



Carlos Alberto, o pintor popular.

Filho de operário em curtume, Carlos Alberto de Oliveira nasceu em Novo Hamburgo, onde cursou o primário. Gostava de desenhar desde menino, obteve uma bolsa para estudar arte e fez curso de cortador de calçado no Senai. Ganhou vários prêmios em salões de artes e ao mesmo tempo trabalhava como carteiro em Novo Hamburgo. Expôs na Galeria Cavalos Azuis, em Novo Hamburgo, e em Porto Alegre. Passou a desenvolver temas com preocupação social em sua cultura a partir de 1978. Em 1983 realizou no Museu de Arte do Rio Grande do Sul grande exposição sobre discriminação do negro: 25 trabalhos, entre pintura e desenho. Inicia-se na pintura com inconfundível linguagem pessoal, elaborando formas humanas unidas sobre a superfície da tela no limite da abstração. Ao lado de José Antônio da Silva, foi o único pintor brasileiro de fonte popular a ser incluído na exposição *Art in Latin America 1820-1980*, com a curadoria de Dawn Ades e colaboração de Guy Brett, Loomis Catlin e Rosemary O'Neill, exibida em vários países da Europa na década de 90. Foi o primeiro de destaque da edição de 2003 da Bienal Naífs do Brasil, organizado pelo Sesc - Piracicaba, com as obras "Carnaval a cavalo" e "Centro da Cidade".

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE REGINA MARTINS ANSELMO

**DAS PRÁTICAS POLÍTICAS E JURÍDICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

Porto Alegre
2015

ELIANE REGINA MARTINS ANSELMO

**DAS PRÁTICAS POLÍTICAS E JURÍDICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Norma Regina Marzola
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre
2015

ELIANE REGINA MARTINS ANSELMO

Tese de Doutorado, com título DAS PRÁTICAS POLÍTICAS E JURÍDICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICORACIAL, submetido ao corpo docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito necessário para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Aprovada em 25 fev. 2015.

Orientador (a): Profª Drª Norma Regina Marzola

Avaliador (a): Prof. Dr. Luis Henrique Sommer

Avaliador (a): Profª Drª Malvina do Amaral Dorneles

Avaliador (a): Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira

CIP - Catalogação na Publicação

Martins Anselmo , Eliane Regina
Das Práticas Políticas e Jurídicas na Formação de
Professores para a Educação Étnico-Racial / Eliane
Regina Martins Anselmo . -- 2015.
143 f.

Orientadora: Norma Regina Marzola.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Formação de professores. 2. Ações Afirmativas.
3. Estatísticas. 4. Relações étnico raciais. I.
Marzola, Norma Regina, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A construção da Tese é, sobretudo, a (des)construção de muitas coisas nas quais acreditamos, um tempo de estudo e dedicação necessários, um tempo de disciplina e rigorosidade, de afastamentos – dos outros, das coisas e dos próprios pensamentos que teimam em voltar pensando do mesmo modo; um tempo preciso e precioso, como canta Lulu Santos: “escorre pelas mãos, e não há tempo que volte [...]”. Mas há de se conviver com esse tempo preciso, exigido pela vida acadêmica, com o tempo impreciso, que o cenário da vida fora da academia impõe, não por acaso ou teimosia, mas porque permitimos. Aos que estão na escrita da tese, atenção: já dizia meu querido vô Nato, ‘o tempo é amigo das horas’ e nosso feroz e voraz inimigo. Eu digo: *Carpe diem!*

Estar a sós com nossos pensamentos sobre o problema da tese – é falácia, nunca tive tanta companhia: dos autores, dos estudiosos, dos pesquisadores, dos colegas, dos teóricos; das notícias, das perguntas: como está andando a tese? A pergunta ficava martelando e nunca me abandonou, mesmo nos momentos de maior quietude e solidão. Era preciso fazer a travessia!

A todos que dela partilharam, a minha gratidão!

Em especial, ao meu amigo e companheiro de ‘travessia’, Marco Jesús, obrigada pela amorosa e incondicional presença em todos os momentos!

Ao pequeno grande Olavo, pela expressão dos sentimentos nos acordes do violão e na batucada!

Aos meus familiares e amigos! O carinho e a compreensão de vocês foi o alento para as horas de cansaço.

À minha orientadora, Norma, obrigada por tudo, sem a tua ‘força’, não seria possível!

Aos professores e professoras, funcionários e funcionárias do PPGEDU da UFRGS.

Aos colegas do Programa de Pós - Graduação, pelas discussões, momentos de estudo, trocas, pelas dúvidas silenciosas... Obrigada pela amizade e afeto neste momento de travessia. Não foi como o sonhado, o desejado, mas foi o possível...

A travessia ainda está se dando – no presente.

À Universidade Feevale pela oportunidade do afastamento das atividades.

Em especial, aos gestores das Secretarias Municipais de Educação (SMED) de Novo Hamburgo e de São Leopoldo, por abrirem espaço e incentivarem a pesquisa em suas redes de ensino.

Aos colegas, assessores da área sócio – histórica, Leíra e Evandro F., da SMED Novo Hamburgo, e Andreia e Evandro P., da SMED São Leopoldo, que me alcançaram o material e as informações necessárias, e mais, por partilharem do interesse pelas questões étnico – raciais.

A todos os colegas e amigos da SMED Novo Hamburgo, em especial da Diretoria de Educação, que estiveram presentes desde o momento da concepção e apresentação do projeto de Tese. Obrigada pelo interesse e incentivo.

Aos meus amigos do COPAA – companheiros do movimento negro, amigos de jornada e de luta pela igualdade!

Aos colegas, Inês, Margarete, Norberto, Magna e Ruth, que iniciaram uma história das discussões étnico-raciais e de gênero na Feevale, com a criação do NIGERIA e o *Banda Mirim*, do qual me orgulho de ter feito parte.

Aos colegas, Zé Edimar e Mônica, minha gratidão pela disponibilidade em ler meus escritos, e a colaboração nos ajustes finais do texto foram preciosos. Mais uma vez, obrigada!

Há tantas outras "Pessoas Queridas",

Nomeá-las?

Impossível!

As páginas seriam insuficientes.

Obrigada pela presença em minha travessia.

Sintam-se acarinhadas e, seus nomes, com certeza, estarão guardados em minha memória enquanto for possível viver...

À minha amiga Rosane (*in memoriam*),
que, desde a infância, se fez presente, hoje não mais.

Perdoe-me as ausências.

Tempo de Travessia

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas

Que já tem a forma do nosso corpo

E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares

É o tempo da travessia

E se não ousarmos fazê-la

Teremos ficado para sempre

À margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta tese investiga o modo como os discursos da legislação e da estatística, produzem efeitos na formação de professores – estabelecendo um modo de tratar a temática étnico-racial na escola. Optou-se pela pesquisa com análise documental das leis, programas, projetos, diretrizes e demais documentos orientadores do Ministério da Educação via Secretaria da Diversidade e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, bem como o exame da proposta de formação de professores elaborada pelas secretarias municipais de educação de Novo Hamburgo e São Leopoldo, voltadas à implementação da Lei 10.639/2003, que determina a inserção da temática étnico-racial no currículo escolar. Na primeira parte, apresentam-se o aporte teórico das concepções sobre raças nos campos da Genética, da Antropologia, e da Sociologia, visualizando-as como dispositivos que produzem verdades sobre raças, racismos e diferenças raciais. A seguir, apresentam-se as estatísticas, como a “ciência de Estado”, prática de intervenção e de governo da vida. Desse modo, analisa-se como esta passou a ser um discurso de governo, e a importância de conhecer minuciosamente a população para melhor governá-la; após, mostra-se como a população brasileira foi produzida por raça e cor, a partir dos critérios estabelecidos pelos órgãos estatísticos. Por fim, aborda-se a legislação como uma prática que legitima as ações do governo, a consolidação de políticas de ações afirmativas para educação, e a formação de professores como uma prática conformada pelos discursos governamentais.

Palavras-chave: Estatísticas. Discursos. Formação de Professores. Ações Afirmativas.

ABSTRACT

This Dissertation investigates the way in which the discourses of legislation and statistics produce effects in teacher training by establishing a way to address ethnic-racial issues at school. The type of research chosen was documentary analysis of laws, programs, projects, guidelines and other guiding documents by the Ministry of Education through the Secretariat of Diversity and the Secretariat of Policies for the Promotion of Racial Equality, as well as the examination of the proposal for teacher training elaborated by the Municipal Secretariat of Education of the cities of Novo Hamburgo and São Leopoldo, related to the implementation of the law n.o 10.639/2003, which determines the introduction of ethnic-racial subjects in the school curriculum. In the first part, the Dissertation presents the theoretical basis of the conceptions regarding races in the fields of Genetics, Anthropology and Sociology, seeing them as devices that produce truths about race, racisms and racial differences. After that, the Dissertation presents statistics such as “State science”, the practice of intervention and guardianship of life. Thus, the research analyses the way statistics became a government discourse and the importance of knowing thoroughly the population in order to govern it better. Following that, this study shows how Brazilian population was produced on the basis of race and color from criteria established by statistic agencies. Finally, the research addresses legislation as a practice that legitimates government actions, consolidation of affirmative action policies for education and teacher training as a practice shaped by government discourses.

Keywords: Statistics. Discourses. Teacher Training. Affirmative Actions.

LISTA DE SIGLAS

AHVS	Associação de hip-hop do Vale do Sinos
CadÚnico	Cadastro Único
CEAMEM	Centro de Apoio a Meninos e Meninas
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPAA	Comitê Pró-Ações Afirmativas
COMPPIR	Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
CONSED	O Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DCE	Diretório Central de Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDS	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
DGE	Diretoria Geral de Estatística,
EEA	European Environment Agency
FEEVALE	Federação de Estabelecimentos do Vale dos Sinos
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABI	Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena
NIGÉRIA	Núcleo Identidade, Gênero, e Relações Interétnicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAR	Plano de Ações Articuladas

