelo seu fenótipo), mas por conta do racismo e da tratativa do tema racial ser sensível à nossa sociedade, um tabu a ser superado.

Educadoras/es conseguem identificar e quantificar alunas/os negras/os, no entanto, por não quererem se comprometer ao expressarem de que modo representam essas/es estudantes. Dessa forma, preferem responder que não compreenderam a pergunta ou utilizarem discursos politicamente corretos de que não há diferenças entre alunas/os negras/os e brancos/as, pois são “todas/os iguais”.

Por trás da premissa “todos somos iguais”, largamente propagada pelas professoras, detecta-se uma tênue diferença nos elogios recebidos pelas crianças, quando são avaliadas pelas atividades. [...] Pode-se afirmar que as crianças brancas são privilegiadas na relação professor/aluno, pois conseguem, com mais frequência identificar-se positivamente. (Cavalleiro, 2012, pp. 75-76)

Esse não dito sobre estudantes negras/os, na verdade, representa o racismo que silencia as verdadeiras representações sociais que a sociedade, em geral, apresenta sobre negras/os, classificando-as com carentes, inferiores, incapazes, marginais etc. E, como já discutido no presente trabalho, por meio de uma vasta revisão sócio-histórica e bibliográfica, essas representações desfavoráveis e estereotipadas sobre afrodescendentes não ocorrem ao acaso, mas são fruto de uma sociedade que o tem o racismo como sua estrutura – uma sociedade conduzida por uma ideologia racista que hierarquiza as raças, rotulando negras/os como inferiores, a fim de manter a exploração e a dominação que as/os vitimam diariamente.

As/os profissionais das unidades escolares devem tanto observar as especificidades de estudantes negras/os, isto é seu fenótipo (cor de pele, textura do cabelo e formato de nariz e boca), como valorizar essas características e as demais referentes à sua racialidade.

A Educação das Relações Étnico-raciais – com o estudo e o reconhecimento da história, da cultura, da identidade, das características, dos conhecimentos e das contribuições de afro-

brasileiras/os e africanas/os – pode contribuir para que representações sociais sejam desveladas, bem como para que representações estereotipadas, negativas e “genéricas” sejam ressignificadas.

A despeito de educadoras/es de muitas unidades escolares esquivarem-se de responder sobre as especificidades/características de estudantes negras/os, essa é uma questão necessária para demonstrar a atenção destinada à questão étnico-racial nas escolas.

Se uma unidade escolar não consegue nem ao menos identificar as especificidades de uma/um estudante negra/o, como poderá atender às demandas desse grupo étnico-racial? Se profissionais apresentam representações sociais negativas e estereotipadas sobre alunas/os negras/os como poderão tratar da história e cultura afro-brasileira e africana de modo satisfatório? Sabendo que as representações sociais são uma preparação para ação, qual será o modo que essas/es estudantes negras/os são tratadas/os dentro das unidades escolares? São reconhecidas/os? Sofrem racismo?

É difícil, senão impossível, ser feliz convivendo permanentemente com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofra severamente com esse problema. Torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva.

Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação. Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamento e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro. (Cavalleiro, 2012, p. 99)

As respostas à pergunta sobre as especificidades de estudantes negras/os deram um panorama de como essas/es alunas/os são percebidas/os (ou não) pelas/os profissionais das unidades escolares participantes. Mesmo a maioria das escolas que não responderam à pergunta, gerando a zona muda das representações sociais, revelam um dado a ser considerado, isto é, um silenciamento quanto à questão racial dentro das escolas.

O “não dito” diz muito sobre como negras/os são percebidas/os (ou não). Além disso o “mal dito”, em que estudantes negras/os são representados de maneira desfavorável ou distorcida, também indica urgência na tratativa da racialidade dentro das escolas.

Como a/o estudante negra/o poderá desenvolver uma identidade racial positiva, reconhecendo-se negra/o (preta/o ou parda/o), se dentro do espaço escolar encontra um silenciamento em relação às questões étnico-raciais? Se não é dita ou é mal dita sua racialidade?

Segundo Cavalleiro, “Não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso crianças sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente estado de

exclusão social” (2012, p. 100). Não falar sobre as especificidades de estudantes negras/os ou representá-las/los de modo negativo, estereotipado e genérico não as/os privará de sofrerem racismo, pelo contrário, apenas perpetuará e ocultará valores, crenças, comportamentos e práticas racistas que ocorrem cotidianamente nas escolas. É preciso desvelar essa zona muda, o “não dito” e o “mal dito” racismo nas escolas precisa ser desvelado para que possa ser combatido.

Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONG's e com os movimentos sociais. Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura. (Gomes, 2005, p. 151)

4.4. Representações Sociais sobre Racismo

Figura 24 – O poder de um sonho, de Ana Paloma Barbosa da Silva (2020)



Extraída de <https://livreparaprotestar.artigo19.org/portfolio-item/ana-paloma-barbosa-da-silva-o-poder-de-um-sonho/>. Acesso em jun de 2023.

A partir de alguns estudos empíricos, podemos esquematizar da seguinte maneira o preconceito de cor. De início, as atitudes preconceituosas são quase psicológicas. Quando brancos e pretos entram em contato, mais ou menos permanente, estas atitudes se desenvolvem em comportamentos negativos dos primeiros contra os segundos. A discriminação é a expressão mais conhecida destes comportamentos. Ela pode ser feita de maneira violenta ou suave, clara ou sutilmente. Tanto num caso como no outro, o elemento discriminador, isto é, o branco, tenta justificar e legitimar seu comportamento. Ele chega a criar todo um conjunto de representações coletivas, imagens míticas e ideias estereotipadas sobre o negro. Este é inferiorizado e desumanizado física, moral e intelectualmente. [...] (Munanga, 1978, p. 146)

No Brasil, as desigualdades econômica, social e política entre negras/o e brancas/os são resultados da ideologia racista vigente, advinda e mantida desde o período colonial, escravocrata e senhorial, em que as raças foram hierarquizadas – classificando a raça branca como superior (com privilégios) e a raça negra como inferior (com privações).

Nesse sentido, ao longo de sua história, o país perpetua os moldes existentes em sua sociedade colonialista, escravocrata e senhorial, mantendo mecanismos que impedem negras/os de serem cidadãos/ãos, isto é, de terem direito a ter direitos.

A abolição da escravatura, em 1888, não possibilitou que a sociedade brasileira racista fosse modificada. Pelo contrário, houve a manutenção de privilégios econômicos, sociais e

políticos que beneficiavam brancas/os, bem como a permanência de violações e privações de direitos a negras/os.

O racismo brasileiro é estrutural. E, apesar de ser negado e mal falado, não é algo que não existe ou que ocorre ao acaso ou pontualmente – um desvio comportamental, institucional ou situacional. Pelo contrário, esse racismo está presente nas mentalidades e nas práticas sociais, fazendo com que pelo preconceito de cor e pela discriminação racial sejam mantidas a distância e a barreira social entre negras/os e brancas/os, bem como o padrão social hierarquizado arcaico que ainda existe no país.

Tomando-se a rede de relações raciais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política, existente entre o “negro” e o “branco” fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial. A análise histórico-sociológica patenteia, porém, que esses mecanismos possuem outra função: a de manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sociocultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas. Portanto, qualquer que venha a ser, posteriormente a importância dinâmica do preconceito de cor e da discriminação racial, eles não criaram a realidade pungente que nos preocupa. Esta foi herdada como parte de nossas dificuldades em superar padrões de relações raciais inerentes à ordem social escravocrata e senhorial. Graças a isso, ambos não visavam, desde o advento da Abolição, instituir privilégios econômicos, sociais e políticos para beneficiar a “raça branca”. Tinham por função de defender as barreiras que resguardavam, estrutural e dinamicamente, privilégios já estabelecidos e a própria posição do “branco” em face do “negro”, como *raça dominante*. (Fernandes, 2008, p. 303).

Por ser a estrutura da sociedade brasileira, o não dito e/ou mal dito racismo adentra todos os espaços sociais, até mesmo, as unidades escolares. Muitas/os estudantes são vítimas de racismo pela primeira vez dentro das escolas. Assim, esses espaços educativos que deveriam ser de acolhimento, humanização, reconhecimento e transformação – por também serem influenciados pelo racismo estrutural e pela ideologia racista que inferioriza negras/os e enaltece brancas/os – acabam reproduzindo práticas racista que vitimam afrodescendentes, principalmente, alunas/os.

Para combater o racismo, que está presente em todos os espaços sociais, é necessário que reconheçamos a sua presença como estrutural de todas as áreas, inclusive a educativa. Conforme aponta Gomes (2005), antes de se pensar em estratégias de combate ao racismo e de efetivação de uma educação antirracista, é necessário desvelar esse crime perfeito que se apoia no silêncio e na negação. Reconhecer que existe racismo na escola não é se colocar a favor dessa prática abjeta, pelo contrário, é demonstrar-se disposta/o, enquanto alguém antirracista, a desvelar e combater esse mal presente em nossa sociedade brasileira desde sua formação. Assim,

[...] antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a

necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola [...], concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais. (Gomes, 2005, pp. 147-148)

A Lei 7.716/89, conhecida como a Lei do Racismo, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. De acordo com essa lei, serão punidos os crimes resultantes de discriminação o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Tais crimes corresponderiam, basicamente, a: injuriar, insultar ou ofender alguém; dar tratamento diferenciado; negar-se a atender; recusar, impedir ou obstar convivência familiar e social ou acesso a espaços diversos por conta da raça, da cor, da etnia, da religião ou da procedência nacional da vítima.

Em 2023, a Lei nº 7.716/89 foi modificada pela Lei nº 14.532/23, acrescentando-se o aumento de punições se os crimes de preconceito forem cometidos por intermédio dos meios de comunicação social, de publicação em redes sociais, da rede mundial de computadores ou e publicação de qualquer natureza. O aumento da pena também se deu para crimes de preconceito cometidos no contexto de atividades esportivas, religiosas, artísticas ou culturais destinadas ao público.

De acordo com a Lei, a partir de 2023, os crimes de preconceito ocorridos em contexto ou com intuito de descontração, diversão ou recreação, intitulados como racismo recreativo, também teriam suas penas aumentadas em 1/3 (um terço). Esse mesmo aumento de pena também ocorreria em caso de crimes praticados por funcionário público, no exercício de suas funções ou no pretexto de exercê-las.

A Lei nº 14.532/23 ainda enquadrou em crime de preconceito, sem prejuízo da pena correspondente à violência, quem impedisse ou empregasse violência contra quaisquer manifestações ou práticas religiosas.

A despeito da existência dessas leis contra crimes de preconceito racial, em nosso país, historicamente diversas leis foram feitas justamente para o contrário, isto é, para impedirem o acesso de negras/os aos seus direitos, desumanizando-as/os e preterindo-as/os como cidadãs/ãos ao longo da história de nosso país.

Os decretos, leis e códigos foram definidos a partir da visão de mundo apenas de juízes com um olhar preconceituoso diante da pobreza e da cultura negra,

principalmente acerca do biótipo da ascendência africana. Surge assim a ideia de que negro é suspeito. Consolida também a ideia de assistência e controle das crianças e adolescentes como um novo mecanismo de intervenção sobre a população. A partir deste momento a palavra “menor”, passa a simbolizar a infância pobre e negra como algo potencialmente perigoso e não era feita qualquer distinção entre a situação de abandono e infração. (Santos, 2022, p. 38)

A Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, que instituiu o Código de Menores, é um grande exemplo de como as legislações eram utilizadas para repreender e impedir que negras/os tivessem acesso a seus direitos, nesse caso, especificamente crianças e adolescentes.

Essa lei, que não data de um período muito distante (é de 1979), dispunha sobre a assistência, a proteção e a vigilância de menores que se encontravam em situação irregular até os dezoito anos ou, em casos específicos, entre dezoito e vinte um anos.

De acordo com a Lei nº 6.697, havia várias formas de uma/um menor estar em situação irregular: se não tivesse condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, devido à falta, ação ou omissão de pais ou responsável ou devido a manifesta impossibilidade de pais ou responsável de provê-las; se fosse vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos por pais ou responsável; se estivesse em perigo moral devido a encontrar-se, de modo habitual, em ambientes contrários aos bons costumes ou por conta da exploração em atividades nesse sentido; se fosse privada/o de representação ou assistência legal, por falta eventual dos pais ou responsável; se apresentasse desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; e se fosse autora/r de infração penal.

Embora o Código de Menor fosse apresentado como uma forma de assistir crianças e adolescentes, na prática, essa lei apresentava medidas de repressão a menores de idade, tais como: advertência; entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; colocação em lar substituto; imposição do regime de liberdade assistida; colocação em casa de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado.

A lei nº 6.697 foi revogada pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como ECA, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA, ao contrário do caráter punitivo do Código de Menores, estabeleceu medidas para proteger as crianças e adolescentes, por meio do acompanhamento de equipes multidisciplinares, da orientação e do apoio às famílias, da inserção desses menores em programas sociais e educacionais, dentro outras medidas.

Enquanto, segundo o Código de Menores, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social eram privadas/os de direitos – as/os quais eram negras/os em sua grande maioria –, consideradas/os infratoras/es, criminosas/os, desviantes, bandidas/os etc., há uma ressignificação dessas representações no ECA. No Estatuto da Criança e do Adolescente, elas/es são consideradas/os “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”, o que requer sua proteção integral e não sua repressão.

A despeito de as leis atuais garantirem direitos à população negra, diversas legislações e normativas, no decorrer da história de nosso país, foram utilizadas para privar afrodescendentes de direitos. Primeiramente, não as/os considerando como cidadãs/os e sujeitos de direitos, depois, impedindo que a população negra fosse integrada socialmente de modo digno, tendo acesso à educação, à moradia, ao trabalho etc. Assim, as legislações vigentes por muito tempo no Brasil, impediam o direito à igualdade para o negro, o que tenta ser contornado, em 2010, pelo Estatuto da Igualdade Racial.

O Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/10, é uma das leis atuais que tenta contornar as desigualdades raciais que vitimam negras/os ao longo da história. É uma lei especial brasileira que apresenta um conjunto de regras e princípios jurídicos que objetivam a coibição da discriminação racial e o estabelecimento de políticas para diminuir as desigualdades sociais existentes entre negras/os e brancas/os.

Em seu artigo 1º (Brasil, 2010), o Estatuto da Igualdade Racial apresenta que o objetivo da lei é o de “combater a discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado”. Essa discriminação racial é apontada pela lei como “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo, ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais” (art. 1º, § 1º). As desigualdades raciais apontadas pela lei são “situações injustificadas de diferenciação de acesso e gozo de bens, serviços e oportunidades, na esfera pública e privada”.

De acordo com a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, discriminação racial ou étnico-racial corresponde a

toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada [...] (Brasil, 2010, Art. 1º, I)

A Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, em 27 de novembro de 1978, em seu Art. 2º, traz uma descrição completa que trata do “racismo”:

O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa ideia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentárias e práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos anti sociais; cria obstáculos ao desenvolvimento de suas vítimas, perverte a quem o põe em prática, divide as nações em seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais ao direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais. (UNESCO, 1978, Art. 2º, §2)

Ser estudante negra/o é estar sujeito a preconceitos, discriminações raciais e/ou racismo. Os preconceitos são baseados nas crenças e nos pensamentos, já as discriminações raciais e racismo são externados por ações. Tanto os preconceitos, quanto as discriminações e o racismo prejudicam estudantes negras/os de serem considerados sujeitos de direitos dentro dos espaços escolares.

Para Valente: a) preconceito racial é ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória; b) discriminação racial é atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas.