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Programa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SECAD	Secretaria da Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SESI	Serviço Social da Indústria
SECULT	Secretaria de Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB	Universidade de Brasília (UnB)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Censos realizados no Brasil – 1872 a 2008.....	57
Figura 2 - Condições socioeconômicas por raça e cor no Brasil - 2000 e 2007.....	61
Figura 3 - Mapa Brasil – retrato da desigualdade (2013)	63
Figura 4 - Demonstrativo taxa de analfabetismo no Brasil (1988- 2008).....	66
Figura 5 - Demonstrativo de raças no Vale do Sinos - IBGE (2010)	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo de raça - Novo Hamburgo e São Leopoldo	84
Tabela 2 - Instrução em Novo Hamburgo - a partir dos grupos étnicos (2010)	85
Tabela 3 - Instrução em São Leopoldo - a partir dos grupos étnicos (2010)	85
Tabela 4 - Situação profissional em Novo Hamburgo - Grupos étnicos (2010).....	86
Tabela 5 - Situação profissional em São Leopoldo - Grupos étnicos (2010).....	86
Tabela 6 - Demonstrativo de religião em Novo Hamburgo (2010)	87
Tabela 7 - Demonstrativo de religião em São Leopoldo (2010)	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 DOS COMEÇOS	13
1.2 DO QUE SE PRETENDE	15
2 DAS RAÇAS	20
1.1 ABORDAGENS GENÉTICA, ANTROPOLÓGICA E SOCIOLÓGICA	20
2.1 O USO DO TERMO RAÇA.....	23
2.2 A “QUESTÃO DA RAÇA”	25
2.3 DOS RACISMOS	27
2.4 RAÇA E RACISMO: RELAÇÕES À BRASILEIRA	30
2.5 O RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	34
2.6 CONFLITOS RACIAIS NO BRASIL?	35
3 DA (DES)IGUALDADE NO BRASIL	40
3.1 ESTATÍSTICAS COMO “CIÊNCIA DO ESTADO”	40
3.2 O GOVERNO DA VIDA.....	41
3.3 A ESTATÍSTICA COMO DISCURSO DE GOVERNO.....	44
3.4 CONHECER PARA GOVERNAR.....	46
4 DA AQUARELA BRASILEIRA	53
4.1 A COR DA POBREZA NO BRASIL.....	53
4.2 AS TINTAS DA AQUARELA	67
4.2.1 No cenário da população brasileira	67
4.2.2 A população brasileira (por raça e cor): a dança das cores na aquarela do censo de 2010	74
4.2.3 O cenário do Vale do Rio dos Sinos (RS)	80
<i>4.2.3.1 São Leopoldo e Novo Hamburgo</i>	<i>81</i>
5 DAS PRÁTICAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA INCLUSÃO ..	91
5.1 A LEGISLAÇÃO COMO PRÁTICA.....	91
5.1.1 Cena I – do jurídico	91
5.1.2 Cena II – da política	96
5.1.3 Cena III - do pedagógico	98
5.2 A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO.....	100
5.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	103
5.4 AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	105
5.4.1 Mudanças na proposta de formação: a questão étnico-racial	110
5.4.2 A UFRGS/DEDS na formação de professores para educação das relações étnico-raciais	114
<i>5.4.2.1 As ações da SMED - São Leopoldo</i>	<i>117</i>
<i>5.4.2.2 As Ações da SMED - Novo Hamburgo</i>	<i>122</i>
6 DA TRAVESSIA – NOTAS FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

1.1 DOS COMEÇOS

A publicação da Lei 10.639/2003, que alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), trouxe a questão étnico-racial, relacionada à história da África, do povo negro e afrodescendente, para o currículo escolar da educação básica brasileira. Na rede municipal, onde atuo desde 1995 como integrante da equipe técnica – pedagógica da SMED, ficou nítido que tal legislação causou polêmica e preocupação. Como poderia ser implementada essa temática no currículo escolar se os professores a desconheciam, na medida em que ela não era contemplada no currículo de formação de professores? E, assim, como ela poderia ser trabalhada em sala de aula? Ao tomar a formação de professores como **tema central** dessa Tese, é importante colocar que a pesquisa está inscrita no campo das Políticas Públicas de Formação de Professores, focalizando a educação étnico-racial. Assim, procurei **problematizar** a formação de professores voltada à educação étnico-racial a partir da análise dos discursos da legislação específica e dos dados estatísticos, considerando o critério raça/cor e os programas de formação propostos pelo Ministério da Educação (MEC).

Uma **questão central** para essa problematização é como o discurso da formação de professores para a educação étnico-racial se constituiu historicamente, e quais os efeitos que ele produz.

O **objetivo geral** é conhecer e problematizar o tema da pesquisa no âmbito de duas Secretarias Municipais de Educação da região do Vale do Sinos/RS¹, elegendo a rede pública municipal de São Leopoldo e Novo Hamburgo.

¹ De acordo com Souza (2011 e 2015), o Vale do Rio dos Sinos recebeu este nome devido ao próprio rio dos Sinos que, em seu percurso, forma um extenso e fértil vale coberto por inúmeros municípios. Apesar de ser descrito abreviadamente como "Vale do Sinos", a forma correta é "Vale do Rio dos Sinos". A população do vale é formada principalmente por descendentes de imigrantes alemães. O município de São Leopoldo foi povoado inicialmente por açorianos, já era um vilarejo quando em 25 de julho de 1824 a primeira leva oficial de imigrantes alemães chegou ao Brasil, enviada por Dom Pedro I com a intenção de povoar a região. Foram enviados para a desativada Real Feitoria do Linho Cânhamo, um estabelecimento agrícola do governo (onde eram produzidas cordas). Essa Feitoria localizava-se à margem esquerda do rio dos Sinos. Em 25 de julho de 1824, esses imigrantes chegaram a seu destino, no total de 39 famílias. Essa é a data de fundação de São Leopoldo. Campo Bom e Novo Hamburgo foram colônias de São Leopoldo durante décadas. A região pertence atualmente à Região Metropolitana de Porto Alegre. É conhecido como o quarto polo calçadista do país. Esse fator contribuiu significativamente para o desenvolvimento da região

Com a opção metodológica pela problematização, cabe explicitá-la: numa entrevista dada em maio de 1983 a Paul Rabinow (1999), Foucault fala de uma “história das problemáticas”, da qual distingue tanto a história do pensamento quanto a história das ideias, enquanto análise dos sistemas de representação, e da história das mentalidades, enquanto análise de atitudes e esquemas de comportamento. A partir da delimitação desse campo de estudo, selecionei as noções que vou usar para analisar o que estou propondo. Para início de conversa, foram citados os aportes teóricos - ‘a ancoragem’ dos seguintes teóricos: Michel Foucault, Sérgio Danilo Pena, Kabenguele Munanga, Guido Barbujani, Demétrio Magnóli, Michel Hardt e Antônio Negri, Nilma Lino Gomes, Marcelo Paixão, Alain Desrosière, Jean-Louis Besson, Hélio Santos, Antônio Nóvoa, dentre outros tantos, que me auxiliaram a fazer um estudo problematizando os conceitos de raça e etnia, estatística, formação docente, mecanismos, desigualdade e ações afirmativas. A partir disso, procurei analisar os mecanismos produzidos pela legislação, pelos dados estatísticos e pelas políticas de formação para mobilizar as práticas dos professores em relação à discriminação e ao preconceito racial, justificados como um tema urgente da sociedade atual. Cabem, então, as seguintes indagações: na atualidade, qual o discurso que se impõe no processo de formação continuada, bem como as suas diferentes significações no contexto educacional brasileiro? Como se constituiu, historicamente, as concepções de formação para a educação étnico-racial no contexto brasileiro?

Meu argumento é de que o governo, ao elaborar uma legislação voltada para o combate às práticas racistas e discriminatórias em relação ao negro, aos afrodescendentes e aos indígenas, estabelece para todo o país uma forma de pensar a questão étnico-racial, ainda que sem declarar de que conceito(s) de raça/etnia está se falando. Por outro lado, a partir de determinado modo de analisar os dados estatísticos do país, identificam-se, diferenças raciais com desigualdade econômica, via associação, entre os elevados índices de pobreza, e a cor negra ou

que é composta pelos seguintes municípios: Araricá, Campo Bom, Canoas, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Portão, São Leopoldo, Sapiranga. Cabe ressaltar que a população do Vale dos Sinos, atualmente, apresenta uma configuração multiétnica, oriunda da ocupação indígena, açoriana, africana escravizada e alemã. Mesmo com tal configuração, ideologicamente, prevalece o enaltecimento de uma ancestralidade única - a germânica.

parda dos brasileiros. Como os dados estatísticos operam na produção de subjetividades? Os dados criam uma realidade brasileira?

1.2 DO QUE SE PRETENDE

Por ora, cabe apresentar o caminho percorrido pela pesquisa, com a discussão das noções e conceitos que considere mais relevantes para a minha temática. Como já disse anteriormente, a forma de abordagem que adotei foi a da problematização na perspectiva *foucaultiana*.

Para Foucault (1983):

[...] em lugar de ser uma imagem todavia confusa e incompleta de uma idéia que lá em cima, desde sempre, detivesse a resposta, o problema é a idéia mesma, ou melhor, a idéia não tem outro modo [de ser] que não o problemático: pluralidade distinta cuja obscuridade não deixa de insistir e na qual a pergunta não cessa de mover-se. Qual é a resposta à pergunta? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a pergunta. O problema escapa à lógica do terceiro excluído, já que é uma multiplicidade dispersa: não pode se resolver por meio da clareza de distinção da idéia cartesiana, já que é uma idéia distinta-obscura; desobedece à seriedade do negativo hegeliano, já que é uma afirmação múltipla; não está submetido à contradição ser-não ser, é ser. Em vez de perguntar e responder dialeticamente, é preciso pensar problemáticamente (p. 87-88).

Ao problematizar a formação de professores para a educação étnico-racial, é necessário definir quais os elementos que irão constituir o problema, e a que diferentes soluções procuram responder. De acordo com Rabinow (1999), “o pensamento é a liberdade com relação ao que se faz, o movimento pelo qual se toma distância deste “fazer”, constituindo-o como objeto e refletindo sobre ele como problema” (p. 24). Assim, “dizer que o estudo do pensamento é a análise de uma liberdade não significa que se esteja lidando com um sistema formal cuja única referência é ele mesmo” (p. 25). Ao contrário, está-se lidando com um campo de ação, um comportamento, uma prática. No caso desse estudo, a formação de professores. E para que esse campo de ação se configure, é necessário que ele seja estranhado, na tentativa constante e rigorosa – talvez a mais difícil no momento de escrita dessa Tese, configurou-se uma empreitada, questionar o que se tornou óbvio, naturalizado nessa minha trajetória de mulher negra e pedagoga!

A questão não é simplesmente discutir se cabe ou não ao professor abordar a temática étnico – racial na escola, se ele está ou não preparado para tal prática, qual

a melhor modo de oferta dessa formação específica? Aqui é preciso tratar da questão com suas implicações efetivas.

Considerando a perspectiva de análise desse estudo, cabe pensar sobre esta afirmação tomando o censo demográfico como um mecanismo de governo, que também participa da produção e disseminação de verdades sobre a questão racial no Brasil. A organização, aplicação, análise e divulgação dos dados são etapas que selecionam, nomeiam, classificam e hierarquizam os indivíduos, fixam seus lugares, portanto, discriminam (ANSELMO, 2003).

Com a obrigatoriedade de tratar a questão étnico-racial no currículo escolar, o governo decreta uma urgência no nível das mantenedoras dos sistemas de ensino para oferecer a formação continuada específica aos professores sobre a questão étnico-racial. Na legislação educacional, determina-se o reconhecimento dos direitos da população negra, afro-brasileira e indígena.

Desse modo, examinou-se: como foi introduzido esse discurso para erradicar o preconceito e a discriminação racial na formação de professores? Diante de tal questionamento cabe examinar as mudanças que agora estão ocorrendo, seja na e com a formação de professores e sua relação com as práticas escolares.

Diante disso tudo, pode-se perguntar: como se instituiu, na atualidade, a ideia de formação para a educação étnico racial? Que discurso legitima o processo atual de “formação continuada” e suas diferentes significações no contexto educacional brasileiro, considerando os pressupostos da educação para a igualdade contemplando a diversidade da população, colocados pelo MEC?

Tais diretrizes partem do princípio de que o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos sobre as culturas negra e indígena para ensiná-los na escola. Nesse sentido, nas discussões sobre os problemas da qualidade do ensino, a formação de professores passa a ser a questão de maior visibilidade na tentativa de assegurar a igualdade racial apontada na constituição de 1988? É importante reafirmar o discurso de **mudanças sociais via escola**? Tais aspectos pressupõem que um professor com ampla capacitação sobre as questões do negro e do índio seja capaz de **minimizar ou erradicar** as questões de preconceito e discriminação?

Quais são as condições de possibilidade da formação docente diante do desafio que lhes é imposto a nível governamental pelas atuais políticas públicas de combate à discriminação e ao preconceito racial? Pressupõe-se que a partir de uma dada formação específica o professor seja capaz de transformar o aluno e a

realidade que o cerca? Procurou-se a analisar o que se constitui em desafio aos gestores no âmbito municipal, propor programas de formação de professores que contemplem a questão. Mas que professores esse discurso sobre a formação produz? A partir da formação desses professores, que discurso é produzido na escola?

Pensar sobre as atuais políticas públicas de formação de profissionais da educação implica, também, pensar, entre outras questões, os financiamentos educacionais, a atual situação de formação docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o movimento dos professores na busca desta formação, os movimentos institucionais e não institucionais na oferta de formação, as alterações da legislação educacional e as diretrizes curriculares no Brasil.

Na modernidade, a educação constitui-se como um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo. Como pensar a escola e a formação de professores desde as teorias racialistas às novas etnicidades? Pensar de outro modo a docência e a formação docente, bem como os discursos racialistas ou não implica em olhar por fora aquilo que a modernidade inaugurou e está dado como verdade.

Desse modo, a Tese ficou organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo é introdutório, e explica o tema, a questão e o objetivo centrais da tese, bem como a opção metodológica pela problematização.

No segundo capítulo, foram apresentadas algumas discussões que envolvem os discursos sobre raças nos campos da Genética, da Antropologia e da Sociologia, visualizando-os como dispositivos que produzem verdades sobre raças, racismos e diferenças raciais. Tais discursos produzem e articulam especificidades em relação à discriminação e ao preconceito racial, produzindo verdades, tais como a da "democracia racial brasileira" que foi hegemônica, no Brasil, até a década de 1980. Essa verdade tem como base a disseminação da ideia de uma população formada, originalmente, por três raças: branca, negra, e indígena – que, convivendo harmonicamente, inventaram o povo brasileiro. Dessa pretensa homogeneidade cultural, fazia parte uma ênfase no acolhimento e valorização de todos os que aqui chegassem, independentemente de sua etnia. Ao mostrar as relações raciais estabelecidas dessa forma, tira-se a visibilidade dos escravos negros que foram traficados para o Brasil e que só se tornaram homens e mulheres livres no final do século XIX.

Aborda-se a questão do racismo e os diferentes modos como se configura nas relações sociais a partir dos conceitos e noções de raça. Afinal, de qual racismo se está falando na sociedade atual? E na Educação? E nos cursos de formação de professores, voltada à “educação das relações étnico-raciais”²? Trata-se do racismo biológico, do racismo cultural, do racismo imperial? O racismo em diferentes graus: preconceito, segregação, discriminação;

No terceiro capítulo, apresentou-se brevemente que o processo histórico de constituição social no Brasil, da diversidade étnica e da orientação para o mundo do trabalho, mostra marcas de uma diferença de oportunidades, do modo como foram sendo estabelecidas relações entre os diferentes grupos étnicos. Para melhor compreender tal processo e os modos como a sociedade se re(configurou), marcada pelas relações estabelecidas entre os diferentes grupos étnicos, produzindo, então, diferenças de oportunidades. Dessa forma, apresentam-se as estatísticas, como a “ciência de Estado”, a prática de intervenção, o governo da vida, e discute-se de que maneira a estatística passou a ser um discurso de governo, e os efeitos desse conhecimento ‘minucioso’, ‘preciso’ dos números para o governo da população.

No quarto capítulo, abordou-se a constituição étnico-racial da população brasileira em sua diversidade, uma população nomeada, hierarquizada, comparada, quantificada por raça e cor. Assim, o capítulo está subdividido para tratar do modo como a população brasileira foi produzida por raça e cor, a partir dos critérios estabelecidos pelos órgãos estatísticos, mostra-se que no Brasil, a população preta e parda constituem a parcela menos favorecida – a mais pobre assim são produzidas e produzem-se diferentes cenários da população brasileira em geral; em seguida, a caracterização dessa população mostrada por raça e cor em uma região marcada pela cultura da imigração alemã –o vale dos Rio dos Sinos no Rio Grande do Sul, considerado o “berço da imigração alemã” no Brasil.

Neste quinto capítulo, primeiramente tratou-se o modo como a legislação participa como uma prática de inclusão que legitima as ações do governo; em segundo lugar, como ocorreu a consolidação de políticas de ações afirmativas para educação principalmente, partir da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); em seguida, trata, especificamente, das Diretrizes

² Teoria do Design Inteligente – Marcos Nogueira Eberlin, referência nacional em espectronomiade massas, chefe do laboratório na Unicamp, é um dos disseminadores da ideia e organizador do Congresso em Campinas/SP, em novembro de 2014.

Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação das relações étnico-raciais estabelecidas pelo MEC que determinam como, quando e onde a questão étnico/racial deve ser tratada; discute-se as atuais políticas de formação de professores, seus programas e propostas nos cursos de formação continuada a fim de cumprir o estabelecido nas DCNs, e como se deu a partir de 2003, a oferta desses cursos pelas Secretarias Municipais de Educação de Novo Hamburgo e São Leopoldo.

No **último capítulo** – foram apresentadas **as notas finais que** tecem algumas considerações sobre o tema.

2 DAS RAÇAS

As primeiras tentativas de colocar ordem na humanidade, classificando-a em raças, datam do final do século XVII. Cem anos mais tarde, partindo de análises craniométricas, o médico alemão Johhan Friederich Blumenbach propôs uma divisão dos seres humanos nas raças caucasóide (branca), mongolóide (amarela), malaia (marrom), etiópica (negra) e americana (vermelha). Embora a classificação expresse uma atitude aristotélica, Blumenbach não empregou as regras classificatórias clássicas para compor o seu quadro racial. No lugar delas, implicitamente, utilizou a noção platônica de tipo ideal. A partir dela, modelos abstratos servirão como ícones das raças e todos os indivíduos reais serão agrupados em função de sua similitude aparente com aqueles ícones (MAGNOLI, 2009, p. 21).

Neste segundo capítulo, apresentam-se algumas discussões que envolvem os discursos sobre raças nos campos da Genética, da Antropologia e da Sociologia, visualizando-os como dispositivos que produzem verdades sobre raças, racismos e diferenças raciais. Tais discursos produzem e articulam especificidades em relação à discriminação e ao preconceito racial, produzindo verdades, tais como a da "democracia racial brasileira" que foi hegemônica, no Brasil, até a década de 1980. Essa verdade tem como base a disseminação da ideia de uma população formada, originalmente, por três raças: branca, negra, e indígena. Dessa pretensa homogeneidade cultural, fazia parte uma ênfase no acolhimento e valorização de todos os que aqui chegassem, independentemente de sua etnia. Ao mostrar as relações raciais estabelecidas dessa forma, tira-se a visibilidade dos escravos negros que foram traficados para o Brasil e que só se tornaram homens e mulheres livres no final do século XIX.

1.1 ABORDAGENS GENÉTICA, ANTROPOLÓGICA E SOCIOLÓGICA

A visão da genética sobre raça se disseminou como verdade nos séculos XVIII e XIX. Dessa perspectiva, como a raça pode ser entendida? No sentido morfológico, fenotípico, trata-se do "conjunto de características físicas que permite identificar indivíduos como pertencentes a um certo grupo" (PENA, 2002, p. A3). No contexto desse argumento, a expressão "cor", é usada no Brasil, como sinônimo que "pode denotar origem em uma região do globo, assumindo o significado de ancestralidade geográfica (raça oriental, raça africana)" (PENA, 2002, p. A3). Quanto ao sentido biológico, o uso da expressão raça, se refere a "uma população geneticamente diferenciada, isto é, uma subespécie". Atualmente, "já existe um

consenso entre antropólogos e geneticistas, de que, sob este prisma, raças humanas não existem” (PENA, 2002, p. A3).

Durante muito tempo, a existência de raças humanas era coisa certa, pelo menos para os leigos, os inocentes, e os mal-intencionados: falava-se em negros, brancos e amarelos; e falava-se, às vezes, em ameríndios, em habitantes da Nova Guiné; falava-se ainda em arianos e judeus, em eslavos e latinos. [...] Mais recentemente, a teoria de diferenças genéticas substituiu, para muitos, a idéia da aparência física, como fator de explicação, para a variedade racial. Uma forma mais moderna e sofisticada do mesmo discurso (BARTOCCI, nota do editor, apud BARBUJANI, 2007).

Para Barbujani (2007), um dos mais importantes geneticistas contemporâneos, o racismo e a xenofobia, que até alguns anos atrás eram considerados como “resíduos de um subdesenvolvimento”, com a expansão do sistema capitalista tornaram-se problemas globais. O autor destaca que o debate sobre raça percorre os séculos XVIII e XIX até inflamar-se e tornar-se particularmente carregado de consequências no século XX (holocausto). Nos anos 1990, a palavra “raça” voltou à moda. “Recomeçam as publicações de estudos genéticos e antropológicos, e as brigas a respeito de seu significado” (BARBUJANI, 2007, p. 12-13).

Desse modo, cabe retomar algumas ideias de três grandes pensadores iluministas do século XVIII: Buffon, Helvétius, e Voltaire, com suas noções da inferioridade do negro, e o destaque para os aspectos físicos e comportamentais, tais como: a feiura (dadas a cor e as feições), a sexualidade exacerbada, a indolência, a preguiça, etc., consolidando, dessa forma, a ideia da superioridade do branco. Para Munanga (2005), “nesses filósofos é transparente o europocentrismo”, baseado nos discursos científicos da época, com o enaltecimento da raça branca, fundamentado em aspectos biológicos (características físicas, corporais, tomadas como marcas simbólicas e usadas para diferenciar socialmente um grupo de outro), postulados da modernidade e que permanecem até os dias atuais (MUNANGA, 2005, p. 31).

O pensamento de Santos (2006) corrobora essa ideia, ao ressaltar que “esta teoria, não comprovada, da superioridade eterna, biológica, este sistema e exploração étnica foram a grande contribuição da Europa para a cultura da Humanidade” (p.13).

Para Barbujani (2007), na África há mais diversidade do que em qualquer outro continente, pois existe uma grande variedade genética entre as populações africanas. O autor afirma ainda que:

As variantes gênicas que encontramos na Europa e na Ásia são subconjuntos das variantes africanas, mais alguns alelos que, com toda probabilidade, apareceram em tempos relativamente recentes [...] todos esses resultados fazem pensar que cabe a África um papel especial na evolução humana, o de ter sido um reservatório de variabilidade genética que a migração distribuiu em seguida nos outros continentes (p. 122-123).