O Programa Nacional de Direitos Humanos considera o preconceito como atitude, fenômeno intergrupar, dirigido a pessoas ou grupos de pessoas; é predisposição negativa contra alguém; algo sempre ruim: predisposição negativa, hostil, frente a outro ser humano; desvalorização do outro como pessoa, considerado indigno de convivência no mesmo espaço, excluído moralmente. (Lopes, 2005, p. 188)

Para maior entendimento da questão 3 – “A escola já enfrentou alguma situação de preconceito/discriminação em relação às/aos alunas/os negras/os? Se sim, descreva-(a/as) e as medidas adotadas pela Unidade escolar” –, faz-se necessário diferenciar preconceito de discriminação. Na presente pesquisa, na questão 3 enviada às unidades escolares, os dois termos foram apresentados conjuntamente, porque muitas pessoas ainda têm dificuldades de

diferenciá-los e para utilizar a metodologia de dissimulação (“caramujo”) para evitar a zona muda das representações sociais.

Preconceito é uma opinião feita de forma superficial em relação a determinada pessoa ou grupo, que não é baseada em uma experiência real ou na razão. Assim, o preconceito é baseado na ignorância ou em estereótipos, podendo resultar em discriminação ou racismo de um determinado indivíduo ou grupo. Preconceitos no tocante à raça, à cor e à etnia são pejorativos. O preconceito trata-se, portanto, de uma crença e/ou pensamento, não podendo ser levado à justiça, porque não configura uma ação em si.

Já a discriminação corresponde a uma ação que pode ser motivada por um preconceito (pensamento). Isso porque, enquanto o preconceito é uma opinião preconcebida, a discriminação é a atitude de discriminar, isto é, uma prática, um comportamento.

Pessoas que possuem preconceitos (pensamentos) podem vir a cometer discriminações (ações). A discriminação em relação ao outro, independentemente da motivação, é negativa e injusta, pois desrespeita aos direitos humanos.

A discriminação atenta contra a dignidade, contra o valor intrínseco da pessoa humana, assim é uma violência, uma violação de direitos. Quando a discriminação (ação) ocorre por conta da raça/cor de um indivíduo, ela configura o racismo. Assim, o racismo equivale a uma discriminação racial.

O racismo é a crença de que os membros de uma raça/cor/etnia possuem características, habilidades ou qualidades específicas e que haveria uma hierarquização de “raças”, sendo a branca superior às outras, principalmente à raça negra.

No Brasil foi construído, ao longo da história, um sistema classificatório relacionado com as cores das pessoas. O cabelo, transformado pela cultura como sinal mais evidente da diferença racial (...) nesse processo, as cores “branca” e “preta” são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano – “superioridade”/ “inferioridade”. As diferenças entre o valor estético – bonito/feio – passam a ter um conteúdo político e ideológico e são utilizados pelo racismo para dividir o mundo em duas partes opostas no julgamento do valor do ser humano (Gomes, 2002, p. 110).

O racismo é resultado do preconceito, causado pela antipatia, pela aversão e/ou pelo ódio a pessoas com diferentes cor de pele, costumes, tradições, idioma, local de nascimento, etc. Normalmente, o resultado do racismo são situações adversas como escravização, guerras e xenofobia. Devido ao fato de ser uma ação, o racismo pode ser levado à justiça.

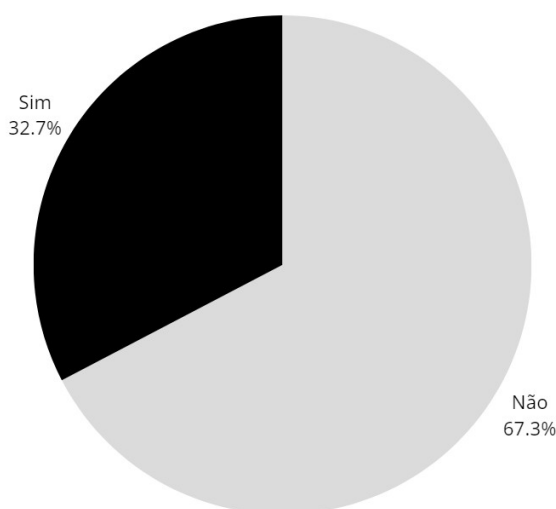
Na formulação das questões enviadas à escola, optou-se por “dissimular”, isto é, não colocar a palavra racismo, porque esse termo ainda é considerado um tabu em nossa sociedade, sendo evitado por ser considerado contra normativo, por ser um crime.

Quando se fala ou questiona sobre o “racismo”, a despeito de todas/os conhecerem práticas racistas, ocorre um silenciamento. Nesse sentido, a fim de evitar que silêncio ocorresse na questão 3, optou-se pela utilização dos termos preconceito/discriminação (que são mais amenos e menos controversos que racismo) em relação a estudantes negras/os, não sendo utilizado o termo racismo que, conforme já explicado, corresponde às discriminações raciais.

A despeito de a pergunta 3 ter enfatizado preconceito/discriminação, o que se buscava com a questão era o levantamento de ações de discriminação raciais contra estudantes negras/os, ou seja, casos de racismo ocorrido dentro das escolas. Ainda nessa questão, também se objetivava levantar quais as ações das unidades escolares diante desses casos.

As respostas das/os profissionais das unidades escolares ao questionamento “A escola já enfrentou alguma situação de preconceito/discriminação em relação às/aos alunas/os negras/os?”, apontou uma negação da maioria das escolas participantes (67,3%), conforme ilustra o gráfico a seguir:

Figura 25 – Gráfico com ocorrência de casos de racismo, segundo escolas de Sorocaba.



Respostas à questão “3. A escola já enfrentou alguma situação de preconceito/discriminação em relação às/aos alunas/os negras/os?”. Pesquisa desenvolvida em agosto de 2022.

Fonte: elaborado pela autora.

Quando questionadas se enfrentaram alguma situação preconceitos/discriminação em relação a estudantes negras/os, isto é, casos de racismo, das 147 unidades respondentes, apenas profissionais de 48 escolas (32,7% aproximadamente) apontaram a ocorrência de discriminação motivada por questão racial. A maioria das/os educadores, de 99 unidades

escolares (67,35%), afirmou que não houve nenhuma situação de preconceito/discriminação contra estudantes negros/as dentro de suas escolas.

No mesmo sentido da questão sobre as especificidades/características de estudantes negras/os, houve um grande silenciamento, “zona muda”, diante dessa questão, confirmando o “não dito” racismo na escola.

Esse silêncio pode ter sido resultado da pressão normativa da pesquisa, que foi encaminhada pela Secretaria de Educação. Essa questão – por tratar de uma violação de direitos, isto é, de um crime (racismo) – poderia comprometer as/os profissionais da escola, caso respondessem de modo afirmativo, o que pode ter gerado a zona muda das representações sociais.

A maioria das/os educadoras/es das unidades escolares negou a ocorrência de racismo, “silenciando-se” diante dessa questão, respondendo que NÃO e/ou que NUNCA houve uma situação de preconceito/discriminação contra estudantes negros/os dentro de suas escolas.

Não. (unidade 1).

Nenhuma situação. (unidade 14)

Não houve situação relatada. (unidade 34)

Desconheço. (unidade 41)

Nunca teve. (unidade 49)

Não observamos tais ações no ambiente escolar, sendo este assunto muito bem tratado pelas crianças e adultos que se inserem no espaço desta Unidade Escolar. (unidade 27)

Não, a escola trabalha pontualmente as questões de respeito ao próximo, nesta unidade não tivemos questões pontuais de preconceito/discriminação. (unidade 55)

Nunca enfrentamos. (unidade 59)

Não identificamos. (unidade 65)

Nunca sofreu. (unidade 93)

Algumas/uns profissionais das escolas foram menos enfáticas/os nessa negação, elencando apenas que, até aquele momento, ainda não havia situações de preconceito/discriminação. Essas afirmações davam a entender que as/os educadoras/es tinham ciência de que tais situações poderiam vir a ocorrer em seu contexto escolar. Assim, as respostas sinalizavam a possibilidade de haver racismo dentro dessas escolas.

Este ano não. (unidade 25)

Até o momento, nunca houve preconceito, expressado por nenhuma parte. (unidade 48)

Atualmente não. (unidade 57)

Durante os últimos dois anos, não houve, mas acreditamos que o diálogo e a conscientização seja o melhor caminho nessas situações. (unidade 98)

Não aconteceu nenhum fato até o momento. (unidade 113)

Até o momento, não. (unidade 141)

Ainda sobre o “não dito”, ou seja, a negação de racismo dentro das escolas, educadoras/es de algumas unidades, a fim de não se comprometerem, afirmaram que não havia registros formais dessas ocorrências e/ou situações que fossem reportadas ou explícitas. Suas respostas davam a entender que até poderiam ter ocorrido casos de racismo, mas que as/os profissionais não tiveram ciência desse fato.

Até o momento não houve registro de preconceito/discriminação na Unidade escolar. (unidade 36)

Não e se houve, não foram reportadas. (unidade 54)

Nenhuma situação de preconceito ou racismo explícita. (unidade 89)

Refletindo que o racismo é um crime “perfeito” – no sentido de ser silencioso e negado, dado que a/o agressora/r nunca se expõe ou admite sua culpa –, profissionais de uma unidade escolar apontaram que o racismo pode ter ocorrido de forma velada e, portanto, difícil de ser identificada. Essa situação traz questionamentos que podem ser estendidos a todas as unidades escolares: “Não houve situações de racismo ou a escola apenas não percebeu?”, “A unidade escolar está atenta a todas as situações que podem configurar racismo?”, “Todas/os as/os profissionais se dedicam a essa observação/verificação?”, “O que a equipe escolar entende como discriminações raciais/racismo?”

Não existem registros formais de atitudes racistas em nossa escola, porém acredita-se que isso, infelizmente, ainda acontece de forma velada. (unidade 81)

É importante ressaltar que discriminações raciais, ou seja, o racismo, podem se manifestar de diversas formas, não apenas por falas racistas e ofensivas destinadas ao fenótipo de estudantes negras/os, isto é, a ofensas motivadas pela cor da pele, pela textura do cabelo e/ou pelo formato do nariz e da boca.

O racismo também pode se manifestar de modo sutil e recreativo, em atitudes consideradas como brincadeiras ou em forma apelidos considerados inofensivos, tais como: “negrinha”, “negrão”, “preto”, “chocolate”, “Pelé”, “pixaim”, “beijo”, “narigão” etc. Desta feita, o racismo pode ser feito com o intuito de diversão, em forma de piadas, sendo intitulado de racismo recreativo. Esse tipo de racismo também é ofensivo e criminoso,

independentemente de ser feito em um contexto de descontração e diversão ou mesmo entre amigas/os.

As escolas não podem permitir o racismo recreativo, que é uma prática tão comum em contextos escolares, estando atenta a essa violência que não é externada de modo violento, mas em forma de brincadeira, passatempo, entretenimento e lazer.

O racismo ainda pode ser confundido com práticas de bullying. Nesse sentido, faz-se necessário diferenciar o que é bullying e racismo.

O bullying é definido na Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, como “Intimidação Sistemática”, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação a uma/um determinada/o estudante. Nesse sentido, o bullying pode se manifestar de várias formas, não apenas com a mais comumente percebida que são as agressões verbais.

Segundo a Lei nº 13.185, as práticas de bullying (Art. 3º) podem ser classificadas como: verbal (insultar, xingar e apelidar pejorativamente), moral (difamar, caluniar, disseminar rumores); sexual (assediar, induzir e/ou abusar); social (ignorar, isolar e excluir); psicológica (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar); física (socar, chutar, bater); material (furtar, roubar, destruir pertences de outrem); ou virtual (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social).

Não obstante o racismo possa se manifestar do mesmo modo que o bullying – por meio de agressões verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas ou materiais, e mesmo de forma virtual –, o que motiva a/o agressora/r a cometer práticas racistas é a raça da vítima, isto é, se as violências são praticadas por motivação étnico-racial, não se trata de bullying, e sim de racismo.

É importante que as/os profissionais da educação saibam diferenciar bullying de racismo, até pela gravidade das violências. Embora as duas violências sejam inadmissíveis e, portanto, tipificadas legalmente, a pena pelo crime de racismo é maior do que as penas referentes à prática de bullying, justamente, pela gravidade do racismo e todo o seu histórico de inferiorização e desumanização de negras/os ao longo da história.

O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos, baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial [...] A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos “cor da pele”, “tipos de cabelo”, “formato do nariz”, “formato do corpo” o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil. (Gomes, 2017, p. 98)

Educadoras/es de algumas unidades enfatizaram que as crianças não cometem práticas discriminatórias dentro das escolas, o que não é verdade, haja vista estudantes poderem reproduzir, desde muito novas/os, discursos e práticas racistas.

Não. As crianças são bem pequenas e não fazem essa distinção. (unidade 9)

Na educação Infantil, as questões de racismo não acontecem com frequência, o que acontece entre as crianças é a descoberta das diferenças entre o eu e o outro, como etnia, tipo de cabelo, diferenças físicas. (unidade 129)

A despeito de profissionais enfatizarem que as crianças da educação infantil são muito novas para cometerem práticas racistas, pesquisas comprovam que também nessa etapa de escolarização existem casos de preconceito e discriminação racial. As crianças da educação infantil podem xingar e ofender crianças negras, por conta de seu fenótipo.

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-se identificar que, nesta faixa de idade, as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem.

Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele. (Cavalleiro, 2012, p. 10)

As discriminações raciais que partem de crianças são “ensinadas” por familiares e educadoras/es que, mesmo sem terem essa consciência, por conta da alienação e da ideologia, acabam “ensinando” atitudes racistas às crianças, propagando a hegemonia branca eurocêntrica e colonial.

A pré-escola oferece uma quantidade muito ínfima de ações que levam a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência em pleno processo de socialização. Tudo leva a crer que elas têm recebido o mesmo tipo de socialização que seus pais, fortemente comprometida com a hegemonia branca da sociedade. (Cavalleiro, 2012, p. 99)

Na pesquisa realizada sobre racismo, educadoras/es ainda negaram a ocorrência do racismo, utilizando discursos politicamente corretos, que somente ocultam e mascaram violências e desigualdades raciais. Tais discursos silenciam e ocultam o racismo que ocorre dentro das escolas.

Os casos que acontecem são tratados com muito diálogo e reflexão. Não nos recordamos de nenhum caso específico, mas sempre conversamos sobre as potencialidades dos alunos e a importância de elogiar e valorizar as boas características que todos nós temos. (unidade 44)

Procuramos trabalhar no cotidiano, para que este processo seja natural e não ocorram estas situações. (unidade 108)

Não passamos por situações de preconceito e discriminação. Temos rotatividade de alunos e os mesmos são bem acolhidos independente de suas origens. (unidade 122)

Não enfrentamos nenhuma situação de preconceito ou discriminação em nossa Unidade Escolar, acreditamos que a diferente nos enriquece e o respeito nos une. (unidade 136)

As/os profissionais de uma unidade escolar externaram incômodo em ter de falar sobre questões raciais, apontando que a pesquisa aplicada era preconceituosa. Como se perguntar sobre quantidade, especificidades/características de estudantes negras/os e casos de racismo na escola fosse uma forma de ser preconceituoso e não de desvelar violências e violações.

Contraditoriamente, educadoras/es dessa mesma unidade escolar – que julgaram a pesquisa preconceituosa – descreveram uma situação de racismo com ofensa ao cabelo de uma estudante negra. No entanto, por não quererem admitir o racismo dentro de sua escola, minimizaram essa situação, classificando-a como mau comportamento de um estudante e não como uma prática de racismo. Nesse sentido, essas/es profissionais demonstram a urgência de tratar sobre questões raciais, às quais elas/es se mostram resistentes.

Nossos professores entendem que o próprio questionário é preconceituoso. Além disso, tivemos apenas um caso, em que um aluno ofendeu uma aluna por causa do seu cabelo crespo. No entanto, é importante registrar que não se tratou de preconceito contra uma pessoa negra, pois esse aluno tem problemas com qualquer pessoa e já fez o mesmo com outras crianças. No caso, o aluno foi orientado a não repetir sua ação e por que não deveria fazê-lo. (unidade 134)

Esse é um exemplo do quanto é necessário “falar” sobre a temática racial, justamente, porque aquelas/es que negam a existência do racismo, podem fazê-lo não porque não existam realmente práticas racistas, mas pelo fato de não conseguirem identificar e intervir adequadamente diante dessas situações. Não falar sobre o racismo não fará com que ele desapareça ou não aconteça, pelo contrário, normalizará práticas racistas e de violações e violências a estudantes negras/os.

Conforme apontado anteriormente, a grande maioria das/os educadoras/es das unidades escolares de Sorocaba – de 99 escolas (67,35%) – nega a existência de discriminações raciais dentro de suas escolas. Em contrapartida a essa negação e silêncio, a esse “não dito”, 47 unidades (32,65%) confirmam a existência do racismo e ilustram o modo como ele ocorre dentro dos espaços escolares, inclusive na educação infantil.

Dentro do grupo de educadoras/es de escolas que apontaram a existência do racismo, muitas/os profissionais não trataram o assunto de modo detalhado e evitaram falar muito sobre o assunto, gerando um “mal dito”, a fim de não se comprometerem por conta da pressão

normativa da pesquisa. Dessa forma, responderam que sim, que ocorreram situações de preconceito/discriminação a estudantes negras/os dentro de suas escolas, mas não especificaram o que ocorreu, quem praticou e em que circunstâncias, apresentando o racismo de modo “mal dito”.

Sim. Foram duas situações de falas entre as crianças. (unidade 18)

Para todo o tipo de preconceito/discriminação foram tomadas medidas de orientação aos alunos. (unidade 22)

Sim. Notamos que o aluno reproduzia algumas frases racistas bem formuladas (como se tivesse escutado alguém “adulto” falar). (unidade 37)

Sim. (unidade 62)

Sim. Práticas que permeiam o trabalho diário [...] (unidade 29)

Quase nunca, o tema é trabalhado o ano todo. (unidade 77)

Sim, duas vezes entre alguns alunos. (unidade 100)

Sim, enfrentamos situações em que foi levantada a questão do preconceito/discriminação (unidade 68).

A escola, como espelho da sociedade enfrenta situações de preconceito no seu dia a dia [...] (unidade 74)

Sim. (unidade 75)

Sim. Considerando que uma das situações foi motivada por desentendimento entre as crianças maiores (4º ano) na hora do intervalo e a outra situação envolveu crianças menores em situação de brincadeira. (unidade 79)

Sim, há um processo de anos anteriores contra um professor eventual que atuou na unidade. O mesmo ainda não teve a sentença proferida. (unidade 105)

Sim. Houve casos de falas e práticas racistas envolvendo colegas. (unidade 99)

Sim. (unidade 117)

Esse tipo de situação não é algo corriqueiro ou tolerado no cotidiano das relações no ambiente escolar. (unidade 127)

Sim, algumas. (unidade 144)

Em relação a alunos, não. Somente preconceito de pais em relação as atividades desenvolvidas pelas professoras. (unidade 145)

Em relação aos alunos, não. Apenas discriminação por parte de pais em relação a atividades propostas. (unidade 146)

A despeito do “mal dito” racismo, por parte de profissionais que não quiserem se comprometer explanando os casos ocorridos em suas unidades, houve educadoras/es que

detalharam as práticas racistas dentro de suas escolas, possibilitando compreender melhor a ocorrência de tais situações discriminatórias.

A maioria dos casos de racismo dentro da escola ocorreu com discriminações dirigidas ao fenótipo de estudantes negras/os, isto é, com ofensas à sua cor de pele e à textura de seus cabelos. Também foram destacadas ocorrências de racismo com a exclusão de alunas/os negras/os. Nesse sentido, pode-se apontar que as/os estudantes afrodescendentes são excluídas/os e ofendidas/os por conta de suas especificidades físicas, isto é, suas características observáveis, fenotípicas.

A maioria das/os profissionais que detalha situações de racismo (de 8 unidades escolares), cita a exclusão de estudantes negras/os, dentro das escolas, por conta de sua raça/cor.

Sim um caso a criança do pré 2 não queria se aproximar da outra criança. (unidade 12)

[...] duas alunas disseram que não iam fazer amizade com uma aluna por causa da sua cor de pele e de seu cabelo. (unidade 42)

Já foi vivenciado em anos interiores criança de distanciar de colegas ou adultos por conta de ser negro. (unidade 63)

No ano passado tivemos uma situação de criança que não se socializava com crianças negras, recusando-se a sentar na mesa com as crianças. (unidade 102)

Uma situação em que uma criança negra foi brincar com outra criança branca e a mesma se recusou a brincar com ela dizendo que não brincava com “gente marrom”. (unidade 103)

Sim, situações de discriminação entre as crianças brancas que excluem crianças negras das brincadeiras; crianças que apresentam rejeição com relação a cuidadores negros. (unidade 110)

Outro caso aconteceu quando, uma criança branca não quis se sentar ao lado de uma criança negra. (unidade 129)

Sim, há alguns anos uma criança se negou a dar a mão a um coleguinha alegando não gostar de sua cor. (unidade 138)

A cor das/os estudantes negras/os é tida como um dos principais motivos para sua exclusão, confirmando o quanto as características fenotípicas dessas/es alunas/os são percebidas, até mesmo por crianças, na educação infantil. Além de ser motivo para as/os excluírem, o fenótipo de afrodescendentes também é utilizado como forma de ofensa e discriminação dentro das unidades escolares (6).

Uma situação que a criança do quarto ano chamou a outra de “preta” de forma pejorativa. (unidade 2)

Temos uma cuidadora negra (veio de Guiné Bissau) que estava em sala de aula e uma das crianças, ao ver a imagem de um gorila mostrado dentre várias imagens de

animais, disse que a cuidadora tinha a mesma cor do animal. Ela ficou muito chateada [...] (unidade 19)

Sim, casos pontuais. Aluno chamou o outro de carvão; seu negro (de forma pejorativa) [...]. (unidade 42)

Nas poucas ocasiões em que surgiram situações envolvendo discriminação por conta de cor [...] (unidade 96)

[...] Um responsável no ano passado questionou o termo “preto” na história “Menino de todas as cores”. (unidade 102)

Neste ano teve um ocorrido em uma turma de pré I. Uma criança falou que a outra tinha cor feia. (unidade 140)

Além da cor, outra característica fenotípica utiliza para ofender e discriminar estudantes negras/os é a textura de seu cabelo, sendo considerada de modo pejorativo, como “ruim”, em um número considerável de escolas (4).

Alguns professores relataram situações de discriminação, seja pela cor de pele ou cabelo. (unidade 61)

Sim, tivemos um caso pontual no início do ano acerca do cabelo afro. (unidade 66)

Em 2021, a avó de uma criança disse ter ouvido um comentário preconceituoso em relação ao cabelo da neta e procurou a escola. (unidade 139)

A maioria dos professores relatou não ter presenciado situações de preconceito ou racismo, sete docentes pontuaram situações em que notaram diferente tratamento entre estudantes com termos racistas, como “macaco” e outros termos pejorativos com a aparência física e cabelo, outros ainda situações de desprezo dos amigos. (unidade 143)

O fenótipo de estudantes negras/os (cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz e da boca), bem como de funcionárias/os afrodescendentes, é utilizado para associá-las/os a animais, como “gorila” e “macaco”, com o intuito de as/os desumanizar e inferiorizar racialmente.

Além do fenótipo, uma das escolas também apresentou o racismo religioso, que se refere ao ataque a pessoas que seguem religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. Esse racismo em relação à religião ocasiona violências, tais como: insultos, ataques, expulsões e incêndios criminosos.

Como normativa, a Lei nº 14.532/2023 tipifica o racismo religioso e o racismo recreativo. Enquanto o racismo religioso trata do preconceito e desqualificação das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, o racismo recreativo refere-se a ofensas raciais associadas ao humor, consideradas brincadeiras até então. Profissionais da educação que participaram da pesquisa apontam a ocorrência desses dois tipos de racismo também dentro das escolas:

Sim. Em relação a religião. (unidade 5)

Sim. Tivemos alguns casos. Destaco um ocorrido à semana anterior a esta resposta, em que o estudante ofendeu uma colega de sala com termos racistas, o qual definiu como brincadeira. (unidade 72)

Dentro das unidades escolares, todas as práticas racistas, de discriminação racial ou étnico-racial devem ser nomeadas e combatidas: sejam injúrias raciais que desqualificam o sujeito pela sua raça ou cor; sejam aquelas que reificam, marginalizam, menosprezam, humilham; sejam aquelas que associam pessoas negras a animais; sejam as realizadas com pretexto de serem brincadeiras ou piadas; sejam aquelas que tratam da religião ou cultura de afro-brasileiros; ou sejam aquelas que excluem, humilham, ferem ou violam direitos de estudantes negras/os. As escolas não podem perpetuar a ideologia racista, permitindo que essas violações, violências e abjeções ocorram dentro de suas unidades.

Uma outra situação inadmissível dentro do ambiente escolar são práticas racistas advindas de adultas/os. Essa situação grave foi relatada por educadoras/es de 4 unidades escolares, que expuseram situações em que adultas/os (funcionárias/os) trataram estudantes negras/os de modo racista, criticando seu fenótipo (cabelo, cor de pele etc.), bem como evitando cuidar dessas/es alunas/os.

Já aconteceram casos de uso de expressões preconceituosas, exemplo “cabelo ruim”. (unidade 94)

Sim, principalmente entre adultos que, às vezes, se referem a características físicas com palavras preconceituosas, como por exemplo, ao se referir ao cabelo crespo, como cabelo duro ou ruim. (unidade 120)

Sim. Chamamento com intenção pejorativa de “menina negrinha”, evitar trocar/fazer a higiene de alunos negros e resistência em relação à aceitação da cultura diferente. (unidade 126)

Sim, com chamamentos inadequados e recusa de ações de higiene em crianças específicas. (unidade 132)

Tais situações discriminatórias por parte de funcionárias/os são inadmissíveis e deveriam ser punidas além de criminal, administrativamente, haja vista adultas/os serem responsáveis por seus atos e não poderem ser racistas em nenhum contexto social, tão pouco dentro das escolas, com as/os estudantes negras/os que lhes são confiadas/os.

Quanto a esses tratamentos discriminatórios por parte de profissionais da educação em relação às/aos alunas/os negras/os, é importante ressaltar que é obrigação das unidades escolares garantirem a qualidade da educação, o que abrange a atuação de profissionais competentes e que sejam capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras desrespeitosas e discriminatórias, principalmente, se vierem da/o própria/o profissional que deveria cuidar e educar.

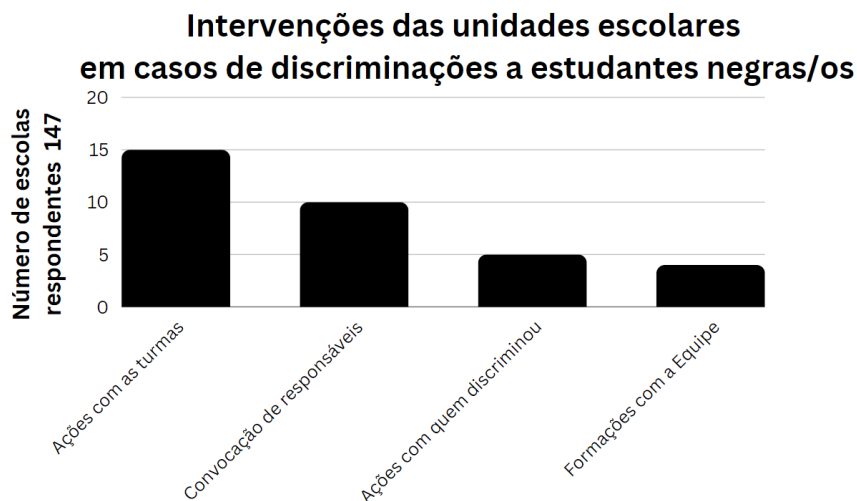
Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade [...] professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação [...], sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (CNE, 2004, art. 5º)

Profissionais de uma das unidades citam a importância de se ter um olhar atento a essas discriminações raciais, a fim de que sejam percebidas e combatidas. Até porque, negar a existência do racismo dentro das unidades escolares não evitará que ele ocorra, pelo contrário, apenas o ocultará e incentivará que novas práticas racistas aconteçam.

Nas discussões surgiram reflexões sobre o quanto pequenos atos de racismo, que muitas vezes, nem percebemos, precisam ser refletidos e combatidos na escola, pois muitas vezes esse olhar pode partir do professor, quando olha para o aluno de modo, estereotipado, comparando, o que para ele é esteticamente belo, julgando um aluno mais bonito que o outro, de acordo com esses parâmetros. (unidade 129)

No tocante às intervenções das/os profissionais das unidades escolares diante de caso(s) de preconceitos/discriminações raciais contra estudantes negras/os, o gráfico a seguir ilustra o modo como as escolas lidam com essas situações:

Figura 26 – Gráfico com intervenções em caso de racismo, segundo escolas de Sorocaba



Respostas à questão “3. A escola já enfrentou alguma situação de preconceito/discriminação em relação às/aos alunas/os negras/os? **Descreva as medidas adotadas pela Unidade escolar.**”.

Pesquisa desenvolvida em agosto de 2022. Fonte: elaborado pela autora.

Sobre as intervenções, em caso de ocorrência de racismo dentro das escolas, a grande maioria das/os profissionais das unidades que responderam, de 15 unidades (44,11%), apontou que, após situações de discriminações raciais, foram feitas ações e intervenções com as turmas envolvidas.

Em relação a religião: o professor pesquisou o assunto e trouxe para a sala de aula a diversidade religiosa e o respeito que se deve ter sobre as praticas rituais. (unidade 5)

A professora conversou com as crianças e abordou a temática sobre a diversidade em sala de aula. (unidade 18)

[...] Ela ficou muito chateada e relatou à professora que fez um trabalho de intervenção com toda a turma sobre respeito e diversidade. (unidade 19)

Intervenção através de conversas pontuais e em grupo. (unidade 42)

Realizou trabalho de conscientização individual e coletiva através de rodas de conversa. Também foram realizadas ações envolvendo histórias com o tema. (unidade 61)

[...] Ademais, a professora fez trabalhos de discussão acerca do que é o Racismo, tratando-o como crime e desumanidade. Este trabalho ganhou mais força após o ocorrido. (unidade 72)

Diálogos com os estudantes a respeito das concepções envolvidas nas situações ocorridas. (unidade 75)

Foram adotadas as seguintes medidas: a) diálogos entre as crianças envolvidas; b) inserção de ações cujo eixo temático tinha por objetivo o reconhecimento e a valorização do fenótipo negro, tais como, escolha de livros para leitura em sala que referenciava de forma positiva a cor da pele com utilização de recurso do giz de cera produzido pela PINTKOR em parceria com a UNIAFRO, comprados pela Escola; c) inserção da temática Educação para as Relações Étnico-raciais em atividades intencionalmente planejadas por etapa/ano/ciclo. (unidade 79)

Ao perceber esta situação, a professora desenvolveu um trabalho pedagógico, utilizando as bonecas negras e uma literatura que abordasse esse assunto com as crianças, visando mudar esse comportamento de maneira lúdica. (unidade 129)

A professora interveio conversando sobre as diferenças e a importância de não agir de forma diferente com o colega devido a sua cor. (unidade 138)

Em roda de conversa a professora falou sobre diversidade e o respeito, contou uma história sobre diferentes crianças, ressaltando que devemos aprender a respeitar todas as pessoas. (unidade 140)

Sobre as intervenções diante de situações de racismo, educadoras/es de 10 unidades escolares (29,41%) apontaram que realizam conversas com as/os responsáveis pelas/os estudantes, a fim de que a situação possa ser resolvida.