Em função da biodiversidade humana, a ausência de raças pode ser explicada a partir do argumento de que somos uma espécie jovem, e que o isolamento reprodutivo requer tempo para que se formem grupos geneticamente distintos (BARBUJANI, 2007).

Pena (2002, p. A3) também ressalta que: “ao estudar a variabilidade genética humana, vemos que de 90% a 95% dela ocorre dentro dos chamados grupos raciais, e não entre eles”. Nesse sentido, endossa-se o argumento de que “certamente raças existem como construções sociais e culturais, e o racismo é uma realidade, por mais perverso e detestável que seja” (PENA, 2002, p. A3).

Do conceito de raças ao conceito de afrodescendência, um longo e tortuoso caminho foi percorrido, bem como nos usos e significados dos termos preto, negro ou afrodescendente. Há, ainda, o uso equivocado do termo “preto” como sinônimo de negro ou afrodescendente, ao referir-se a indivíduo da raça negra; “preto” e “negro” são palavras com acepção morfológica, enquanto “afrodescendente” relaciona-se à ancestralidade. Existem, atualmente, exames de marcadores de DNA, que permitem calcular um Índice de Ancestralidade Africana, ou seja, estimar, para cada genoma humano, qual proporção originou-se na África. No Brasil, conforme demonstram os estudos, “há uma baixa correlação entre a cor de um indivíduo e o Índice de Ancestralidade Africana” (PENA, 2002, p. A3).

Isso quer dizer que a população brasileira atingiu um nível muito elevado de mistura gênica, ou seja, que a maioria esmagadora dos brasileiros tem algum grau de ancestralidade genômica africana. Para Turra (1995), todos seriam, ao estilo estadunidense de proclamar com orgulho, um “*meltingpot*” de raças. Portanto, o grau de ancestralidade africana de cada indivíduo não fornece critério científico para avaliar a afrodescendência; a definição sobre a designação de negro ou de afrodescendente só pode ser “resolvida” na arena política.

2.1 O USO DO TERMO RAÇA

Munanga (2006), ao discutir sobre a razão e os sentidos para o uso do termo “raça”, traz a seguinte questão: “qual é a sua raça”? O autor destaca que a pergunta pode desconsertar, ser interpretada como piada, gerar uma reação agressiva, ou não ser respondida, pois o modo como é recebida, por quem e para quem é feita, remete ao modo como são estabelecidas as relações. Dessa maneira, há um:

[...] “campo complexo de relações estabelecidas entre negros e brancos em nosso país”. As reações podem ser as mais diversas, tantas quantos forem os usos e significados atribuídos a esse termo, seja para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras ou sobre o segmento negro da população. Isto porque o conceito raça pode nos remeter a diversas dimensões, como a possibilidade de diferenciação entre os seres humanos, a escravidão, o racismo, a luta política pela afirmação da identidade negra e as imagens construídas e mantidas sobre o “ser negro” e “ser branco” em nosso país (MUNANGA, 2006, p. 173-174).

Guimarães (2002, p. 46) afirma que se “[...] os brasileiros acreditam em raças e agem de acordo com elas, então elas existem”. Para Munanga (1996), a questão da raça se caracteriza como uma “[...] categoria de exclusão e dominação que traz problemas na realidade. Mesmo que não existam biologicamente, elas criam vítimas” (MUNANGA, 1996, p. 46).

Ao retomar a discussão sobre os usos e sentidos do termo “raça”, Munanga (2006) destaca a posição do Movimento Negro, e adverte que vários estudiosos quando usam, atualmente, o termo “raça”, não o fazem “alicerçados na ideologia nazista”, pois rejeitam a ideia de raças superiores ou inferiores. Ao contrário, atribuem ao seu uso outro significado:

[...] “relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil, e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (MUNANGA, 1996, p. 175).

Bentes, militante do Movimento Negro (apud MUNANGA, 2006), ao posicionar-se sobre a problemática brasileira do racismo, acredita ser politicamente mais conveniente tentar manter o termo “raça” sem desconsiderar a utilização do termo “etnia”, pois acredita que a população, de um modo geral, tem noção do que se quer dizer, quando se fala em “raça”. Quanto ao termo etnia, o mesmo é utilizado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial de grupos em uma

sociedade. Portanto, a questão não é simplesmente discutir as vantagens e desvantagens do uso do termo “raça” ou “etnia”; é preciso tratar, também, das suas implicações efetivas, ou seja, dos efeitos que produzem. Grupos étnicos não são raciais? As etnias e suas diferenças sócio-culturais não estão fundadas na raça?

Para alguns teóricos modernos, os termos “etnia ou étnico abrangem, assim, de uma só vez, sentidos diversos, e se encontram articulados de maneira diferente com as noções de raça e de nação” (POUTIGNAT, 1998, p. 40). O autor exemplifica, no caso dos Estados Unidos, a inversão de estigmas com o slogan “Black is beautiful”. Contudo,

[...] estas lutas simbólicas em torno da designação e da denominação étnicas só se produzem quando os grupos dominados atingiram um nível de aculturação, que lhes permite avaliar os lances e manipular as significações ligadas às categorias étnicas nos termos da sociedade global (POUTIGNAT, 1998, p. 147).

Quais são os fatores (políticos, econômicos, culturais, psicológicos) que permitem dar conta da emergência e da persistência das diferenciações étnicas? As respostas variam conforme o entendimento de etnicidade. Se é vista como resposta cultural da atividade social, ou seja, se deriva de uma necessidade econômica ou psicológica, ou se coloca o foco nos processos de atribuição ou de realização das identidades étnicas (POUTIGNAT, 1998).

Para Munanga (1996):

As lutas contra o racismo passam geralmente por duas formas de ação: uma discursiva e retórica, compreendendo os discursos produzidos pelos estudiosos engajados, militantes políticos preocupados com as desigualdades raciais; outra prática, traduzida em leis, organizações e programas de intervenção cujas orientações são definidas pelos governos e poderes políticos constituídos. Mas nada impede os setores privados e organizações não-governamentais de desenvolverem programas e atividades anti-racistas (MUNANGA, 1996, p. 79).

Segundo Munanga, há, portanto, dois tipos de práticas contra o racismo: a prática "discursiva e retórica", e a prática “das leis, organizações e programas de intervenção”, que são práticas também discursivas.

A questão é que há, no entendimento de Munanga, a necessidade de uma análise local do problema relacionado ao racismo, sem transposições ou generalizações, considerando a complexidade do tema, em função das dificuldades e limitações existentes na aplicação de práticas anti-racistas.

Tentou-se “resolver” essa questão com a promulgação da lei 10.639/2003, que introduziu a temática racial no currículo escolar da educação básica brasileira. Ao se estabelecer um modo de tratar a questão racial na escola, a fim de se efetivarem as políticas de cunho anti-racistas, atribuiu-se aos professores a tarefa de formarem seus alunos nos princípios dessas políticas. Para isso, o governo passou a investir na formação de professores.

2.2 A “QUESTÃO DA RAÇA”

Ao tratar da questão da raça de um ponto de vista sociológico e, portanto, como um constructo social e não mais baseada em aspectos biológicos, Magnoli (2009) afirma o seguinte:

Há cem mil anos, poucas dezenas de seres humanos saíram da África. Seus descendentes, adaptando-se aos diferentes climas, desenvolveram inúmeras tonalidades de cor e pele. Um dia, alguns voltaram: primeiro, como comerciantes, adquiriram cativos escravizados pelos próprios conterrâneos; depois, como conquistadores, impuseram o poder de suas nações sobre a África, alegando que os primos que ficaram faziam parte de uma raça distinta. A curiosa ideia pegou. Sobreviveu à proclamação dos direitos humanos e à razão científica, difundindo-se no mundo da política. Pessoas de prestígio de todas as cores (até negros!) fingiram acreditar nela e começaram a passar-se por líderes raciais. Hoje, a pretexto de fazer o bem, traçam-se fronteiras sociais intransponíveis, delineadas com as tintas de uma memória fabricada (MAGNOLI, 2009)

Ojo-Ade (2006) é mais incisivo ao tratar da história dos negros. Referindo-se a “quintessência dos condenados da terra”, diz que essa história já é conhecida, e não precisa ser totalmente recontada:

É uma história de sofrimento e vergonha, de desumanização e degradação, de cristianismo e civilização. Os filhos de África foram acorrentados e vendidos sem servidão, através dos vastos oceanos, enquanto que os que ficaram para trás, no continente, - na melhor das hipóteses, os afortunados, na pior, os desavergonhados colaboradores dos senhores de escravos- não tiveram muito tempo para se regozijar com a sua boa estrela, porque a escravidão abriu caminho para o colonialismo (OJO-ADE, 2006, p. 159).

Magnoli (2009) refere que, em julho de 1950, a UNESCO divulgou uma declaração intitulada “a questão da raça”. A declaração foi apresentada pelo antropólogo Ashley Montagu (nascido em Israel, de pais judeus), assinada por sete influentes especialistas:

[...] menos de quatro anos depois da abertura dos campos de extermínio nazistas e de pleno reconhecimento do Holocausto, a ONU proclamou a

Declaração Universal dos Direitos Humanos. O primeiro artigo do histórico documento começa com a célebre assertiva: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. O segundo artigo cita a palavra raça, para afirmar que: “todas as pessoas são titulares dos direitos e liberdades anunciadas nesta Declaração, sem distinção de nenhum tipo, como raça, cor, sexo, linguagem, religião, opiniões políticas ou outras, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou outra condição (MAGNOLI, 2009, p. 56-57).

Strauss (2009) rememorou o texto no sexagésimo aniversário da UNESCO, cujo argumento sustenta-se no fato de que o problema da raça adquiriu certa importância no mundo moderno, “a partir das injustiças e dos crimes que conferiram trágicas ressonâncias à palavra ‘raça’”. A “questão da raça” é um documento formulado por cientistas. Contudo, a “denúncia” do racismo não era resultado de avanço nos conhecimentos científicos.

A crença na raça e no racismo científico, predominante desde o século XIX, “apoiava-se, essencialmente, em atitudes culturais”. Na ocasião em que foi elaborada a declaração da UNESCO, a Genética não havia “demonstrado a natureza literalmente superficial das diferenças entre as chamadas ‘raças’” (STRAUSS, 2009, p. 57). Desse modo, a ideia era extinguir a categoria, porém ocorreu algo que não se poderia supor: “o retorno triunfante da raça aos domínios do discurso político” (STRAUSS, 2009, p. 58).

Gomes (2005) concorda com Munanga (2009), ao afirmar que os diferentes usos da palavra “raça” - para se referir ao segmento “negro” - produziram (e produzem) acirradas discussões, tanto no campo das Ciências Sociais quanto no movimento negro, nos estudos e pesquisas sobre o assunto. Essas discussões, aliás, incidem no cotidiano da população brasileira: “[...] Na realidade, quando alguém pergunta: qual é a sua raça, nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa [...]” (p. 44). O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo, não o fazem alicerçados na ideia de “raças superiores e inferiores”, como era usado no século XIX; pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na sua dimensão social e política, e, ainda, porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas pelos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz, na sociedade, entre os aspectos culturais e os aspectos físicos, observáveis na estética corporal dos que pertencem a esses grupos. “No Brasil, quando se discute sobre os negros, observam-se

diversas opiniões e posturas racistas, que têm como base a aparência física para discriminar” (GOMES, 2005, p. 47).

Os efeitos e os desdobramentos, assim como a correlação entre raça e racismo, relações e conflitos raciais, desencadearam também as discussões sobre a (des)igualdade racial. Os discursos e práticas assentados na ideia de raça, no cenário social, econômico, político, cultural e educacional brasileiro produzem outros discursos e outras práticas que serão abordados no próximo capítulo.

2.3 DOS RACISMOS

[...] novíssimas e múltiplas formas em que o racismo aparece e reaparece nesta nossa temporalidade de risco, fronteiras, de exílios, de fixação dos outros e de deslocamentos de todos nós para além da nossa pretensa e confortável identidade (LARROSA; SKLIAR, 2002); tentar visualizar essas múltiplas formas solapadas de racismo que não por isso deixam de ser menos trágicas, menos macabras, menos humanas (SKLIAR, 2004, p. 71).

Da ‘rota dos escravos’, dos Navios Negreiros (séculos XV a XIX), ao século XXI, com a ‘rota de fuga’ de milhares de ganeses, senegaleses e haitianos, que chegam/aportam diariamente no Brasil, em busca de trabalho e melhores condições de vida³. Uma tortuosa trajetória de negros e não negros, de percursos históricos, que foi constituída por diferentes discursos sobre raça e racismo, ao longo da travessia tão imensa quanto à do Atlântico. Mas o que é mesmo o racismo em relação aos negros? Quando é que ele surgiu entre nós? Somo todos racistas? Sempre há um dado momento da história em que a conjuntura torna-se mais propícia para insurgir determinado discurso que já estava lá.

Skliar (2004, p. 72) fala de um “encobrimento visível” das estratégias discursivas, que tornam transparente (ao mesmo tempo e no mesmo tempo) o ato de encobrir alguma coisa. Tais estratégias possibilitariam mostrar como as diferentes situações e relações estabelecidas socialmente são práticas nas quais a delimitação social pela raça aparece.

³ Dados recentes mostram que a imigração africana no Brasil aumentou cerca de 30 vezes entre 2000 e 2012 (Dados da Polícia Federal (PF) a Agência Efe). No ano 2000 viviam no Brasil 1.054 africanos regularizados de 38 nacionalidades, já em 2012, passaram a 31.866 africanos legalizados provenientes de 48 das 54 nações do continente. “A imagem de nação emergente no cenário internacional levou o Brasil a ser visto pelos africanos de lugares mais pobres como “o país do futuro e dos sonhos” e um destino “mais atraente” em termos de fácil receita e direitos trabalhistas em comparação à Europa” (2014).

Foucault mostra a raça no sentido biológico e médico, mas numa contra história, na medida em que entende a luta de raças no sentido revolucionário. O racismo teria nascido, então, quando houve uma alteração, uma substituição no tratamento do tema sobre a pureza das raças, “[...], quando retoma e recicla a forma, o alvo, e a própria função do discurso sobre a luta de raças” (FOUCAULT, 2005, p. 94-95). O que caracteriza esse surgimento? É a substituição do tema da guerra histórica (das batalhas e invasões, dentre outras coisas), pelo biológico (pós-evolucionista). Esse cenário modifica a função do Estado, antes “instrumento de uma raça contra outra” (no sentido guerreiro), e agora, o “protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça” (FOUCAULT, 2005, p. 94-95).

Não é por acaso que o racismo é vinculado ao discurso e à política anti-revolucionária do Ocidente. As finalidades do conservadorismo social e a dominação colonial, até final do século XIX, são produzidas e sustentadas por um discurso racista. “O racismo foi o pensamento, o projeto, o profetismo revolucionários e virados em outro sentido, a partir da mesma raiz que era o discurso da luta das raças; é, literalmente, o discurso revolucionário pelo avesso” (FOUCAULT, 2005, p. 94-95).

Hardt e Negri (2010) argumentam que a “passagem da soberania moderna para a soberania imperial mostra uma das suas faces nas configurações movediças do racismo em nossa sociedade”. Desse modo, ficou cada vez mais difícil identificar as linhas gerais do racismo. Mencionam que historiadores, políticos, e mídia dizem de um retrocesso no racismo com as lutas, o fim da escravidão, a descolonização e os movimentos civis. Os autores reafirmam: o racismo retrocedeu em práticas específicas, como o fim do *apartheid*, na África do Sul, mas “progrediu no mundo contemporâneo, tanto em extensão como em intensidade” (HARDT; NEGRI, 2010, p. 210).

Hardt e Negri (2010) citam como paradigmas do racismo moderno as “divisões maniqueístas” e “rígidas práticas de inclusão”, seja na África do Sul, na cidade colonial, no sudeste dos Estados Unidos ou na Palestina, e perguntam: qual é a forma pós-moderna do racismo, e quais são as suas estratégias na sociedade imperial de hoje?

Para os autores, trata-se de uma “teoria racista moderna” – centralizada em diferenças biológicas essenciais; trata-se do “anti-racismo moderno”- contra a noção do essencialismo biológico, pois somos todos iguais (possuímos uma mesma

natureza). Assim, as diferenças entre as raças são constituídas por “forças sociais e culturais”: as diferenças biológicas, substituídas por “significados culturais”. Étienne Balibar (apud HARDT; NEGRI, 2010) diz se tratar de “racismo diferencialista”; um novo racismo sem raça (que não repousa no conceito biológico). No entanto, a cultura é usada para cumprir o papel que a biologia desempenhou.

Afinal, de qual racismo se está falando na sociedade atual? E na Educação? e nos cursos de formação de professores, voltada à “educação das relações étnico raciais”⁴? Trata-se do racismo biológico, do racismo cultural, do racismo imperial? Ou de outras formas de racismo que já estão aí, mas dos quais ainda não se fala? Ou ainda, trata-se da polêmica discussão sobre raça, que vem causando acirrados embates no meio acadêmico e científico - em pauta estampada no jornal, na reportagem sobre a nova teoria do *design* inteligente (TDI), a Evolução X Design inteligente:

Um século e meio após Charles Darwin formular as bases da evolução dos seres vivos, congresso em Campinas busca disseminar na academia e na educação pública, a tese de que “todos fomos projetados por inteligência sobrenatural” (CORRÊA, 2014, p. 22).

A recente e polêmica teoria argumenta sobre o parentesco entre as espécies: “um compartilhamento de características genéticas entre diferentes espécies não indica ancestrais comuns, mas projetista comum”. A ideia de um “programador que reaproveita partes de software em um novo programa” (JORNAL ZERO HORA, 15/12/2014, p. 22). Pressupõem-se níveis de inteligência determinados e imutáveis? Seria um retorno a argumentos que se baseiam no conceito biológico de raças? Seriam as coisas determináveis e imutáveis?

Raça, raças, racismo; expressões que representam o racismo em diferentes graus: preconceito, segregação, discriminação; racismos; etnia; etnicidades; negro; preto, afrodescendente, etc. Ao tratar dessas palavras, metamorfoseadas ora em conceitos, ora em noções ou categorias - com o entendimento da complexidade que os envolvem, entende-se como necessário questionar: O que é racismo? A resposta habitual sobre o que é racismo, “poderia estar no preconceito, na segregação, na discriminação e na violência racial, fenômenos que tomam formas e dimensões

⁴ Teoria do Design Inteligente – Marcos Nogueira Eberlin, referência nacional em espectrometria de massas, chefe do laboratório na Unicamp, é um dos disseminadores da ideia e organizador do Congresso em Campinas/SP, em novembro de 2014.

diferenciadas, estendem-se e disseminam-se e ocupam “espacialidades e temporalidades na prática social, cultural, política e pedagógica” (SKLIAR, 2004, p. 76). “E eles são o que são: conceitos que descrevem o racismo, níveis de perigo que podem ser contabilizados, medidos, quantificados, mas não são o racismo” (SKLIAR, 2004, p. 81). Para Skliar (2004), o racismo é algo que nomeia o outro. No sentido *foucaultiano*, é um discurso que produz e inventa esse outro.

Tratar do racismo implica olhar também para os discursos sobre a noção de tolerância, “termo da gramática multicultural vigente que soa como uma prevenção, uma oposição ao racismo”, e frequentemente são utilizados no discurso oficial das políticas anti-racistas (como se pode comprovar na legislação, programas e projetos analisados). Skliar (2004) cita alguns dos autores que contribuem com as discussões ao tratarem da questão, dentre eles, Walzer (1998), que fala de duas formas de tolerância que ganharam espaço na modernidade: a assimilação individual e o reconhecimento do grupo; Forster (1999), que acredita que é preciso desconfiar da frágil aparência e brandura da palavra que já sugere a ação, “como se ocupasse o lugar do movimento”; Baumann (1996), que mostra que a tolerância reafirma a inferioridade do outro [...]; Mendus (1989), que trata da suposição de que o “objeto tolerado é moralmente e necessariamente censurável” (SKLIAR, 2004, p. 78-79).

2.4 RAÇA E RACISMO: RELAÇÕES À BRASILEIRA

Em uma análise da questão racial no Brasil, Narloch (2009) ressalta que, no início do século XX, as teorias raciais europeias estavam em voga. Nesse período:

Acreditava-se que etnias tinham características permanentes, que não mudavam com a educação ou a cultura de cada região. Um dos principais teóricos racistas foi o conde francês Arthur de Gobineau, para quem a mistura racial era a grande causa da decadência de civilizações e da degeneração dos povos (NARLOCH, 2009, p. 132).

Em 1868, em visita ao Brasil, o zoólogo suíço Agassiz fez a seguinte afirmativa: “qualquer um que duvide dos males da mistura de raças [...] que venha ao Brasil, pois não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro lugar do mundo” (NARLOCH, 2009, p. 132).

Nina Rodrigues, sociólogo bastante citado nos estudos sobre mestiçagem no Brasil, afirmava que “negros e mestiços eram mais dados andar fora da lei”, ou seja, a criminalidade e a violência eram resultado da negritude e da mestiçagem. Assim, entende-se que o **branqueamento** da população poderia melhorar tal deterioração social.

Também os intelectuais brasileiros apontavam a mistura de raças como causa dos problemas nacionais (apud NARLOCH, 2009, p. 132). Thomas E. Skidmore, um brasilianista que se tornou referência (devido ao número de citações de sua obra), ao tratar da ideologia do “branqueamento”, baseava-se na pressuposta superioridade da raça branca. O uso de certos eufemismos, como pessoas ‘mais adiantadas’ ou ‘menos adiantadas’, demonstrava que raças não brancas teriam uma inferioridade nata. Assim, a miscigenação produziria “naturalmente” uma população embranquecida, diminuindo progressivamente as características de outras raças. (SKIDMORE, 1976, p. 81).