Para a aluna em específica, foi realizada convocação dos pais e responsáveis para ciência e conscientização dos familiares. (unidade 2)

Chamamos a família para dialogar e a situação foi resolvida. (unidade 12)

Conversamos com as crianças envolvidas, com a família [...]. (unidade 66)

[...] a equipe escolar, tanto gestora quanto docente, tivemos diálogo com os pais/responsáveis e com os envolvidos. (unidade 68).

Chamamos a família e o estudante. Este pediu desculpas à amiga e à família dela e à sua própria família. [...] (unidade 72)

A professora conversou com os familiares que ficaram surpresos com a atitude da criança, pois nunca tinha acontecido ou falado qualquer palavra de cunho racista. (unidade 103)

Sim. As medidas tomadas conforme protocolo da escola são: diálogo com os envolvidos, convocação dos familiares, orientação para discussões coletivas nas turmas onde a situação foi detectada etc. (unidade 117)

Sendo assim, a escola, em qualquer contexto discriminatório, toma providências com esclarecimentos, convocação dos responsáveis e adequação dos alunos envolvidos. (unidade 127)

Conversamos com a família e com a equipe que trabalhava com a criança e pedimos a atenção dos funcionários da escola. (unidade 139)

Os responsáveis foram chamados junto à direção para orientação e esclarecimentos; o conselho de escola também já foi convocado para resolver problema relacionado a essa questão, e na sala de aula realizado diálogos sobre discriminação e questões étnico-raciais. (unidade 144)

Educadoras/es de algumas unidades escolares, 5 (14,70%), relataram que fazem intervenções diretamente com a criança que cometeu a discriminação racial, a fim de que a situação não volte a ocorrer.

Para todo o tipo de preconceito/discriminação foram tomadas medidas de orientação aos alunos. (unidade 22)

Conversamos com essa criança, abordando a questão da diversidade cultural, o respeito e a tolerância. (unidade 37)

A escola enfrentou o problema de duas maneiras: houve orientação e advertência por parte da gestão e os temas foram amplamente trabalhados em sala de aula pelos professores das humanidades. (unidade 99)

Após muito diálogo e trabalho com a questão, nesse ano a criança já não apresenta este comportamento. [...] (unidade 102)

Sim, duas vezes entre alguns alunos. A direção fez orientações para as crianças e também para os familiares. (unidade 100)

E a minoria das/os profissionais das escolas, de 4 unidades escolares (11,76%), relatou que, diante de situações de discriminações raciais contra estudantes negras/os, realizam formações com suas/eus profissionais, a fim de que possam refletir e reverter essas situações.

Para eliminar este tipo de expressões a gestão trabalha constantemente com a equipe escolar as questões voltadas ao respeito com base no Estatuto da Igualdade Racial nº12.288/10, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08, com atividades rotineiras incluídas nas propostas mensais valorizando a construção da identidade da criança e a valorização da herança cultural afro-brasileira. (unidade 94)

Foi feito uma reunião com equipe gestora, apresentando a cartilha de divulgação de expressões racistas, além de dialogar sobre as legislações sobre o trabalho com as relações étnico-raciais na escola, enfatizando a construção de imagem positiva de si e do outro. (unidade 102)

A Unidade Escolar tem realizado conversas com a equipe e com as crianças de modo a contemplar a Educação para as Relações Étnico-raciais, procurando contemplar em todo trabalho pedagógico e no PPP, situações de aprendizagem que valorizem e reconheçam a identidade dos(as) alunos(as) negros(as). (unidade 120)

[...] procura resolvê-las através de discussões, reflexões e ações. (unidade 74)

Apenas educadoras/es de uma escola pontuaram que realizaram intervenções preventivas, isto é, um trabalho de antemão para evitar práticas racistas dentro da escola.

Nas poucas ocasiões em que surgiram situações envolvendo discriminação por conta de cor, os profissionais da escola procederam ao diálogo com as crianças envolvidas e salientou-se a necessidade do respeito e da empatia.

Desenvolvemos um trabalho pedagógico que, de antemão, buscar diversificar o material literário disponibilizado aos alunos e a conscientização de que somos seres diversos. As professoras e professores, oportunizam leituras de histórias oriundas da cultura africana e de obras produzidas por autores que enfatizam a diversidade étnica - racial e a condição histórica do negro na constituição da sociedade brasileira. (unidade 96)

As intervenções apontadas pelas/os profissionais das unidades escolares – ações com as turmas (44,11%), convocação de responsáveis (29,41%), ação com as crianças que discriminaram (14,70%) e formações com a equipe escolar (11,76%) – em conjunto, ou individualmente, apontaram que, a despeito de as escolas relatarem que trabalham com a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) ao longo de todo o ano letivo¹⁹, as ações educativas voltadas a combater o racismo não ocorrem de forma preventiva e regular, mas, em sua grande maioria, de modo pontual e posterior aos casos discriminatórios.

Por fim, o fato de grande parte das/os profissionais das escolas não apontarem situações de racismo ocorridas em suas unidades escolares, ou mesmo de muitas escolas apontarem a ocorrência dessas discriminações, mas não descreverem de que modo elas se deram dentro dos espaços escolares, confirmam que as questões raciais são tabus, bem como comprovam a presença do “não dito” e “mal dito” racismo nas escolas.

Há um silenciamento, uma negação, a ocorrência da zona muda das representações sociais com omissões e lacunas que impedem que o racismo seja tratado do modo que deve ser, isto é, que seja desvelado e problematizado.

Se a temática racial é tão difícil de ser tratada, como poderão as/os profissionais da educação desenvolverem uma educação antirracista? Como poderão desenvolver a contento a Educação das Relações Étnico-raciais dentro das unidades escolares?

Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não percebem o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio. Também me questioneei da possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos. [...] o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, por outros âmbitos sociais. (Cavalleiro, 2012, p. 10)

19 Das 11 perguntas enviadas na pesquisa realizada em agosto de 2022, apenas 3 foram avaliadas no presente trabalho. As questões sobre ERER, por conta da delimitação do tema, não serão tratadas nesse momento, dado que serão publicadas em trabalhos futuros.

A despeito de as escolas negarem e falarem pouco sobre o racismo, ele está presente dentro das unidades escolares. Assim, questionar, problematizar e buscar soluções às discriminações raciais é urgente, pois demonstra uma postura ética e compromissada de educadoras/es como a reinvenção de nossa sociedade racista; demonstrando a busca por uma educação com humanização para o reconhecimento de todas/os as/os estudantes, especialmente de negras/os que são cotidianamente discriminadas/os.

A Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira dentro das unidades oficiais de ensino da Educação Básica, sendo ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) são instrumentos legais que objetivam minimizar as situações adversas que a população negra enfrenta, especialmente, focando nos/as estudantes em espaço escolar.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (Gomes, 2012, p. 105)

É necessário que toda a comunidade escolar se sensibilize sobre a grande necessidade de problematizar assuntos relacionados ao preconceito, à discriminação e ao racismo em suas várias formas, a fim de que sejam mitigadas violações de direitos e construída uma cultura de respeito às diferenças, à diversidade, aos direitos humanos de todas/os.

É urgente que as escolas desenvolvam uma Educação das Relações Étnico-raciais que valorize e reconheça, efetivamente, a história, a cultura, a identidade, as contribuições e os saberes de negras/os ao longo da história mundial e do país.

O espaço escolar, a despeito de sua obrigação legal em tratar a diversidade étnico-racial, ainda se nega e se silencia diante de situações racistas. Como se a negação e o silêncio fizessem o preconceito e a discriminação racial (racismo) desaparecer. Segundo Cavalleiro, que estudou essas problemáticas raciais dentro de uma unidade escolar de educação infantil,

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. (Cavalleiro, 2012, p. 98)

Embora a pesquisa de Cavalleiro tenha atendido apenas a um público da Educação Básica (Educação Infantil), suas considerações podem ser estendidas a todos os segmentos da educação, que ainda insistem em negar e se silenciar diante do racismo. Há silenciamento e negação no tocante a situações de preconceitos, discriminações raciais (racismo) no ambiente escolar.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (Almeida, 2018, n.p.)

É necessário modificar a ideologia racista que rege nossas escolas, revelando a verdadeira história e cultura de negras/os, como protagonistas sociais, bem como desvelando discriminações raciais que ocorrem dentro dos espaços escolares. É necessário ter um olhar atento e evitar o “não dito” e o “mal dito” racismo, por meio de práticas educativas preventivas e regulares que garantam a estudantes negras/os seus direitos. É necessária uma educação que humanize e reconheça afrodescendentes, que transforme nossa sociedade.

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações. [...] A discriminação supervaloriza determinadas culturas, dá ao dominador a ideia de que é o melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos-valia. [...] A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. (Lopes, 2005, pp. 188-189)

5. PROPOSIÇÕES PARA UMA NOVA FORMAÇÃO

Figura 27 – A redenção de Cam, de Modesto Brocos (1895)



Figura 28 – A redenção de Cam, de Mariana Sguilla (2002)



Extraídas de <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam> e <https://www.sescsp.org.br/descolonizando-o-pensamento-releitura-de-arte/>. Acesso em dez de 2022.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistem em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. (Freire, 1970, p. 14).

Uma educação para a transformação e reinvenção da sociedade precisa estar comprometida com a humanização e com o reconhecimento. Tal educação deve basear-se no diálogo autêntico, na comunicação e na colaboração, com o reconhecimento de todas/os (de si e da/o outra/o), isso porque a humanização só existe se as pessoas intervierem juntas no mundo, dando-lhe direção.

Uma educação para a humanização só existirá, se negras/os e brancas/os mantiverem um diálogo saudável, cooperarem, colaborarem e se humanizarem juntas/os, assumindo a responsabilidade de dirigirem o mundo em direção à igualdade de raças e à verdadeira democracia racial – a qual sempre foi um mito em nosso país, precisando de uma reinvenção para se tornar realidade.

Historicamente, o Brasil construiu uma imagem falaciosa de que em seu território as raças conviviam harmoniosamente e que, mesmo durante o período de escravização, escravizadas/os e seus senhores tinham relações simétricas, construindo, assim, o mito da democracia racial. Esse mito perdura até os dias atuais, em que as pessoas utilizam o discurso politicamente correto de “todas/os somos iguais” para ocultarem e justificarem as violações de direitos de negras/os, como se fossem as/os próprias/os afrodescendentes culpadas/os pelas desigualdades raciais que enfrentam.

Na perspectiva da Psicologia Social, ou reconhecemos no Outro um semelhante, e nesse caso conferimos a ele os mesmos atributos de humanidade que encontramos em nós, ou não reconhecemos no Outro um semelhante. Para as classes dominantes é difícil reconhecer um igual nas personagens da pobreza. Reconhece-se o diferente como desigual. Da desigualdade à inferioridade não há muita distância. Da desigualdade, reconhecida como inferioridade e do desconhecimento ao temor, do ponto de vista psicológico, não há, também, grande distância. O medo à desordem e à perda da vida e das propriedades, um grande descrédito na polícia e na justiça podem transformar a insegurança e o temor difusos em acusações contra segmentos sociais ou grupos específicos de sujeitos de quem se desconfia, que não são reconhecidos como iguais, ou seja, não são portadores da mesma humanidade que reconheço em mim e nos meus iguais. São, por definição, portadores de características desabonadoras, de traços de caráter indesejáveis, de um potencial de violência que os torna pouco humanos. (Mello, 2002, p. 135)

Na verdade, nunca existiu uma democracia racial em nosso país e as desigualdades raciais sempre foram latentes, permanecendo mesmo após a abolição da escravatura, haja vista os valores, as crenças e as representações negativas sobre negras/os continuarem, fazendo com que afrodescendentes não sejam consideradas/os em sua humanidade, sendo classificadas/os com traços de caráter indesejável e com características desabonadoras que as/os desumanizam.

Não houve oportunidades e direitos iguais em nosso país, dado que negras/os foram historicamente desumanizadas/os, isto é, privadas/os do *status* de humanos. Não houve e ainda não há democracia racial, porque afrodescendentes não são consideradas/os como dignas/os, com um valor intrínseco que garanta seus direitos.

Mesmo após a libertação de escravizadas/os, essas/es não foram integradas/os em nossa sociedade, isto é, não tiveram a “habilitação” para serem cidadãs/ãos e sujeitos de direitos, continuando desumanizadas/os, marginalizadas/os e/ou preteridas/os.

A desumanização de africanas/os fez com negras/os fossem tratadas/os como objetos para serem comercializadas/os, exploradas/os e, se necessário, descartadas/os e exterminadas/os. Assim, “homens e mulheres da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda [...]” e impedidas/os de terem “relações co-humanas” (Mbembe, 2014, p. 12).

Tal situação de desumanização perdurou e justificou a dominação de negras/os em todo o período de escravização, perpassando por todos os períodos da história brasileira e continuando na atualidade, com o capitalismo e o neoliberalismo que reificam e coisificam trabalhadoras/es, submetendo-as/os a uma situação de objetificação – principalmente afrodescendentes, que são as/os mais exploradas/os.

Diante da coisificação e negação de sua humanidade, negras/os ainda são tratadas/os como mercadoria, para atenderem ao padrão mercadológico em que o importante é o capital. Assim, “este *homem coisa, homem máquina, homem código e homem-fluxo* [...] abraça a sua condição de sujeito solúvel e descartável”, tendo de aceitar sua condição de desumanização (Mbembe, 2014, p. 15).

Honneth (2009), autor de uma teoria do reconhecimento recíproco, aponta que o reconhecimento à humanidade de outra pessoa é essencial para a convivência harmônica em sociedade, isso porque o reconhecimento é “um ato expressivo [...] transmitido com o sentido positivo de uma afirmação” (Honneth, 2009, p. 141).

Segundo Honneth, quando um sujeito tem boas relações nas esferas de amor, de direito e de estima social, ele pode ter uma boa relação consigo mesmo, formando uma identidade segura e emancipada, o que gera esse mesmo entendimento e reconhecimento em relação à/ao outra/o.

O amor refere-se às relações primárias, à estrutura emotiva, carencial e afetiva, gerando autoconfiança; sem amor, o indivíduo não confia em si mesmo e nem mesmo nas/os outras/os. O direito trata do respeito cognitivo, das relações jurídicas, desenvolvendo autorrespeito; com privação de direitos e exclusão o sujeito não consegue se respeitar e respeitar às/aos outras/os. E, por fim, a estima social refere-se à comunidade de valores, à solidariedade, à questão da individualização e da igualização, gerando autoestima; com estima social o indivíduo passa a estimar sua honra e sua dignidade, bem como a das/os outras/os.

Quando um indivíduo não tem atendida a essa estrutura básica – de amor, de direito e de estima social –, ele não desenvolve autoconfiança, autorrespeito e autoestima, ou seja, tem afetada a sua integridade física, social, sua moral e a sua dignidade. Desse modo, quando não satisfeitas as estruturas que levam ao reconhecimento, tem-se a reificação, a coisificação, a desumanização. “A reificação dos seres humanos significa, como já dissemos anteriormente, perder de vista ou mesmo recusar o fato do reconhecimento prévio” (Honneth, 2018, p. 95).

Ao longo da história da humanidade, negras/os tiveram o reconhecimento negado. Não

tiveram amor, para desenvolverem autoconfiança, dado que eram desumanizadas/os e privadas/os de relações primárias de afeto. Não tiveram direitos, para desenvolverem autorrespeito, por serem desrespeitadas/os juridicamente, sendo consideradas/os indignas/os, reificadas/os, coisificadas/os e desumanizadas/os. E não tiveram estima social, para que desenvolvessem sua autoestima, sendo desconsideradas/os enquanto individuadas/os e iguais, tratadas/os de modo desonroso e indigno. Nesse sentido, negras/os ao longo da história foram privadas/os de amor, direito e estima social, não conseguindo desenvolver autoconfiança, autorrespeito e autoestima, isto é, serem reconhecidas/os em sua humanidade.

E essa condição de negação de reconhecimento perdura até os dias atuais, em que são afrodescendentes aquelas/es privadas/os do reconhecimento prévio. Muitas vezes, negras/os não conseguem desenvolver uma identidade racial positiva, bem como uma atitude positiva com elas/es mesmas/os, porque são privadas/os de amor, direito e estima social, o que pode ser comprovado pela falta de afeto que recebem, pelas violações de direitos que sofrem, pela falta de solidariedade para com elas/es e pelo modo como são representadas/os e tratadas/os em nossa sociedade.

De acordo com isso, são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos. (Honneth, 2009, p. 266)

No tocante ao amor, bell hooks (2020) aponta que ele requer ação e compromisso e que esse amor é um direito que só pode existir se houver justiça. De acordo com a autora, o amor é “uma combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, conhecimento e responsabilidade” que devemos ter conosco e com as/os outras/os. Esses seriam ingredientes essenciais para a nossa humanização, bem como para a humanização das demais pessoas.

O amor é o que o amor faz, e é nossa responsabilidade dar amor às crianças. Quando as amamos, reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, que têm direitos – os quais nós respeitamos e garantimos. Sem justiça, não pode haver amor. (hooks, 2021, p. 72)

Se negras/os ainda não possuem reconhecimento, se ainda não vivem de modo justo, se ainda não têm seus direitos garantidos, não são consideradas/os como humanos, dado que, para que a humanização ocorra, é necessário que afrodescendentes sejam consideradas/os cognitivamente e socialmente. Se representadas/os de modo desfavorável, se desconsideradas/os cognitivamente, não há como negras/os humanizarem-se.

Para que exista a humanização do indivíduo é imprescindível que exista consideração cognitiva. Sendo assim, “(...) a consideração cognitiva [*kognitive Beachtung*] vem a ser o respeito moral [*moralische Achtung*] a que o conceito se referiu desde Kant: ter de reconhecer todo outro ser humano como pessoa significa, agir em relação a ele do modo a que nos obrigam moralmente as propriedades de uma pessoa.” (Honneth, 2009, p. 77).

Ainda sobre o resgate da humanização, as contribuições de Lélia Gonzalez (1988) elucidam a importância do entendimento de que, a despeito de pertencerem a continentes diferentes, negras/os brasileiras/os e africanas/os sofreriam pelo mesmo mal, ou seja, pelo racismo frio e calculista ariano, que hierarquiza racial e culturalmente a sociedade. A autora critica o fato de arianas/os, brancas/os ocidentais, acharem-se superiores e inferiorizarem os conhecimentos negro-africanos.

A dicotomia entre a razão ser branca e a emoção ser negra demonstra o quanto essa razão pode ser restrita e preconceituosa, se considerar que só ela tem validade enquanto conhecimento. Segundo Gonzalez, esse pensamento que coloca o conhecimento africano como obscuro e o europeu como “esclarecido” tem de ser ressignificado.

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana. A África é o continente ‘obscuro’, sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua ‘natureza sub-humana’, a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada ‘natural’.

(Gonzalez, 1988, p. 77)

Gonzalez chama a atenção para o epistemicídio que extermina os conhecimentos africanos como se fossem inferiores aos hegemônicos (europeus). Infelizmente, é o que ainda ocorre na grande maioria das escolas que tem seu currículo baseado na “razão” branca, desconsiderando todas as contribuições valiosas de negras/os, tanto africanas/os quanto brasileiras/os. Essa visão racista deve ser modificada dentro das escolas, o que exige uma nova visão de educação, que não hierarquize os saberes.

As contribuições políticas e culturais de Gonzalez (1988) chegaram à categoria “amefricanidade”, no sentido de resgatar a humanização negada aos povos da América como um todo e da África. Para a autora, a América seria de fato democrática, pois ultrapassaria os limites territoriais, linguísticos e ideológicos, abrindo-se para um entendimento mais profundo do mundo; para a possibilidade do resgate de uma unidade específica.

Essa visão sustenta-se, devido ao fato de que, embora pertencentes a continentes diferentes, negras/os da América e da África sofrerem o mesmo sistema de dominação, que

precisa ser combatido em conjunto, na busca por humanização para o reconhecimento democrático.

As implicações políticas e culturais da categoria amefricanidade (“Amefricanity”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...] Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a Améfrica, enquanto sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em mo-delos africanos. (Gonzalez, 1988, pp. 76-77)

Para se sentirem reconhecidas/os, negras/os precisam de justiça e de direitos garantidos, o que perpassa pelo direito à educação. Não qualquer educação, mas uma educação para a humanização, que as/os considere valorosas/os e dignas/os, com reconhecimento de seus direitos. Para que negras/os sejam reconhecidas/os e valorizadas/os dentro do ambiente escolar, há de se desenvolver dentro desses espaços uma proposta de democracia racial efetiva, não uma mentira ou um mito.

Para que haja uma verdadeira “democracia racial” na educação formal, as escolas devem considerar os saberes e conhecimentos de negras/os, de mesma forma que considera os hegemônicos, advindos de brancas/os. Afrodescendentes só se sentirão respeitadas/os, valiosas/os e reconhecidas/os dentro das unidades escolares, quando tiverem sua história, sua cultura, seus saberes e suas contribuições consideradas.

Segundo Freire (1987), a humanização seria uma vocação negada pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores. Assim, a humanização só poderia ser alcançada com a luta das/os oprimidas/os por liberdade e justiça, em busca de recuperarem sua humanidade roubada, bem recuperarem a humanidade dos opressores.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta

pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens. (Freire, 1987, n.p)

A busca pela humanização deve fazer parte da educação. Assim, uma educação libertadora e emancipatória deve tratar, em primeiro ponto, da humanização, esforçando-se para evitar a coisificação e o epistemicídio, considerados naturais em nossa história e em nossa sociedade neoliberal, patriarcal, machista, classista, preconceituosa, racista e violenta.

Essa educação deve resgatar a história de negras/os que contribuíram de forma ímpar com a formação e o desenvolvimento de nossa sociedade, valorizando essa gente negra (preta e parda).

“Quem foi a Gente Preta?” (A Corrente, 2023) é um exemplo de humanização para o reconhecimento. A obra, de forma simplificada, resgata a humanização das/os negras/os (pretas/os e pardas/os), da “gente preta”, apresentando várias personalidades que fizeram do nosso país, em diferentes áreas, a grande nação que é hoje, ou seja, “um lugar muito porreta”, isto é muito bom, excelente e confiável (Rocha, 2023).

O livro também é uma paródia da Cantiga popular anônima *Boi da Cara Preta*, atribuída à região do Maranhão, por volta do século XIX. Nessa cantiga, o boi era uma maneira que as/os negras/os escravizadas/os encontraram de humanizarem-se tornando-se livres, nem que fosse apenas na canção e na forma animal, ao associarem-se aos bois. Era uma forma de cantarem pela tão sonhada liberdade. Isso porque, o boi “(...) produziu imagens referentes a esta não aceitação da condição escrava, na figura do boi preto mágico, misterioso, veloz e livre, quebrando os grilhões do confinamento e da submissão” (Feijó, 2011, p. 147).

Ao longo da história de nosso país, negras/os foram levadas/os a denegarem suas raízes afrodescendentes, buscando a todo custo atingir o padrão social tido como ideal, aceito e superior – de brancas/os –, porque não tinham sua história, sua cultura, suas características, suas identidades respeitadas e consideradas como dignas.

A obra “A redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos, ilustra como afrodescendentes fugiam de sua racialidade, em busca do branqueamento e da reabilitação social. Na pintura, a avó preta agradece aos céus por seu neto, filho de sua filha parda, não apresentar traços afrodescendentes, devido ao fato de ter um pai branco. Ocorre, então, a “salvação” da prole, por afastar-se da negritude e aproximar-se do padrão branco.

Essa pintura faz referência a história bíblica em que Cam, filho de Nóe, ao presenciar a nudez de seu pai, após uma embriaguez, fez com que seu genitor amaldiçoasse Canaã. Tal maldição acaba sendo justificativa para que cananeus fossem subjugados por israelitas.

Séculos depois, houve uma nova interpretação racista da maldição de Noé a Canaã, sendo utilizada para justificar o fato de pessoas de pele negra – que seriam descendentes de Cam – serem subjugadas por cristãos, muçulmanos e judeus, devido ao fato de terem a mácula do pecado e serem indignas.

Embora a Bíblia não tenha apontado Cam (filho de Noé) como amaldiçoado (e sim Canaã), bem como não tenha mencionado essa maldição quanto à raça/cor da pele negra e sim em relação a um povo, esses falsos fundamentos bíblicos foram utilizados, secularmente, para discriminar e subjugar povos negros.

A história de Cam, bem como outras bíblicas, somadas a justificativas biológicas, pseudocientíficas e sociais racistas foram utilizadas no sentido de propagar uma ideologia que rotula negras/os com características inferiores, negativas e indesejáveis.

Para a população negra há uma invisibilidade de sua história, de sua cultura, de seus conhecimentos e de suas contribuições para formação e o desenvolvimento de nosso país. Há um epistemicídio que insiste em desumanizar negras/os. Um processo que pode ser considerado uma amnésia, dado que leva a perda da capacidade de recordar experiências e acontecimentos positivos em relação a negras/os; o que faz com que afrodescendentes sejam obrigadas/os a assimilarem a cultura branca, subjugando-se a ela e denegando sua raça negra.

No registro que o Brasil tem de si mesmo o negro tende à condição de invisibilidade. Alguns exemplos servem para ilustrar as manifestações sintomáticas desta tendência: o lugar irrisório que a historiografia destina à experiência e contribuição do negro na formação desta sociedade; a queima dos documentos relativos ao tráfico de escravos e ao regime escravista; a retirada do quesito sobre a cor da população nos censos demográficos de 1900, 1920 e 1970, e negação obstinada de discutir a existência de qualquer problema de índole racial. (Gonzales, 1982, p. 105)

Na obra de Modesto Brocos (em 1985), a salvação de afrodescendentes, isto é, sua habilitação e inserção social, ocorreria por meio da miscigenação e do branqueamento de negras/os. Uma visão propagada pela ideologia racista, que levava a população negra a negar suas origens africanas, buscando afastar-se de sua raça, de suas características fenotípicas, de sua história e de sua cultura.

Essa ideologia hegemônica eurocêntrica e colonialista, que coloca brancos como superiores e negras/os como inferiores – que desumaniza, reifica e inferioriza afrodescendentes, atribuindo-lhes representações e estereótipos negativos –, ainda persiste, inclusive dentro da educação formal, sendo propagada em todos os espaços, recursos pedagógicos (livros, atividade, trabalhos, murais, projetos etc.), nas representações e nas relações que são estabelecidas.

Com relação ao racismo, além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também limita a motivação e o nível de aspirações do negro. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização pela maioria da população negra de uma autoimagem desfavorável. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam mutuamente de maneira regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os “lugares apropriados” para as pessoas de cor. (Gonzales; Hasenbalg, 1982, p. 91)

Preconceitos, discriminações e racismo persistem dentro das escolas apoiados pelo mito da democracia racial, que continua a propagar um discurso ideológico de que todas/os são iguais, ocultando as desigualdades raciais que também estão presentes nas unidades escolares. Esse mito desumaniza afrodescendentes, principalmente estudantes negras/os que são representadas/os e tratadas/os de modo desigual, sendo preteridas/os, invisibilizadas/os e marginalizadas/os.

Na busca pela humanização e por uma educação que contribua para o processo de reconhecimento de negras/os como sujeitos de direitos e agentes sociais, é necessária uma transformação/reinvenção de pensamentos e práticas, o que exige coragem e não pode fugir da discussão, do debate, da reflexão e da crítica do que é ser negra/o, tornar-se negra/o e do modo como negras/os são representadas/os e tratadas/os.

O estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola como, também, poderá nos ajudar a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade étnico-racial de alunos, professores negros, mestiços e brancos e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar. Na escola, não só aprendemos, mas também reproduzimos representações sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Quais serão essas representações? Em que momentos aparecem e como elas aparecem? Como os sujeitos negros e brancos vivem esses processos dentro e fora da escola? Como tais representações se manifestam no currículo? Muitas vezes, esses processos delicados e tensos passam despercebidos pela escola, pelos profissionais da educação, e não constituem motivo de debates e estudos nos nossos cursos de formação de professores. (Gomes, 2003, p. 180)

Uma educação para a humanização deve buscar os ideais democráticos de liberdade e de justiça, os quais perpassam por uma nova visão de educação, de currículo e de sociedade. Há de se questionar, problematizar e criticar a sociedade em que vivemos, desvelando que sim, historicamente, e mesmo nos dias atuais, ela é fundamentada em um racismo estrutural que desumaniza negras/os, impedindo-as/os de serem integradas/os e de ascenderem socialmente. E mais, que essa reinvenção do mundo, deve partir da transformação de mentalidades,

emoções, imaginários, crenças, valores e, principalmente, representações e atitudes quanto a negras/os.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo [...] devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. (Munanga, 2005, pp. 18-19)

A educação para humanização precisa descolonizar pensamentos e ações que ainda se baseiam no racismo. Assim, é necessária uma Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) que descolonize os currículos escolares, que desvele o mito da democracia racial, que reconheça a existência de discriminações e racismo dentro do ambiente escolar e que, partir disso, problematize e ressignifique o modo como negras/os são representadas/os e tratadas/os dentro das escolas, reparando o epistemicídio que vitimou e que vitima afrodescendentes ao longo da história de nosso país.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (Gomes, 2012, pp. 107-108)

As representações desfavoráveis sobre negras/os são uma forma de desumanizá-las/os, daí a necessidade de uma educação para humanização que desvele essas representações e que as ressignifique. A única forma de transformar situações de injustiça, exploração, opressão e violência é transformando a ingenuidade em relação à questão racial em criticidade, isto é, ressignificando mentalidades e práticas racistas para resgatar a humanidade roubada de negras/os (e mesmo de brancas/os).

Esse conceito de raça, que não mais se sustenta cientificamente (devido ao fato de não existirem raças biologicamente), permanece vigente sociologicamente em nossa sociedade,

continuando a atribuir a negras/os representações negativas e inferiores, devendo ser problematizado e ressignificado.

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. [...] se fazia cada vez mais difícil uma educação capaz de corresponder a este fundamental desafio — o da ascensão da ingenuidade à criticidade. (Freire, 1967, pp. 61-62)

Assim como o Movimento Negro, que é um grande educador em nosso país, ressignificou o conceito de negritude, é imprescindível que as escolas se comprometam com essa ressignificação, por meio de uma educação para humanização.

É dever das escolas, de acordo com as normativas vigentes, mas deve ser mais do que um dever, deve ser um compromisso ético, por meio da ação de suas/eus educadoras/es, independentemente de sua raça/cor, a reinvenção e a transformação da sociedade, o que perpassa pela ressignificação das relações entre brancas/os e negras/os e do que é ser negra/o em nosso país. É dever e deve ser um compromisso das escolas a luta pela libertação e emancipação de negras/os que foram e continuam sendo oprimidas/os em nossa sociedade.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 2013, p. 43)

Essa luta pela humanização, pelo reconhecimento e por justiça a negras/os não se restringe ao Movimento Negro, a aliadas/os não-negras/os ou a estudiosos e interessados no tema. Essa luta também é da escola, que deve se engajar para superar a discriminação racial/racismo, ou seja, para humanizar todas/os as/os suas/eus estudantes verdadeiramente. Não é possível que as escolas continuem silenciando e negando preconceitos, discriminações e práticas racistas que ocorrem dentro de suas unidades: é preciso desvelar e, principalmente, ressignificar as desigualdades raciais.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (CNE, 2004, p. 16)

Essa ressignificação do ser negra/o é possível e está presente na releitura da obra “A redenção de Cam” (2002), feita por Mariana Sguilla. Em sua pintura, a autora traz um novo olhar sobre a questão da negritude. A avó não tem mais vergonha de ser negra, mostrando-se aliviada por sua prole ter perdido as características fenotípicas de afrodescendentes. Pelo contrário, a matriarca demonstra alegria e aceitação, diante do neto que perpetua suas origens africanas, demonstrando contentamento com o reconhecimento de sua ancestralidade negra.