Segundo Tamano (2011, p. 10):

No Brasil do século XIX, portanto, a panaceia para o problema racial, defendida por muitos médicos adeptos da eugenia, foi o incentivo ao casamento entre brancos e mestiços, o estímulo à queda de fertilidade dos africanos e a vinda de imigrantes. A urgência em transformar o país em uma nação branca inquietava os brasileiros, que, tendo conhecimento de sua mistura racial, tinham que encontrar formas de branquear sua descendência para serem aceitos pela sociedade, também mestiça.

Desse modo, parece que o discurso do “branqueamento” já atingira a sociedade brasileira como um todo:

Com todos os problemas de uma cultura dependente, 'aceitar', ou pelo menos considerar as doutrinas raciais, era uma 'aproximação' com a ciência da época. Negá-las significava dizer “não” ao progresso, à civilização; acolhê-las, negar o Brasil como nação, e os brasileiros como povo (TAMANO et al., 2011, p. 11).

A ciência da época, portanto, obrigava tanto os governantes quanto os intelectuais a darem conta de uma complexa tarefa: a de definir os rumos do país na busca de uma pretensa identidade nacional. O projeto migratório de europeus, concebido por D. João VI, no início do século XIX, tinha sido motivado mais por interesses políticos e econômicos (voltados a agricultura e ao povoamento). A questão da identidade nacional não poderia ser colocada no Brasil colonial, muito menos a preocupação com o branqueamento da população. Essas questões só irão surgir muito mais tarde, em pleno século XX.

Numa direção inversa, Narloch (2009) destaca uma pretensa busca da “alma nacional”, pela qual as “nações valorizavam o folclore, recuperando canções, danças e jeitos populares que as diferenciavam”. Nessa vertente de pensamento, os intelectuais brasileiros entenderam que “a raiz autêntica do Brasil era o mestiço, o caboclo, o popular” O autor esclarece que o historiador e sociólogo pernambucano, Gilberto Freyre, ao publicar o livro *Casa Grande & Senzala*, no ano de 1933, demarcou a celebração de uma mistura original, na qual índios, negros e brancos amalgamavam-se, “uma riqueza que definia o Brasil, uma miscigenação que iniciou tão logo os portugueses chegaram ao país” (p. 132-134).

Cabe ressaltar que o Brasil “mestiço”, no cenário produzido por Freyre, retratava a cena onde cada um cumpre o seu papel social, definido pela raça. A convivência ‘amistosa’ entre as três etnias foi construída, no entanto, pelo uso da força e da violência sexual contra as mulheres negras e indígenas.

Em sua obra, Freyre postula que a distância social entre “senhores e escravos” é modificada pelo cruzamento inter-racial que apaga as contradições e harmoniza as diferenças, levando a uma diluição de conflitos. Dessa forma, ele nega o preconceito e a discriminação, possibilitando o entendimento de que o “insucesso dos mestiços e negros” deve-se a eles próprios. Ou seja, fornece à elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais. Esses postulados constituem a essência do famigerado mito (ou ideologia) da democracia racial (NARLOCH, 2009, p. 132).

Para Bento (2005), pesquisadora sobre as questões de raça e racismo, o “branqueamento” passou a ser visto de outra forma a partir de meados de 1940, quando surgiu, na Universidade de São Paulo, um grupo de estudiosos, tais como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Roger Bastide, responsáveis por desenvolver importantes estudos sobre as relações raciais no Brasil. Ao tratarem a revolução burguesa como fenômeno estrutural, cujos interesses em formação e expansão no Brasil apontavam novas formas de organização do poder, eles procuraram contextualizar a situação do trabalhador negro, iniciando um processo de desmistificação da ideologia da democracia racial brasileira.

Morta a democracia racial, ela continua viva enquanto mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura, seja como fato histórico. Enquanto isso, o mito continuará vivo ainda por muito tempo,

como representação do que, no Brasil, são as relações entre negros e brancos, ou melhor, entre as raças sociais (Wagley 1952) – as cores – que compõem a nação (GUIMARÃES, 2011, p. 2).

Magnoli (2009), ao tratar de uma “pedagogia da raça”, relata que, no ano da fundação do Movimento Negro Unificado no Brasil, Abdias do Nascimento - líder negro, lançou o livro *O Genocídio do Negro Brasileiro*. “O “genocídio”, na sua interpretação peculiar, não era um massacre físico de uma etnia, mas o funcionamento persistente de um racismo mascarado pela noção de democracia racial”. Abdias se referia a uma discriminação racial dissimulada pela retórica, mas produtiva e eficaz no processo de exclusão.

O discurso pronunciado por Abdias Nascimento na plenária preparatória à Conferência de Durban⁵, assim como o seu livro, “representavam uma condenação absoluta da sociedade brasileira em conjunto, entendida como uma sociedade de raça branca” (MAGNOLI, 2009, p. 331). Na superfície, Abdias procurava “conectar genocídio, um crime contra a humanidade, a uma reparação, sob forma de políticas de preferência racial [...]. De acordo com ele, a história do Brasil não representava nada mais do que a história de uma sociedade branca genocida. Era preciso, no lugar dela, edificar uma “história do negro”, isto é, da nação africana na diáspora brasileira” (MAGNOLI, 2009, p. 331).

Paixão (2011), em artigo publicado sobre a igualdade racial, afirma que, no Brasil prevaleceu a ausência do debate público sobre “o tema das assimetrias nas condições de vida entre negros e brancos”, fato característico desde a década de 30, em detrimento da postura das elites econômicas, culturais e políticas, a quem interessava reforçar o mito da democracia racial na sociedade brasileira. Sendo assim, o tema perderia relevância e seria superado com o “processo paulatino de branqueamento da população”. Na medida em que se assumiu que não havia racismo nem discriminação racial no país, ou seja, ‘são todos iguais’, deixou-se de lado uma necessária reflexão sobre a “persistente associação entre as linhas de cor e de classe” (PAIXÃO, [s.n.]).

⁵ A Conferência de Durban, em 2001, reafirmou os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (em 1948). Valores: solidariedade, respeito, tolerância, e diversidade cultural; oficialização do conceito de afro-descendência nas Américas / noção de diáspora; solicitação, dos EUA, da implementação de ações afirmativas positivas; compromisso entre os conceitos clássico de igualdade política e os conceitos de etnia e raça do multiculturalismo (MAGNOLI, 2009, p. 102).

2.5 O RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao tratar da relação entre raça e racismo, Gomes (apud MUNAGA, 2005) afirma que, se o racismo ainda é “insistentemente negado no discurso brasileiro”, ele ainda continua presente nos sistemas de valores e comportamentos da sociedade, “expressando-se através das mais diversas práticas sociais” (MUNAGA, 2005, p. 148). Diante disso, a autora questiona o comportamento da escola, afirmando que tanto ela quanto os professores manifestam ambiguidade em seu discurso e suas práticas.

Gomes (apud MUNAGA, 2005, p. 148), afirma que:

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler, e ao extinto regime do *apartheid*, na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil, e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos num paraíso racial (p. 148).

Cabe destacar o artigo de Cunha Jr. (In LIMA, 1999), sobre pesquisas educacionais relacionadas aos temas de interesse dos afrodescendentes, onde retoma um pouco da história dos movimentos negros, os quais adotaram, na década de 1970, uma generalização da palavra “negro”, que rejeita todas as designações de africanos, como “de cor”, “pretos”, “mulatos” ou “mestiços”. Para o autor, as atuais discussões da questão racial na educação mostram que “afro-descendência pode ser **considerado como um rótulo novo de coisas velhas, que vieram se remodelando no tempo e no espaço**” (LIMA, 1999, p. 14).

Um dos pontos mostrados por Skliar (2004), ao tratar dessas questões na escola, remete aos projetos escolares que muitas vezes apontam racismo e tolerância como “temas transversais e/ou temas permanentes” numa perspectiva curricular. Segundo ele, essas questões não são, não podem, e não devem ser tratadas como temáticas pois, ao tematizá-las, o que ocorre é “uma cruel banalização” (p. 87). Ele desloca a questão da temática para o tempo e o espaço da experiência do outro, da experiência do racismo, da experiência da tolerância, da experiência da paz, etc. Uma conversa não sobre ou ao redor dos outros, mas com e entre eles.

No Brasil, o racismo é alicerçado em um constante paradoxo, já que a sociedade brasileira sempre “negou” a existência do racismo e do preconceito racial. No entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial, quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Desse modo, as diferenças sociais e raciais são narradas, comparadas, classificadas e hierarquizadas; tornam-se a medida para criar tanto a superioridade quanto a inferioridade; determina-se “a que” e “a quem” pode-se atribuir maior valor; criam-se os desiguais! Aprende-se, na cultura, na sociedade e na escola, a perceber as diferenças, a narrá-las, compará-las e classificá-las, isto é, “também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual” (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

2.6 CONFLITOS RACIAIS NO BRASIL?

A campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?”, uma iniciativa do IBASE⁶ em seu projeto “Diálogos Contra o Racismo⁷”, apresenta uma reflexão que poderá ajudar a entender como se dá o paradoxo inerente ao racismo brasileiro. Segundo informações da campanha, “as pesquisas de opinião pública revelam que 87% da população reconhecem que há racismo no Brasil, mas 96% dizem que não são racistas”. Para Nilma Lino Gomes, chega-se, assim, a um dos pontos-chave da campanha: “existe racismo sem racista?” (SALES, 2005, p. 46).

Os conflitos raciais existentes no regime do *apartheid*, na África do Sul, ou nos conflitos raciais nos Estados Unidos (principalmente nos anos 60 e 70), expressam a segregação e a violência em suas diferentes formas. No Brasil, esse tipo de conflito não é aparente. O mito da democracia racial consolidou a ideia de ‘ausência de conflitos’, de uma convivência harmoniosa, se comparadas a outros países ou sociedades multirraciais e/ou oriundas de colonização escravista.

Assim, para o movimento negro, estudiosos e pesquisadores do assunto no Brasil, o racismo continua sendo tratado de modo irrelevante, assentado no ‘mito’. E

⁶ É o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

⁷ O projeto, organizado pelo Ibase, articulada com mais de 50 organizações da sociedade civil, a iniciativa teve início em 2001. O objetivo era mobilizar contra o preconceito racial, por intermédio da promoção de debates e da incidência em políticas públicas.

efetivamente, o ‘mito’ pode estar consolidado, mas a democracia racial nem tanto. Os exemplos que ocorreram, recentemente, nos campos de futebol brasileiros e na adoção da política de cotas para negros na educação, mostram dois cenários distintos no tratamento dispensado à questão do racismo.

a) **num primeiro momento**, apresenta-se a reportagem “A Guerra das Cotas” (Jornal Folha de São Paulo), sobre a adoção das políticas raciais pelo governo brasileiro. O título é sugestivo e, de certo modo, ilustra a forma de tratamento do racismo no país. Para contribuir com as discussões sobre a adoção das cotas, coloca-se, aqui, o entendimento de outros estudiosos e pesquisadores de diferentes países e instituições, com opiniões favoráveis (ou não) a respeito do assunto. Desse modo:

O antropólogo inglês Peter Fry afirma que: “Quem somos nós para dividir as crianças em categorias raciais? materiais escolares com ênfase na diferença, e não na semelhança”. Fry, radicado no Brasil, ressalta ainda que “[...] ao invés de resolver a questão de acesso das massas às universidades, fala-se em dividir racialmente [...]”. Já Luiz Felipe Alencastro, da Sorbonne de Paris, comenta que “a divisão já existe, está inscrita na nossa sociedade”. Para o texano da universidade de Austin, Leopoldo Bernucci, “é um caso de justiça social, para redimir erros históricos”. O filósofo Marcelo Dascal, de Tel Aviv, relata que “a igualdade racial tem que ser igualdade cultural” (apud BUARQUE, 2006, p. 6).