A diferença das obras homônimas “A redenção de Cam” consiste em uma mudança de pensamento e de postura, de uma descolonização, de uma ressignificação que também pode e deve ocorrer dentro das escolas.

Enquanto as/os negras/os, na obra de Modesto Brocos, são representadas/os como indignas/os e inferiores socialmente – buscando sua dignidade ao se distanciarem de sua racialidade negra e aproximarem-se da raça branca –, na obra de Mariana Sguilla, é reconhecida a dignidade (o valor intrínseco) de negras/os, que por serem tratadas/os de modo humanizado, não mais precisam denegar sua ancestralidade para se tornarem sujeitos de direitos, podendo desenvolver e apresentar uma identidade racial positiva.

É essa educação para a humanização e para o reconhecimento (com amor, direito e estima social) de afrodescendentes que se espera das unidades escolares. Uma educação que inclua a cultura, a história, as contribuições, as características, as identidades e os conhecimentos de negros/os em todo o âmbito do currículo escolar. Uma educação que não silencie e invisibilize corpos negros, com o discurso politicamente correto de todas/os somos iguais. Somos diversos, mas todas/os devemos ter os mesmos direitos. Uma educação que não represente e trate negras/os de modo negativo e desfavorável.

A única forma de combater a desumanização de estudantes negras/os é por uma educação problematizadora, crítica, que combata injustiças, opressões e violência a negras/os, isto é, uma educação para humanização e para o reconhecimento. Essa educação que, primeiramente, busque a desalienação da comunidade escolar quanto à questão racial.

É necessário dizer que existem desigualdades raciais, construídas historicamente e que ainda permanecem, inclusive no espaço escolar. Dizer que dentro das escolas ainda existem preconceitos e práticas discriminatórias e racistas. Dizer que não há uma democracia racial e que, uma das funções da escola, é superar essas “situações-limite” que ainda classificam negras/os de modo inferior e carencial. “Para alcançar a meta da humanização, que não se

consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados” (Freire, 1987, n.p.).

Ao assumir e dizer que dentro da escola também são reproduzidas “situações-limites” contra negras/os, com injustiças, explorações, opressões e violências simbólicas, a comunidade escolar pode sair da ingenuidade em direção à criticidade.

É necessária uma nova educação contrária à educação bancária que, por ser uma educação pautada em conhecimentos hegemônicos (brancos, europeus, colonialistas), desconsidera a diversidade epistemológica e menospreza as epistemologias das/os dominadas/os, consideradas/os inferiores.

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador "bancário", supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sare que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (Freire, 1987, n.p.)

A educação precisa dar espaço a todos os conhecimentos, não apenas aos hegemônicos. Não há de se aceitar uma educação que invisibilize seus sujeitos, profissionais e alunas/os, principalmente aquelas/es que já sofreram tanto na história (e ainda sofrem) com preconceitos, discriminações, violações e desumanização, tais como negras/os. Trata-se de uma passagem da desumanização para a humanização. Uma humanização que pressuponha o reconhecimento.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. [...] uma educação capaz de corresponder a este fundamental desafio — o da ascensão da ingenuidade à criticidade. (Freire, 1967, pp. 57-58)

Finalmente, na busca e na luta pela humanização, contrária ao epistemicídio, os oprimidas/os, no caso negras/os, têm um papel de destaque dado que são elas/es que mais sentem os efeitos da desumanização, do silenciamento e da marginalização a que são submetidas/os, até mesmo nas escolas.

Dessa forma, unidas/os às/aos oprimidas/os, educadoras/es devem desenvolver uma educação que permita a humanização com reconhecimento. Essa educação deve pautar-se no amor, no direito e na estima social de negras/os. Deve apoiar-se no amor que é “uma combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, conhecimento e responsabilidade”

(hooks, 2020, p. 94) com todas/os as/os estudantes, especialmente com aquelas/es que mais precisam de reconhecimento, que são afrodescendentes.

Escolas comprometidas com uma educação para a humanização com reconhecimento de estudantes negras/os descolonizam suas mentes, desvelam e ressignificam as representações sobre afrodescendentes, transgridem no sentido de evitar o epistemicídio de conhecimentos negros e, acima de tudo, transformam a educação levando-a na direção de ser mais livre, justa, igualitária e solidária.

Deliberadamente, escolhemos ensinar de maneiras que ampliam os interesses da democracia, da justiça. [...] Sem dúvida, as recompensas oferecidas pela hierarquia educacional dominante reduzem os esforços de resistência e de transformação da educação. Ao compreender que a educação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes “em busca da liberdade” ensinam a transgredir e a transformar. (hooks, 1992, pp. 58-59)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é estrutural na sociedade brasileira, que ainda apresenta desigualdades sociais, econômicas e políticas advindas da hierarquização de raças, em que a raça branca tem acesso a privilégios e à negra restam privações de direitos.

Por seu histórico escravocrata e senhorial, que desde sua formação colonial, desumaniza e inferioriza negras/os para sua dominação e exploração, o Brasil perpetua a ideologia racista, que classifica afrodescendentes como incivilizadas/os, infantilizadas/os, primitivas/os, animalizadas/os, erotizadas e/ou selvagens (Kilomba, 2019).

Essas representações desfavoráveis sobre negras/os foram difundidas largamente ao longo da história do país e, por mais que não se perceba, continuam permeando mentalidades, estando presentes nas comunicações e orientando as ações das pessoas, até mesmo daquelas/es que deveriam agir em prol da igualdade e do respeito à diversidade, como educadoras/es.

Devido ao fato de o racismo permear todos os espaços sociais, ele também está presente dentro das escolas, a despeito de tal situação ser negada e não revelada totalmente. Ocorre que negar ou amenizar o racismo não faz com que ele desapareça, pelo contrário, apenas o fortalece pelo silêncio e pela ocultação.

É necessário um olhar atento para as questões raciais, principalmente para o modo como negras/os são representadas/os e tratadas/os em nossa sociedade. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho foi desvelar as representações sociais que profissionais da educação apresentavam sobre estudantes negras/os e sobre o racismo ocorrido dentro das escolas. Um desvelamento não para culpabilizar, mas para problematizar e transformar.

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Sorocaba, a segunda maior cidade do interior do Estado de São Paulo, com 723.574 habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2022. A abrangência da pesquisa também se deu, devido ao fato de terem participado profissionais de 147 unidades escolares, das 175 existentes na rede municipal de ensino (84% do total de escolas), que atende a mais de 80.000 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais.

Ademais, a abrangência do trabalho apresenta-se pelo fato de a pesquisa não ter sido respondida de maneira individual, isto é, por apenas uma/um educadora/r de cada escola. As respostas obtidas resultaram de um momento formativo/reflexivo das escolas, em que

participaram todas/os as/os educadoras/es. Nessa oportunidade, elas/es, em conjunto, responderem ao que se pedia.

A pesquisa conseguiu ter essa ampla abrangência, devido ao apoio da Secretaria Municipal da Educação (SEDU) da cidade de Sorocaba, que apresentou um acolhimento às questões étnico-raciais. Dessa forma, a SEDU acolheu o pedido da pesquisadora, que é integrante da Comissão de Trabalho Mista para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), autorizando a realização de uma ampla pesquisa para a organização do 4º Fórum do município sobre ERER em 2022.

A pesquisa enviada às escolas levantou muitas informações relevantes sobre a racialidade e a Educação das Relações Étnico-raciais, com metodologia inspirada no autor Machado de Assis, intitulada de dissimulação (“caramujo”). Nessa metodologia para coletar dados em questionários, há uma “capoeira verbal” para tratar temas considerados tabu, com recursos que buscam tratar de temas controversos, intercalando-os com mais amenos, ou com a utilização de termos mais aceitos para contornar o silêncio que se apresenta em pesquisas com temáticas contra normativas.

A despeito de pesquisa contar com 11 questões, por conta da delimitação do tema e da impossibilidade de analisar todos os outros dados obtidos, neste trabalho, foram analisadas as respostas que educadoras/es das unidades escolares deram às perguntas sobre estudantes negras/os e casos de preconceito/discriminação dentro das escolas.

Para fundamentar as análises sobre as representações sociais de educadoras/es sobre estudantes negras/os e racismo, foi realizado um vasto levantamento bibliográfico, priorizando as contribuições de autoras/es negras/os. Ainda para a realização das análises, foram feitas articulações de diferentes níveis: do individual (contando com participação de cada educadora/r que pode expor suas opiniões sobre os temas); interpessoal (em que os indivíduos tiveram de entrar em acordo para que pudessem responder em conjunto – em nome da unidade escolar – às questões, partindo de interações em um momento formativo/reflexivo); intergrupar (em que os dados de cada escola foram comparados com os dados de outras unidades); e, por fim, ideológico (com a compreensão das crenças, valores e normas sociais apresentadas a partir das pesquisas bibliográficas realizadas).

Dessa forma, os primeiros capítulos do presente trabalho abordaram conceituações sobre direitos e negras/os: a questão de direitos humanos (e que humanos teriam esses direitos), desumanização, reificação e epistemicídio de negras/os ao longo da história; a ideologia

racista; o racismo estrutural; as desigualdades raciais no Brasil; as representações sociais construídas sobre negras/os; e a identidade racial de afrodescendentes.

Em seguida, o trabalho apresentou as possibilidades de análise das temáticas sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici (1978), tais como: a partir da conceituação e das características das representações sociais, como saberes do senso comum presentes nas comunicações, que funcionam como uma preparação para a ação, orientando e guiando comportamentos; representações sociais e direitos, com as contribuições de Doise (2002); representações sociais, valores e ideologia, com o suporte de Guarechi (2000); e, por fim, a zona muda das representações sociais, segundo Abric (2005) e Menin (2006).

Como metodologia da pesquisa, foram adaptadas técnicas de dissimulação utilizadas por Machado de Assis em sua escrita literária, técnicas que consistem no disfarce de tema controversos com temas mais amenos para poderem emergir representações sociais censuradas, como as relacionadas às representações desfavoráveis a negras/os e ao racismo e evitarem a zona muda.

Com base nessa metodologia, foram desenvolvidas três perguntas da pesquisa aplicada que foram analisadas: 1. Qual o número aproximado de alunas/os negras/os atendidas/os na Unidade Escolar?; 2. Quais as especificidades/características que essas/es alunas/os negras/os apresentam?; e 3. A escola já enfrentou alguma situação de preconceito/discriminação em relação às/aos alunas/os negras/os? Se sim, descreva-(a/as) e as medidas adotadas pela Unidade escolar.

Primeiramente, as/os profissionais das unidades escolares apontaram o número de estudantes negras/os atendidas/os em cada escola. Para essa pergunta, a grande maioria das respostas dadas (de 1.31 unidades) quantifica exatamente o número de estudantes negras/os. Apenas profissionais de 16 escolas pontuaram dificuldades em conseguir esse número exato, apresentando um número estimado. Não obstante, todas as/os educadores das unidades participantes posicionaram-se diante dessa questão, demonstrando inclusive certa facilidade em quantificar alunas/os negras/os.

Quanto à autoidentificação, no município de Sorocaba (como ocorre em grande número dos municípios brasileiros), de um total de 80.082 estudantes matriculados, 27.863 (34,79%) não têm a raça/cor declarada. Além disso, no caso de heteroidentificação, pode ter havido a situação das/os educadores terem clareado as/os estudantes boas/bons, como já demonstrado

em pesquisa anterior (Carvalho, 2005), em que foi levantada essa situação por parte de educadoras/es.

Ainda nessa questão, sobre quantificar estudantes negras/os, profissionais de uma escola apontaram que tinham dúvida se estudantes negras/os eram também as/os pardas/os, ou apenas as/os pretas/os. Tal situação demonstra desconhecimento da classificação oficial do IBGE, que aponta como negras/os (afrodescendentes), tanto pessoas pretas, como pardas (miscigenadas). Outras escolas também apontaram dúvidas quanto a auto e heteroidentificação de estudantes negras/os.

A despeito da subnotificação, que pode ter mascarado a quantidade de alunas/os negras/os das escolas, houve facilidade dessas unidades em responderem a questão de quantificar essas/es estudantes, o que não ocorreu no tocante às respostas dadas à questão 2 – Quais as especificidades/características que essas/es alunas/os negras/os apresentam? – isso porque a grande maioria das/os profissionais das escolas não respondeu o que fora perguntado, apresentando o “não dito”, um silenciamento, configurando a zona muda das representações sociais.

Quando questionadas/os sobre o que era específico de uma/um aluna/o negra/o, as/os educadores das unidades escolares silenciaram-se e não se comprometeram em responder a questão, fazendo com que ocorresse a zona muda das representações sociais, que é quando os participantes conhecem as representações, mas não as apresentam por se tratarem de representações contra normativas, que não desejam expressar.

Nesse sentido, profissionais de 84 unidades (57,14%) não responderam à questão, utilizando a justificativa de que não haviam compreendido a pergunta ou apresentando discursos politicamente corretos e aceitos pela normatividade, tais como: que todas/os alunas/os são iguais; que não há especificidades de estudantes negras/os; ou que todas/os apresentam alguma particularidade.

A despeito de as/os educadoras/es da grande maioria das escolas ficarem silenciadas/os quando questionadas/os sobre as especificidades de estudantes negras/os, profissionais do segundo maior grupo de escolas, de 39 unidades escolares (26,53%), responderam com representações sociais que classificam as/os estudantes negras/os de modo negativo, carencial e inferior: com dificuldades de interpretação, de linguagem e aprendizagem; baixo rendimento escolar; temperamento alterado; mau comportamento; falta de compromisso; excesso de

faltas; baixa autoestima; insegurança; não aceitação de sua raça; falta de pertencimento; famílias desestruturadas; pobreza; e vulnerabilidade social.

Essas representações desfavoráveis partem da percepção das/os profissionais das unidades escolares, que acabam classificando todas/os as/os estudantes negras/os como carentes, o que não se restringe apenas a esse grupo racial e também não atinge a todas/os desse grupo, demonstrando que há uma visão estereotipada sobre alunas/os afrodescendentes.

Ainda nesse grupo de educadoras/es que apresentaram representações negativas de estudantes negras/os, foram classificadas as respostas de educadoras/es que apontaram como especificidades de alunas/os afrodescendentes serem haitianos, isso porque, demonstra que profissionais da educação desconhecem o que é ser negra/o e atribuem essa característica a pessoas pretas da pele retinta (e estrangeiras), como se outras/os estudantes – pardas/os, que são miscigenadas/os, por exemplo –, não fossem negras/os também.

O que se esperava nessa questão sobre as especificidades de estudantes negras/os é que as/os profissionais das unidades escolares respondessem características físicas/fenotípicas, que correspondem à cor da pele, à textura do cabelo e ao formato do nariz e da boca. Apenas essas características possibilitam, mediante a observação, a heteroidentificação de negras/os, isto é, a identificação por terceiros.

Apenas profissionais de 20 unidades escolares (13,60%) apresentaram características fenotípicas de estudantes negras/os como suas especificidades, denotando estarem atentas/os a essas particularidades – que são, justamente, as que fazem com que afrodescendentes sejam identificadas/os de maneira pejorativa e sofram discriminações raciais dentro das unidades escolares.