Também surgiram estudos e entendimentos diferenciados em várias universidades do país: “Pioneira, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) vira ‘Congo’ depois de implantar as cotas” – apelido dado pelos próprios universitários. O reitor da UERJ, Ricardo Vialves, afirma: “que não caiu o nível de qualidade de ensino”; estudos feitos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2005, mostrou que fatia de cotistas com notas altas era maior dos que a de não cotistas; as pesquisadoras indicaram que os resultados são resultados bastante animadores; para Maria Eduarda da Universidade de Brasília (UnB), “a cota racial atingiu o objetivo de promover a inclusão” e complementa “pretos e pardos têm rendimento ligeiramente inferior ao dos não cotistas”. Já para Antônio Beraldo, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a questão é a “formação mais fraca nas escolas públicas estaduais e municipais com defasagem em todas as áreas”. (FOLHA, 2013, p. 4-5); estudo de Fábio Waltenberg e Marcia de Carvalho, da Universidade Federal Fluminense (UFF), com base no ENADE 2008, afirma que

“cotistas têm desempenho inferior entre universitários”, no total foram avaliados 160 mil alunos (FOLHA, 2013).

Uma valiosa contribuição para as discussões sobre as cotas é a tese de João Vicente Souza⁸ (2009), que analisa minuciosamente os concursos vestibulares (ingressos e classificados). Para ele, as mudanças relacionadas a três variáveis cor/etnia, renda familiar e dependência administrativa, que ocorreram a partir de 2008, quando da implementação das cotas no concurso vestibular, já mostram resultados positivos. De 2007 para 2008, os índices de aprovação dos candidatos autodeclarados negros e pardos aumentaram. “[...], a pesquisa mostra que negros sem cotas passaram de um percentual de 4,8% para 19,8% com cotas, e pardos de 9,0% para 13,1%” (SOUZA, 2009, p. 84). Com as cotas, ocorreu o acesso de candidatos com menores rendas, diferentemente do que ocorria em anos anteriores. Em 2008, a adoção da reserva de vagas para alunos das escolas públicas, não contribuiu para aumentar a presença de negros, pardos e indígenas dentre os candidatos inscritos, embora agora sejam em maior número dentre os classificados.

Ainda que tenham se mostrado resultados positivos, com o aumento da presença de negros, pardos e indígenas nas universidades, as discussões sobre as cotas - que garantiram o acesso a esses alunos - em alguns momentos, beiram o trágico, pela reprodução dos conceitos estereotipados e argumentos inconsistentes, até o simples “contra ou a favor”. Assim, talvez um título, para a matéria da Folha de SP, que melhor soaria aos ouvidos (ao menos de alguns) seria: “A luta das raças”, uma luta no sentido “guerreiro”, de uma raça contra a outra; uma guerra que hoje é facilitada pela mídia digital onde já não é imprescindível o deslocamento de um exército em marcha. Agora, trata-se de outro exército, outra marcha; basta estar conectado em rede, basta um click!

b) **num segundo momento**, mostra-se um resumo de reportagens sobre o racismo nos campos de futebol. Os quatro episódios com xingamentos e depredações, principalmente com o uso da expressão ‘macaco’ para referir-se a jogadores e juizes, tiveram repercussão internacional. Esses fatos ocorreram em menos de um mês contra três jogadores e um juiz, negros e brasileiros, o que fez reacender a discussão sobre o racismo em

⁸ Para melhor compreensão das análises realizadas por Souza (2009), sugere-se a leitura completa da tese.

campo. Um texto, entregue à presidente Dilma Rousseff, conclama a sociedade para aproveitar os acontecimentos e solicitam providências, tais como:

- a) uma ação emergencial de práticas de educação popular para o combate ao racismo e o fomento da diversidade e dos direitos humanos em todo país;
- b) a ampliação e massificação de iniciativas governamentais tais como os programas Justiça Comunitária e Casa de Direitos
- c) a criação do Fundo para Reparação Histórica e Humanitária para: Os Descendentes de Escravizados e Indígenas, previsto pela Declaração de Durban (CARRANÇA, 2014, p. 1).

Numa das reportagens, há a declaração da ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Luiza Bairros: “a questão principal é o racismo que existe nas sociedades e, portanto, se manifesta no futebol”.

Pensar os conflitos raciais é pensar também as situações de manifestação de racismo no país, é a formalização das denúncias como arma por parte dos ofendidos. Num dado parcial sobre esses dados, e tomando o Distrito Federal como exemplo, as queixas de racismo e injúria racial aumentaram mais de 300% em três anos; em 2010, foram 07 ocorrências; em 2013, aumentou para 36; e, em 2014, para 60. Para o Ministério Público, os números não significam, necessariamente, que estejam ocorrendo mais casos: indicam provavelmente que as vítimas estão denunciando mais.

Ambos os acontecimentos trouxeram à tona velhas (ou nem tanto) discussões sobre as práticas racistas no Brasil. Alguns justificam os recentes episódios, denominados de ‘racismo no futebol’, como naturais e coerentes com o espaço de catarse do campo.

Pode-se dizer que, a “grosso modo”, discussões sobre raça e racismo constituem-se em ‘variações sobre o mesmo tema’. Porém, no século XXI, estas não podem ser tomadas como “simples variações”. Tampouco como temas!

No cenário nacional ou internacional dos séculos XX e XXI, a propagação instantânea e ininterrupta dos fatos, por meio das diferentes mídias existentes, permite a visibilidade de toda e qualquer forma. Em dado momento, o ‘mito’ reaparece; de outro modo, num cenário globalizado, brasileiros também celebram negros e mestiços protagonistas de filmes, novelas e seriados, cantores e apresentadores e, dos *shows business*, jornalistas, intelectuais e esportistas premiados e conclamados pelo público e/ou pela crítica.

O que essas discussões e esses entendimentos trazem para a pauta da sociedade e da educação é a forma como são produzidos e sustentados os discursos e as práticas racistas.

3 DA (DES)IGUALDADE NO BRASIL

Vivemos no mundo das cifras. A pesquisa do valor das coisas é a de seu *quantum*: a avaliação se reduz à pesagem. Da dona de casa que soma suas despesas ao Estado que faz o recenseamento de sua população; da inflação ao desemprego; da popularidade do presidente da Alemanha, ou a situação no Oriente Médio... “Nada mais são que medidores, grandes ou pequenos, simples ou complexos” (BESSON, 1995, p. 25).

O processo histórico de constituição social no Brasil, da diversidade étnica e da orientação para o mundo do trabalho, mostra marcas de uma diferença de oportunidades, do modo como foram sendo estabelecidas relações entre os diferentes grupos étnicos. Para tratar desses problemas, estruturei este capítulo em quatro partes. Na primeira, apresento as estatísticas, como “ciência de Estado”; na segunda, a estatística como prática de intervenção, como o governo da vida; na terceira, discuto como a estatística passou a ser um discurso de governo; e na última parte, tratei dos efeitos desse conhecimento para o governo da população.

3.1 ESTATÍSTICAS COMO “CIÊNCIA DO ESTADO”

A emergência histórica da estatística como “ciência do estado”, tal como vista por Foucault (2009), constitui-se como uma estratégia de governo da vida (biopolítica), ou seja, como uma forma de obter conhecimentos sobre as populações para melhor administrá-las. Supõe, portanto, a entrada em cena, de dois acontecimentos históricos, que caracterizam a modernidade: o Estado e a população.

Até o início do século XVII, a arte de governar exigia, essencialmente, que o soberano fosse “sábio e prudente”. Isto quer dizer que ele “devia conhecer as leis positivas do país e as leis naturais”; os exemplos, os modelos de virtude, e fazer deles regras de comportamento, o que implicava conhecer os mandamentos de Deus. Desse modo, ser “sábio” consistia em saber como e quando era “efetivamente necessário aplicar essa sabedoria”. A partir do século XVII, no entanto, começou a surgir um novo entendimento sobre “o saber necessário a quem governa”. O soberano (ou o governante) deveria conhecer não apenas as leis, mas também as coisas, aquilo que é “a própria realidade do Estado”, através de um instrumento que

fornece um “conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam o próprio Estado”, e que, por isso mesmo, denominou-se **estatística**⁹ (FOUCAULT, 2009, p. 364-365). Assim, estatística como forma de conhecer a população, torna-se um dos principais – senão o principal mecanismo de intervenção do governo. Nesse estudo, usam-se as estatísticas como um discurso que produz, entre outras coisas, uma população classificada por raça e cor.

3.2 O GOVERNO DA VIDA

Entre as intervenções desse Estado sobre a população, destaca-se a constituição, nos séculos XVIII e XIX, da medicina social¹⁰. Foucault (2014) mostra que as diferentes práticas médicas surgidas na Alemanha (Medicina de Estado), na França (Medicina urbana), e na Inglaterra (Medicina da força do trabalho) formaram tradições distintas não só nos modos de organizar um saber médico sobre suas populações, mas também na forma de organização e de gestão do Estado.

Na Alemanha, a preocupação com os números de natalidade e mortalidade tinha como objetivo melhorar o nível de vida da população. Assim, desenvolveu-se uma prática médica “que se chamou, pela primeira vez, polícia médica de um

⁹ Michel Foucault - aula de 15 de março de 1978 - ao tratar sobre o nascimento da estatística destaca que, etimologicamente, tratava-se do conhecimento do Estado, das forças, e dos recursos que caracterizam um Estado num dado momento. Por exemplo: o conhecimento da população, a medida da sua quantidade, da sua mortalidade, e da sua natalidade; a estimativa das suas diferentes categorias de indivíduos num Estado, e da sua riqueza; estimativa das riquezas virtuais que um Estado dispõe: minas, florestas, etc., das riquezas produzidas (que circulam), da balança comercial, dos efeitos das taxas e dos impostos. São todos esses dados (e muito outros) que constituirão, atualmente, o conteúdo essencial do saber soberano, não mais, portanto, *corpus* de leis ou habilidade em aplicá-las (quando necessário), mas o **conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio estado** (FOUCAULT, 2009, p. 365 - grifos nossos).