A análise das representações sociais de profissionais sobre estudantes negras/os também contou com um pequeno grupo de 4 unidades (2,72% das escolas) que apresentou características “positivas”. Essas características foram colocadas entre aspas, porque não se tratam de características específicas de negras/os, sendo genéricas e podendo ser atribuídas a estudantes de qualquer grupo étnico-racial, dado que apontam essas/es estudantes como alegres, integradas/os, com bom relacionamento e com família de boas condições econômicas.

As repostas das/os profissionais à pergunta sobre as especificidades de estudantes negras/os são preocupantes, porque demonstram que a grande maioria, a despeito de ter conseguido quantificar alunas/os negras/os, não respondeu sobre as características fenotípicas que diferenciam alunas/os negras/os das/os demais estudantes. Assim, apresenta-se um

silenciamento, uma zona muda, o “não dito” que, ao invisibilizar e calar-se diante do fenótipo desses alunos, pode contribuir para que preconceitos e práticas discriminatórias aconteçam dentro das escolas, justamente pela percepção desfavorável dessas características físicas.

Também é extremamente preocupante profissionais de unidades escolares que externaram representações sociais negativas e estereotipadas sobre estudantes negras/os, apontando o “mal dito”. Essas representações, que estão presentes nas comunicações, são uma preparação para ação e orientam comportamentos. Assim, o que se esperar do tratamento da/o profissional de educação que representa a/o estudante negra/o de modo desfavorável?

As análises apontam que os dois maiores grupos de profissionais da educação apresentaram respostas que equivalem ao “não dito” e ao “mal dito” sobre estudantes negras/os. Isso porque, a grande maioria das/os profissionais das escolas não se comprometeu diante da pergunta sobre as especificidades/características de estudantes negras/os e não responderam a questão com suas verdadeiras representações (esquivando-se de se comprometer) ou apresentaram representações desfavoráveis e negativas.

Outra análise realizada no presente trabalho foi a das respostas à questão sobre a ocorrência de racismo e as intervenções realizadas pelas escolas: 3. A escola já enfrentou alguma situação de preconceito/discriminação em relação às/aos alunas/os negras/os? Se sim, descreva-(a/as) e as medidas adotadas pela Unidade escolar.

Mais uma vez, as respostas da maioria das/os educadoras/es das unidades escolares (67,3%) apontaram um silenciamento sobre a ocorrência de racismo nas escolas. Assim, diante de violações de direitos que podem ocorrer a estudantes negras/os, houve um “não dito” sobre práticas racistas, gerando a zona muda das representações sociais.

Ainda nas escolas que negaram a ocorrência de racismo, algumas pontuaram que, até aquele momento, não havia ocorrido racismo ou que naquele ano ainda não; como se soubessem da iminência dessa situação dentro das escolas.

A zona muda das representações pode ter ocorrido por conta das/os profissionais considerarem o tema racismo como um tabu, por ser um crime, e preferirem não se posicionar diante desse questionamento. Além da pressão normativa da pesquisa, haja vista ter sido encaminhada pela Secretaria da Educação do município, o que pode ter feito com que profissionais se silenciassem diante de discriminações raciais dentro de suas unidades escolares, o que poderia ser revertido em cobrança quanto às posturas que tivessem adotadas ou não.

Na elaboração da pergunta, devido a metodologia da dissimulação (“caramujo”), evitou-se colocar a palavra racismo, substituindo-a por preconceito/discriminação, devido ao fato de muitas/os educadoras/es não considerarem práticas discriminatórias que vitimam suas/eus alunas/os negras/os como racismo, pelo fato de serem crianças. Não obstante, pesquisas (França; Monteiro, 2002; Cavalleiro, 2012) demonstram que crianças, já na educação infantil, podem cometer racismo (ofendendo e excluindo colegas), por reproduzirem a ideologia hegemônica e as práticas que aprendem com adultas/os.

Dentre as/os educadoras/es que confirmaram a prática de racismo nas escolas (de 32,7% das unidades), muitas/os delas/es também responderam de forma afirmativa, mas não detalharam sobre essa ocorrência (quem praticou, como, em que circunstância, bem como quais as medidas que foram tomadas).

Reconheceram a ocorrência de discriminação racial, mas não apontaram informações suficientes para compreender como se deu a situação, mesmo sendo questionadas/os sobre isso. Dessa forma, o racismo foi “mal dito”, isto é, mal explicado por essas/es profissionais.

Das escolas que responderam afirmativamente sobre o racismo e pontuaram em que circunstâncias ocorreram essas práticas discriminatórias, ficou evidente que a motivação para essas situações foram, em grande maioria, as características fenotípicas de estudantes negras/os. Estudantes sofreram racismo por conta de sua cor e de seu cabelo principalmente; sendo que alguns ainda sofreram por conta da religião.

Esses dados apontam a importância de se atentar ao fenótipo de estudantes negras/os, bem como ressignificar o sentido atribuído a ele, haja vista as características fenotípicas serem utilizadas de modo pejorativo para práticas racistas até mesmo dentro das escolas.

Além do racismo religioso, educadoras/es também apontam a ocorrência do racismo recreativo, em que as práticas racistas são atribuídas a brincadeiras, como se isso minimizasse a violência da situação. Vale ressaltar que, historicamente, representações sociais negativas e estereotipadas sobre negras/os são reproduzidas como humor e/ou como brincadeiras.

Juntamente a xingamentos e ofensas por conta do fenótipo e da cultura de estudantes negras/os, chama a atenção a ocorrência de situações em que essas/es alunas/os são excluídas/os e ou evitadas/os por colegas, apenas pelo fato de serem negras/os, isto é, por suas características físicas/fenotípicas.

Uma situação grave sobre a ocorrência de racismo é quando profissionais de unidades escolares revelam que foram adultas/os que cometeram essas práticas racistas, tais como

apontando que o cabelo da criança negra é “ruim” ou evitando de ter contato com elas, por conta de sua raça. Essas situações mostram-se alarmantes, porque ilustram que as/os adultas/os, que deveriam evitar a ocorrência de racismo dentro das escolas, por terem consciência e poderem, inclusive responderem civil e criminalmente, acabam agindo de modo racista.

Entre as/os educadoras/es das escolas que apontaram quais as intervenções tomadas diante da ocorrência de práticas discriminatórias/racismo (ênfatisando que muitas/os profissionais se abstiveram de responder essa parte da questão, afirmando tão somente que houve casos de preconceito/discriminação em relação a estudantes negras/os), a maioria apontou que, diante dessas situações, faz trabalho com a turma (44,11%), convoca responsáveis (29,41%), faz intervenção com quem cometeu a prática (14,70%) e/ou faz formação com a equipe escolar (11,76%). Apenas uma escola pontuou que é feito um trabalho de antemão, isto é, uma ação preventiva para que discriminações raciais não ocorram na escola.

Vale ressaltar que em nosso país, com o mito da democracia racial, foi instituída uma arma ideológica contra negras/os, que oculta e nega a ocorrência de preconceitos e discriminações raciais/racismo, por mais que ocorram e não se possa negar. Nesse sentido, conforme pontua Munanga (2017), o racismo brasileiro configura um crime perfeito, porque é feito de forma velada e, dificilmente, é revelado a/o agressora/r.

Todas as análises apontam a ocorrência da zona muda das representações sociais, por meio de um silenciamento – o “não dito” –, bem como de omissões de informações – o “mal dito” –, por parte de profissionais da educação, que não se posicionaram e/ou comprometeram diante de questões raciais.

Conforme pontuado na presente pesquisa, com fundamentação teórica, com o resgate sócio-histórico, com dados oficiais e com as análises de dados obtidos na ampla pesquisa realizada, a racialidade ainda é um assunto não dito e mal dito em nosso país, principalmente, o modo como negras/os são representadas/os e tratada/os.

Profissionais de muitas unidades escolares, principalmente das escolas de educação infantil, enfatizaram que não há racismo, porque as crianças não fazem distinção de raça e/ou de cor, argumento que fica desmentido por outras escolas que, ao se posicionarem e desvelarem práticas racistas que ocorrem nas suas escolas, afirmaram que crianças (e até mesmo adultos) ofendem e excluem estudantes negras/os.

O objetivo do trabalho não foi o de culpabilizar profissionais da educação, tão menos de classificar educadoras/es como racistas, mas o de desvelar que, por mais que não se tenha consciência disso, o racismo nosso de cada dia está presente em nossas mentes, perpassa nossas comunicações e orienta nossas práticas, por meio da ideologia vigente, que propaga preconceitos e estereótipos.

Por vivermos em uma sociedade com a ideologia racista, que inverte e abstrai a realidade, fazendo que com acreditemos no mito da democracia racial, nosso imaginário, nossa mentalidade, nossos olhos, nossas bocas, nossos ouvidos, isto é, nossos corpos podem estar agindo no sentido de perpetuar as injustiças, opressões, violências e violações de direitos que atingem a negras/os historicamente, mesmo que não tenhamos consciência disso.

Daí a necessidade de estarmos atentos a nossos pensamentos e ações, daí a necessidade de problematizarmos a ideologia, de criticarmos nossos valores e crenças, de desvelarmos as representações sociais sobre negras/os e sobre o racismo. Isso porque, se não tivermos atentos à questão racial, poderemos agir contrários à humanização, sem reconhecer negras/os como sujeitos de direitos.

Precisamos agir no sentido de uma educação que desvele preconceitos e discriminações contra negras/os, porque queiramos ou não, essas violências e violações acontecem também dentro de nossas escolas, muitas vezes, diante dos olhos e dos ouvidos de educadoras/es, mas sem que elas/es consigam enxergá-las e/ou escutá-las, porque ainda estão com as vendas do mito da democracia racial e do racismo estrutural, que as/os impedem de ver as desigualdades raciais que vitimam afrodescendentes em nosso país, todos os dias e em todos os lugares, até mesmo nas escolas.

Reparação então significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Neste sentido, é o ato de reparação do mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios (Kilomba, 2010, p. 180).

Para reparar, transformar e reinventar nossa sociedade racista, é necessário descolonizar nossas mentes, evitando o epistemicídio que exterminou saberes negros ao longo da história. Mais ainda é necessário ressignificar a história, a cultura, as características, a identidade, as contribuições e os conhecimentos negros, valorizando-os diariamente dentro de nossas escolas, em todo o âmbito do currículo e em todos os períodos e etapas escolares.

E essa educação para humanização com reconhecimento de negras/os deve existir não somente por ser uma exigência legal, mas por ser uma necessidade ética para a construção de

uma sociedade que vá na direção do ser mais, rumo a uma democracia que não seja um mito e sim uma realidade.

Não é uma questão de “nós” e “eles”. A questão é de ponto de vista. A partir de qual perspectiva política nós sonhamos, olhamos, criamos e agimos? Para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do bom e do mau. Abrir espaço para imagens transgressoras, para a visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto para a transformação. E, se houve pouco progresso, é porque nós transformamos as imagens sem alterar os paradigmas, sem mudar perspectivas e modos de ver. [...] A menos que transformemos as imagens da negritude, das pessoas negras, nossos modos de olhar e as formas como somos vistos, não poderemos fazer intervenções radicais fundamentais que alterem a nossa situação. (hooks, 2019, n.p.)

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In: Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C. (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998.
- _____. **La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales**. Em J. C. Abric (Org.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne: ÉRÈS, 2003, pp. 59-80.
- _____. **A zona muda das representações sociais**. In D. C. Oliveira & P. H. F. Campos, *Representações sociais: Uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro, RJ: Museu da República, 2005.
- _____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presse Universitaires de France, 1994.
- ADICHIE, C. n. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Ebook.
- ALMEIDA, A. **A feira de 1852**. A feira e os jornais da época. In *Cruzeiro do Sul*, 04 jan 1981, p. 13.
- _____. **Sorocaba: 3 séculos de História**. Itu (SP): Ottoni, 2002.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2018. Ebook.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua**. In: *Tecendo Saberes*. Rio de Janeiro: Diadorim-UFRJ / CFCH, 1994.
- ANDRADE, M. A. A. **A Identidade como Representação Social**. *Revista de Ciências Sociais – Política; trabalho*, [S. l.], v. 11, p. 63–73, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6370>. Acesso em out. 2022.
- ARAÚJO, J. Z. **O negro na dramaturgia: um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, 2008, pp. 979-985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/9ZGKYRnVx8rmgZDYs6NBrVv/?lang=pt>. Acesso em abr. 2022.
- ARAÚJO, A.; GOMES, N. L. (org.). **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- ARRUDA, A. **Mudança e Representação Social**. In: *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, 2000, p. 241-247. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun 2022.
- BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERSANI, H. **Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil**. *Revista Extraprensa*, 11(2), 2018, 175-196. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2018.148025>
- BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- _____. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BORGES, J. **Necropolítica na metrópole: extermínio de corpos, especulação de territórios**. Coluna no Blog da Boitempo, jun. 2017. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2017/06/01/necropolitica-na-metropole-extermínio-de-corpos-especulacao-de-territorios/>. Acesso em jan de 2023.
- _____. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019. Ebook.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, pp. 46-81.
- _____. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.
- _____. Decreto nº 591, de 6 de Julho de 1992. JULHO DE 1992. *Atos Internacionais*. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: 1992.
- _____. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal.
- _____. **Lei nº 3.353** de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brazil.

_____. **Lei 7.716/89**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

_____. **Lei nº 14.532**, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

_____. **Lei nº 2.040**, de 28 de Setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.

_____. **Lei nº 3.270**, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil.

_____. **Lei nº 601**, de 18 de Setembro de 1850, Dispõe sobre as terras devolutas do Império.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 248.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Novembro de 2009.

CAÇAPAVA, Carlos. **Reverberações**. Embu das Artes, SP: EmBUscadasARTES, 2022.

CARDOSO, C. P. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, dez. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/TJMLC74qwb37tnWV9JknbkK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em dez 2022.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: O negro na Sociedade Escravocrata do Rio Grande do Sul**. 5 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, L. **Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista**. In: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 8 nº. 1, 2010, pp. 607-630.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2017. 6 ed. Ebook.

CARRIL, L. F. B.; BURGOS, R. **Espaço público e lugares de memórias negras: (des)encontros entre sujeitos e o patrimônio histórico urbano**. Boletim Paulista de Geografia, nº 104, jul.-dez. 2020. Disponível em <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/2031/1628>. Acesso em jun 2023.

CARVALHO, M. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHZCR8tTdbgDtFCbTQ7dL8z/abstract/?lang=pt>. Acesso em jan 2023. p. 96

CAVALHEIRO, C. C. **Narrativas em preto e branco: aspectos da escravidão negra em Sorocaba**. Publicado em 30/04/2021b. Disponível em <https://www.memoriaoperariasorocaba.com.br/post/narrativas-em-preto-e-branco-aspectos-da-escravid%C3%A3o-negra-em-sorocaba>. Acesso em junho de 2023.

_____. **No caminho das Tropas, o sonho de Liberdade.** Publicado em 19/03/2021a. Disponível em <https://www.memoriaoperariasorocaba.com.br/post/no-caminho-das-tropas-o-sonho-de-liberdade>. Acesso em junho de 2023.

_____. **Scenas da escravidão:** breve ensaio sobre a escravidão negra em Sorocaba. Sorocaba: Create, 2006.

_____. **Vadios e imorais:** preconceito e discriminação em Sorocaba e Médio Tietê. Sorocaba: Create, 2010.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CÉSAIRE, A. F. D. **Discurso sobre a Negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010. Organização Carlos Moore (Coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 3).

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). **Situação dos direitos humanos no Brasil:** aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/brasil2021-pt.pdf>. Acesso em mai 2022.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 13).

CHAVANEL, S.; ROMAIN, D. **La zone muette de la représentation sociale des musulmans:** une nouvelle approche méthodologique. Mémoire de maîtrise, Université AixMarseille, Université de Provence. UFR en Psychologie, Sciences de l'Éducation, 2004.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA. **DELIBERAÇÃO CMESO nº 05/2018,** de 28 de novembro de 2018. Atualiza Normas para garantir a implementação dos Artigos 26A e 79B da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Sistema Municipal de Ensino do Município de Sorocaba. Disponível em http://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2019/02/Deliberacao-CMESO-05_2018.pdf. Acesso em jan 2022.

CROSS JR., W. **Shades of black:** diversity in African-American identity. Philadelphia: Temple University Press, 1991.

DANTAS, S.; FERREIRA, L.; VÉRAS, M. P. B. **Um intérprete africano do Brasil:** Kabengele Munanga. Revista USP, [S. l.], n. 114, p. 31-44, 2017. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i114p31-44. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142366>. Acesso em: 25 out. 2023.

DIAS, G. R. M.; JUNIOR TAVARES, P. R. F. **Heteroidentificação e cotas raciais:** dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, campus Canoas, 2018.

DOISE, W. **Da psicologia social à psicologia societal.** Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]. 2002a, v. 18, n. 1. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>. Acesso em jan 2022.

_____. **Debating social representation.** In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. Empirical approaches to social representations. Oxford: Oxford University Press, 1993, pp. 157-170.

_____. **Direitos humanos:** significados comuns e diferenças de posicionamento. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 19, n. 3, pág. 201-210, dezembro de 2003.

_____. **Droits de l'homme et forces des idées.** Paris: PUF, 2001.

_____. **L'ancrage dans les études sur les représentations social sociales.** Bulletin de psychologie, Paris, v. 45, n. 405, 1992, pp.189-1995.

_____. **Social representations, intergroup experiments and levels of analysis.** Em FARR, r; MOSCOVICI, S. (org.), Social Representations Cambridge: University Press, 1984.

_____. **Direitos dos homens e Força das Ideias.** Paris: Editora Horizonte. 2002b.

DOISE, W.; CLÉMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. **Représentations Sociales et Analyses de données,** Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble: 1992.

DOUZINAS, C. **O fim dos direitos humanos.** Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DUARTE, E. A. **Machado de Assis afro-descendente** - escritos de caramujo (antologia). Rio de Janeiro / Belo Horizonte: Pallas / Crisálida, 2009.

DUARTE, E. A. **Machado de Assis afrodescendente:** antologia e crítica. 3 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

- EVARISTO, C. **Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In: BARROS, N. M. de; SCHNEIDER, L. (Orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia, 2005.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (coleção *Perspectivas do Homem*, v.42).
- FAUSTINO, O. **Reflexões diante de um espelho sem reflexo**. Palestra proferida em São Paulo. 2013.
- FEIJÓ, I. L. C. **Boi da Cara Preta: Transfiguração do Escravo, Humanização do Boi**. *Humanidades Em diálogo*, 4(1), 2011, pp. 135-148.
- FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes: no limiar de uma nova era**. v. 2, São Paulo: Globo, 2008.
- FLAMENT, C. **L'analyse de similitude: Une technique pour les recherches sur les representations sociales**. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1981. 1, pp. 375-395.
- _____. **La représentation sociale comme système normatif**. *Psychologie et Société*, 1, 1999, pp. 29-53.
- FRANÇA, D. X.; MONTEIRO, M. B. **Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos**. *PSICOLOGIA*, 16(2), 2002, pp. 293–323.
- FRANÇA, D. X.; SILVA, K. C. **A psicologia social do desenvolvimento nas relações raciais e racismo**. São Paulo: Blucher, 2021.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GAMA, Luiz. **Carta a Ferreira de Menezes**, *Gazeta da Tarde*, 16 de dezembro de 1880a, p. 262.
- _____. Cf. *Gazeta da Tarde*, “**Trechos de uma carta**”, 28 de dezembro de 1880c, p. 291.
- _____. **Gazeta do Povo em 1º de dezembro de 1880b**.
- GILLY, M. **Psicosociología de la educación**. In: Moscovici, S. et alii. *Psicología social: psicología social y problemas sociales*. 4 ed. Barcelona, Paidós (Cognición y Desarrollo Humano), 1986.
- GOMES, N. L. **Cabelo e cor da pele: uma dupla inseparável**. In: *Série Pensamento Negro em Educação. Multiculturalismo e pedagogia multirracial e Popular*. V 8. Florianópolis: Atilênde, 2002, pp. 95-113.
- _____. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 143-154.
- _____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação E Pesquisa*, 29(1), 2003, 167-182.
- _____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- _____. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, 2012, v.12, n.1, pp. 98-109.
- GONZALEZ, L. **A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social**. *Raça e Classe*, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.
- _____. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984,
- _____. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, (Coleção 2 Pontos).
- GUARESCHI, P. A. **Representações Sociais e Ideologia**. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, pp. 33-46, 2000. Disponível em

file:///C:/Users/rosrocha/Documents/24122-Texto%20do%20Artigo-78350-1-10-20120330.PDF.

Acesso em jun 2022.

_____. **Pressupostos Psicossociais da Exclusão: Competitividade e Culpabilização.** In: SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. pp. 141-156

GUIMELLI, C.; DESCHAMPS, J-C. **Effets de context sur la production d'associations verbales:** les cas des représentations sociales des Gitans. Cahies Internacionaux de Psychologie Sociale, v. 47-48, n. 3-4, p. 44-54, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. Ebook.

HONNETH, A. **Recognition and Moral Obligation.** In: Social Research. Translated by John Farrell. Vol. 64, No. 1, 1997.

_____. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Trad. Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Olhares negros: raça e representação.** Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HUNT, L. **A Invenção dos Direitos Humanos: Uma História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JESUS, C. M. **Meu estranho diário.** Organização de José Carlos Sebe Bom Meihy e Robert Levine. São Paulo: Xamã, 1996. (Memórias).

_____. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada.** 10. ed. - São Paulo: Ática, 2014.

JODELET, D. **Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira.** Temas em Psicologia, 2011, pp. 19-26. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n1/v19n1a03.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

_____. **La representación social: Fenómenos, concepto y teoría.** In: Psicología Social (S. Moscovici, org.). Barcelona: Paídos, 1985. pp. 469-494.

_____. **Os processos Psicossociais da Exclusão.** In: SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. pp. 53-66.

_____. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In D. Jodelet (Org.), As representações sociais (L. Ulup, trad., pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001 (Trabalho original publicado em 1989).

KANT, I. **A metafísica dos costumes.** Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2003.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LATOUCHE, S. **A ocidentalização do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

LOPES, V. N. **Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos.** In MUNANGA, K. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 185-204

LOTIERZO, T. H. P; SCHUWARCZ, L. K. M. **Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam, de modesto brocos»,** Artelogie [En ligne], 5|2013, mis en ligne le 16 octobre 2013, consulté le 15 mai 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/artelogie.5242>. Acesso em fev 2022.

LOUW, Dirk. **Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha.** Ubuntu: eu sou porque somos-IHU online–Revista do Instituto Humanitas Unisinos, ed, v. 353, p. 5-7, 2010.

MARCONDES, A. P. SOUSA, C. P. **Representações Sociais e Valores na Educação: Um olhar para a Produção de Pesquisas na Área.** In: SOUSA, C. P. SOUZA, A. M. B (org). Estudos em Representações Sociais e Educação: Revisão Integrativa. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

- MAZZOTTI, A. J. A. **Representações da identidade docente**: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- MBAYA, E. R. **Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, USP, n. 30, 1997. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/T6MDmtWgwvr5Mk9HcJJXmHL/>. Acesso em jan de 2022.
- MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.
- _____. **A universalidade de Frantz Fanon**. Lisboa: ArtAfrica, 2011. Disponível em <http://artafrika.letras.ulisboa.pt/uploads/docs/2016/04/18/5714de04d0924.pdf>. Acesso em jun 2022.
- MELLO, S. L. **A violência urbana e a Exclusão de Jovens**. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. pp. 53-66.
- MENIN, M. S. S. **Representação social e estereótipo**: a zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), v. 22, n. 1, p. 43-51, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28848>>. Acesso em jan 2021.
- MOLINER, P.; GUIMELLI, C. **Les représentations sociales**. Grenoble: PUG, 2015.
- MOSCOVICI, S. **A Máquina de Fazer Deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Comment voit-on le monde?** Représentations sociales et réalité. *Sciences Humaines*, Hors Série, 21, 11-13. (1998)
- _____. **O fenômeno das representações sociais**. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, pp. 29-109.
- _____. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- _____. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S; VIGNAUX, G. **O conceito de themata**. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 3a ed. 1981
- _____. **Brasil: raízes do Protesto Negro**. São Paulo: Editora Global. 1983.
- _____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. **Dialética radical do Brasil negro**. 2a ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.
- _____. **O negro: de bom escravo a mau cidadão**. 2. ed. São Paulo: Dandara, 2021.
- MUGNY, G.; QUINZADE, A.; TAFANI, E. **Dynamique représentationnelle et influence sociale**. Em P. Moliner. *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Press Universitaire de Grenoble, 2001, pp. 123-161.
- MUNANGA, K. **Identidade, cidadania e democracia**: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. _____. In: *Resgate*, n. 6, p. 17-24, 1996.
- _____. **Negritude afro-brasileira**: perspectivas e dificuldades. *Revista de Antropologia*, [S. l.], v. 33, p. 109-117, 1990. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1990.111217. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217>. Acesso em: out. 2022.
- _____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: *Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB*, 3., 2003, Rio de Janeiro.
- _____. **Negritude: Usos e sentidos**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. **Preconceito de cor**: diversas formas, um mesmo objetivo. *Estados Unidos, África e Brasil*. *Revista De Antropologia*, 21(2), 1978, pp. 145-154. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1978.131553>.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus Identidade negra. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.
- _____. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

- _____. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.** Cadernos Penesb–Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Especial curso ERER), n. 12, p. 1-384, 2010.
- _____. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente:** um racismo ao avesso? Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 4, n. 8, p. 06–14, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em dez. 2022.
- NASCIMENTO, A. **Thoth/** informe de distribuição restrita do senador Abdias Nascimento. nº 6. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1998.
- NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo.** Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- NASCIMENTO, J. V. **Discurso, cultura e negritude.** Série discurso e cultura, volume 4/ Jarbas Vargas Nascimento (org.). São Paulo: Blucher, 2021.
- NOVAES, A. **Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade".** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 45, n. 156, pp. 328-343, jun. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053143205>. Acesso em mar 2022.
- OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; TOSOLI, A. M. **Análise das evocações livres:** uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. et al. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.* João Pessoa: Ed. da UFPB, 2005.
- OLIVEIRA, D. C.; COSTA, T. L. **A zona muda das representações sociais sobre o portador de HIV/AIDS:** elementos normativos e contranormativos do pensamento social. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 73-91, dez. 2007.
- OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural:** uma perspectiva histórico-crítica. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.
- _____. **Declaração e programa de ação de Viena.** Adotada pela II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no período de 14 a 25 de junho de 1993.
- _____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas,** 1948.
- OSÓRIO, R. G. **O Sistema Classificatório de Cor ou Raça do IBGE.** Brasília, nov, 2003. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/TD_996.pdf. Acesso em jan 2023.
- PAULINO, R. **A costura da memória /** curadoria Valéria Piccoli, Pedro Nery; textos Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, Fabiana Lopes, Adriana Dolci Palma. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.
- PETTIGREW, T. F.; MEERTENS, R. W. **Subtle and blatant prejudice in western.** *European Journal of Social Psychology*, 25, 1995, pp. 57-76.
- PIZA, E.; ROSEMBERG, F. **A cor nos censos brasileiros.** In CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2017. 6 ed. Ebook.
- QUIJANO, A. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 118.
- RAMOSE, Mogobe B. **Globalização e ubuntu.** *Epistemologias do Sul.* Org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Edições Almedina: Rio de Janeiro, p. 135-176, 2009.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROCHA, A.; ROCHA, E.; ROCHA, I.; ROCHA, R. **Que direito que a gente tem?** Embu das Artes, SP: Editora A Corrente, 2023a.
- _____. **Quem foi a gente preta?** Embu das Artes, SP: Editora A Corrente, 2023b. (Gente Preta, 1)
- ROCHA, R. O. **Descubra seus direitos.** Embu das Artes, SP: Editora A Corrente, 2022.
- SÁ, C. P. **"Introdução".** In: *Sobre o núcleo central das representações sociais.* Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANT'ANA, A. O. **História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados.** In MUNANGA, K. *Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-67.

SANTOS, G. **Da Lei do Ventre Livre ao Estatuto da Criança e do Adolescente**: uma abordagem de interesse da juventude negra. In: Criança, Adolescente e Racismo [livro eletrônico]: 31 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente / organização: Djalma Lopes Góes...et al.]. 1. ed. São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2022.

SAWAIA, B. **Identidade - Uma ideologia separatista?** In: As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. pp. 119-128.

_____. **O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** In: SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. pp. 97-118.

SCHWARTZ, S. H.; HAMMER, B.; SOURCE, M. W. **Les valeurs de base de la personne**: Théorie, mesures et applications. Revue française de sociologie, Oct. - Dec., 2006, Vol. 47, No. 4, Sociologie des valeurs: Théories et mesures appliquées au cas européen (Oct. - Dec., 2006), pp. 929-968.

SCOZ, B. J. L.; MARTINEZ, A. M. **A zona muda das representações sociais**: uma aproximação a partir do jogo de areia. Interam. j. psychol., Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 432-441, dez. 2009.

SCHWARTZ, S. H.; CIECIUCH, J.; VECCHIONE, M.; DAVIDOV, E.; FISCHER, R.; BEIERLEIN, C. KONTY, M. **Refining the theory of basic individual values.** Journal of Personality and Social Psychology: 2012. 103(4), P663-688.

SILVA, A. C. **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didáticos.** In MUNANGA, K. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 21-37.

SILVA Jr., J. C. **Não queríamos ser racistas**: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor. Afroamazonas, Manaus, 2008.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: Edufba, 1995.

SOUSA, C. P. **Desafios da formação de professores.** Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8435>>. Acesso em mar 2022.

_____. **Estudos de representações sociais em educação.** Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 14/15, 2002, pp. 285-323.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências.

SOUZA, V. M. **A aljava e o arco**: o que a África tem a dizer sobre Direitos Humanos - um estudo da Carta Mandinga. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TORRES, C. V.; SCHWARTZ, S. H.; NASCIMENTO, T. G. **A Teoria de Valores Refinada**: associações com comportamento e comprovação de validade discriminante e preditiva. Psicologia USP [en linea]. 2016, 27(2), 341-356[fecha de Consulta 13 de Mayo de 2023]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305146816022>. Acesso em jan 2022.

TRINDADE, S. **Cantares ao meu povo.** 1ª ed., São Paulo: Fulgor, 1961.

_____. **Poemas D´uma vida simples.** 1ª edição, Rio de Janeiro: Edição do autor, 1944.

_____. **Seis tempos de poesia.** 1ª ed., São Paulo: Edição H. Melo, 1958. TRINDADE, Solano. Sambalêlê tá doente. [Peça teatral no gênero folclórico musical], 1964. 30f. Texto datilografado. Manuscrito.

TRINDADE, R. (org.). **Solano Trindade**: o poeta do povo. São Paulo: Ediouro: Editora Segmento Farma, 2008. (160p.)

UNESCO. **Declaração sobre raça e preconceito racial.** 27 nov. 1978.

VALA, J. **Representações Sociais**: Para Uma Psicologia Social do Pensamento Social. In: VALA, J. e MONTEIRO, M. B. (Org.). Psicologia Social Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

XAVIER, R. (2002). **Representação social e ideologia**: conceitos intercambiáveis?. Psicologia & Sociedade. 14. 10.1590/S0102-71822002000200003.