¹⁰ Desde o século XVI e começo do século XVII, todas as nações da Europa se preocupavam com o estado de saúde da sua população em um clima político, econômico, e científico – característico do período dominado pela “prática política” do mercantilismo, que consistia em “majorar a produção da população, a quantidade de população ativa, a produção de cada indivíduo ativo” (FOUCAULT, 2014, p. 148) e, a partir desse conhecimento, regular o fluxo comercial do Estado (assegurar a maior entrada possível de moeda). “Nessa perspectiva, França, Inglaterra e Áustria começaram a calcular a força ativa de suas populações. É assim que, na França, se estabelecem as estatísticas de nascimento e mortalidade, na Inglaterra, as grandes contabilidades de população aparecem no século XVII” (FOUCAULT, 2014, p. 148). Tanto na França quanto na Inglaterra, a única preocupação sanitária do Estado foi o “estabelecimento dessas tabelas de natalidade e de mortalidade, índice da saúde da população e da preocupação em aumentar a população, sem, entretanto, nenhuma intervenção efetiva ou organizada para elevar o nível de saúde” (FOUCAULT, 2014, p. 148).

Estado” - a *Medizinische Polizei, criada em 1764*¹¹ (FOUCAULT, 2014, p. 148). Programada no início do século XVIII e efetivada no final desse século e início do século XIX, surgiu, antes mesmo da formação da grande Medicina Científica de Morgani e Bichat, o que pode ser chamado de *A Medicina do Estado*.

Assim, é na Alemanha do século XIX que surge uma noção ampliada de “Ciência do Estado”¹². A noção de “*Staatswissenschaft*”, expressão alemã que significa “um conhecimento que tem por objeto o Estado; não somente os recursos naturais de uma sociedade, nem o estado da sua população, mas também o funcionamento geral de seu aparelho político”, e, ainda, “o conjunto de procedimentos pelos quais o Estado extraiu e acumulou conhecimentos para melhor assegurar seu funcionamento”. O desenvolvimento dessa noção na Alemanha se deveu, em parte, à estagnação econômica ocorrida na Europa depois da Guerra dos Trinta Anos e dos grandes tratados entre a França e a Áustria: com a situação de afrontamento entre a “soberania em luta” e a “burguesia economicamente desocupada”, ocorreu uma modificação na relação entre ambas: “[...] se produziu uma cumplicidade onde a burguesia ofereceu seus homens, sua capacidade, seus recursos, etc., à organização dos Estados”. Surge, assim, o Estado – no sentido moderno do termo (com seus funcionários, aparelhos e saber estatal). Trata-se do “Estado como objeto de conhecimento, e como instrumento e lugar de formação de conhecimentos específicos” (FOUCAULT, 2014, p. 145-147).

Na França, no fim do século XVIII, surgiu uma medicina social que não parece ter suporte na estrutura do Estado, como na Alemanha. As grandes cidades francesas não formavam uma unidade territorial com poderes “senhoriais”

¹¹ Quando as pessoas falavam da polícia, argumenta Foucault (1979), faziam referência às técnicas específicas, por meio das quais um governo, no quadro do Estado, conseguia gerir, de modo com que os indivíduos pudessem ser ‘cidadãos’ produtivos. Os teóricos alemães da polícia vincularam uma ciência política de administração calculada da população (*statistik*) com os fins de riqueza, de ordem pública, virtude e felicidade. Por volta do século XIX, a estatística conceituava as necessidades humanas, em termos instrumentais e empíricos, para o funcionamento do Estado. Seu sistema de classificação social não se limitava a classificar, mas servia, de forma institucional, para estabelecer bases à autoridade e à legitimidade, através das categorias que especificavam, na medida em que pareciam tanto naturais quanto socialmente reais (VERDEY, 1993 apud POPKEWITZ, 2001, p. 116).

¹² A Alemanha tornou-se um Estado unitário durante o século XIX, com pequenas unidades pouco estatais, os conflitos e os confrontos obrigaram a “medir-se uns aos outros – comparar-se, imitar seus métodos e tentar mudar a relação de força”; a pequena dimensão dos Estados alemães foi o que tornou possível e necessária, o que Foucault (2014) chama de “consciência discursiva do funcionamento estatal da sociedade”, diferente dos grandes estados como a França e a Inglaterra, que se dotaram de grandes aparelhos, como o Exército, e a polícia para funcionarem (a nível relativamente inconsciente).

representados por leigos, pela igreja e comunidades religiosas, dentre outras, e também por representantes do poder estatal (formado pelo rei), pelo intendente de policia, por parlamentares. Na segunda metade do século XVIII, por razões econômicas e políticas, colocou-se o “problema da unificação do poder urbano – a necessidade de organizar o corpo urbano de modo coerente, homogêneo, dependendo de um poder único e bem regulamentado”; o aparecimento da população operária pobre modificou as relações entre os diferentes pequenos grupos de corporações, resultando em uma “espécie de afrontamento entre rico e pobre; plebe e burguês, etc.; as revoltas de subsistência que ganham intensidade e se transformam nas grandes revoltas contemporâneas do século (*A Revolução Francesa*)” (FOUCAULT, 2014, p. 152-153).

“Daí a necessidade de um poder político capaz de esquadrihar a população¹³, que emerge e aumenta, em número de coisas e pessoas (nascimentos, epidemias, cemitérios, medos, “pequenos pânicos”)”. Assim, nasce o que Foucault chama de “medo urbano”, e o controle da população pelo esquema da quarentena¹⁴ que “foi um sonho político-médico da boa organização sanitária das cidades no século XVIII”. Esse esquema “fixa a sociedade em um espaço esquadrihado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos” (FOUCAULT, 2014, p. 157).

Ao tratar da medicina social através do exemplo inglês, Foucault retoma a ideia de que a medicina dos pobres, da força de trabalho, e do operário não foi o primeiro alvo da medicina social, mas o último. Em primeiro lugar, o Estado, depois a cidade e, finalmente, os pobres e trabalhadores foram objetos da medicalização. O controle médico, voltado à população pobre, gerou uma reação da sociedade contra

¹³ Até o século XVII, na Europa, o grande perigo social vinha do campo; as revoltas urbanas se incluíam nelas. A formação de uma plebe, em vias de se proletarizar, cria outras necessidades, para manter a população organizada no espaço urbano (FOUCAULT, 2014, p. 153-154).

¹⁴ Adotam-se como exemplo de intervenção os modelos médico e político da quarentena, um “regulamento de urgência-cujo se chamaria em termos contemporâneos, que devia ser aplicado quando a peste ou uma doença epidêmica violenta aparecesse em uma cidade” (FOUCAULT, 2014, p. 155). Um sistema para vigiar os movimentos da população, ‘um a um’, em sua casa/compartimento (desinfetar casa por casa, manter a população sob controle, com visitas de inspeções diárias, feitas por vigias de rua ou bairro, com o relatório de tudo o que foi observado). “[...] tratava-se de uma revista exaustiva dos vivos e dos mortos”. “A higiene pública é uma variação sofisticada do tema “quarentena”, e é daí que provém a grande medicina urbana que aparece na segunda metade do século XVIII e se desenvolve, sobretudo, na França” (FOUCAULT, 2014, p. 157).

a *social medicine* - medicina dos pobres, a serviço de uma classe. No século XIX, surgiu, sobretudo na Inglaterra, uma medicina diferente, que é, essencialmente, “um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas” (FOUCAULT, 2014, p. 169). Desse modo, compreende-se como se construiu os discursos das relações de forças entre as classes, de como o Estado se apropriou de um discurso da ciência médica para reforçar as diferenças humanas, de classes.

3.3 A ESTATÍSTICA COMO DISCURSO DE GOVERNO

Essas diferentes tradições têm, no entanto, um instrumento comum: a estatística e o seu uso nas diferentes formas de “conhecer para melhor gerir”, a fim de controlar tanto as coisas e os elementos do meio quanto à população. Em todos os casos, o deslocamento do Estado, de um modelo familiar para o burocrático, produziu efeitos econômicos e políticos, exigindo, assim, mecanismos responsáveis pela contagem e classificação da sociedade e seus fenômenos:

[...] se fortes diferenças nas estruturas econômicas e sociais impedem as comparações, estruturas semelhantes, ainda assim, também não são apreendidas da mesma forma: as codificações sociais e os aparelhos de observação se inscrevem na história nacional. **As mesmas categorias estatísticas têm, assim, sentidos diferentes.** Exemplos célebres: a Inglaterra, a Alemanha, a França (DESROSIÈRES apud BESSON, 1995, p. 167 - grifos meus).

A partir daí, Olivier Martin (2001) pode afirmar que as matrizes do desenvolvimento das estatísticas foram três: o modelo francês, que se baseava nos recenseamentos e nas descrições do país, com fins administrativos e contábeis; a abordagem alemã, que se preocupava com modelos descritivos e analíticos; e a abordagem inglesa, centrada na análise matemática (probabilística)¹⁵.

¹⁵ Os fundamentos matemáticos da análise probabilística foram postos no século XVII com o desenvolvimento da Teoria das Probabilidades, por Pascal e Fermat, que teve início com o estudo dos jogos de azar. O Método dos Mínimos Quadrados foi descrito, pela primeira vez, por Carl Friedrich Gauss, aproximadamente em 1794. O uso de computadores modernos tem permitido a computação de dados estatísticos em larga escala, e também tornaram possíveis novos métodos antes impraticáveis. Os métodos matemáticos da estatística emergiram da Teoria das Probabilidades, que remonta à correspondência entre Pierre de Fermat e Blaise Pascal (1654). Christian Huygens (1657) deu o tratamento científico mais antigo que se conhece sobre o assunto. A obra póstuma *Ars Conjectandi* (1713), de Jakob Bernoulli e Abraham de Moivre, *The Doctrine of Chances* (1718) tratou o tema como um ramo da matemática. Na Era moderna, a obra de

No discurso de introdução ao “Balanço da França”, aparece uma crítica ao fato de que o saber do rei fosse fabricado pela máquina administrativa: “trata-se de protestar contra o fato de que o saber do rei acerca dos seus súditos seja inteiramente colonizado, ocupado, prescrito, definido, pelo **saber do Estado acerca do Estado**” (FOUCAULT, 1999, p. 154 - grifo nosso). Boulainvilliers foi o funcionário responsável por traduzir e sistematizar as informações obtidas pelos recenseamentos e pelas pesquisas especiais sobre Economia, instituições, e costumes no reinado de Luis XIV (1643–1715). As informações por ele organizadas serão a base da educação do príncipe, do saber com o qual ele vai poder reinar.

Na Inglaterra, por volta de 1660, após as mortes causadas por epidemias, foram utilizados boletins-bases das primeiras tabelas de mortalidade. Este trabalho era feito “por homens de negócio ou por membros do parlamento, mas não pelo aparelho de Estado como tal” (DESROSIÈRES, 1995, p. 174). A aritmética política inglesa se desenvolveu como um conjunto de técnicas de cálculo e de avaliações, permitindo disfarçar a ausência de levantamentos exaustivos: o primeiro aconteceu em 1801, abrindo uma longa série de recenseamentos decenais. No século XIX, mesmo com a industrialização e a urbanização, o quadro de epidemias e miséria persistiram, e a busca de soluções continuou sendo um quadro local, paroquial. Duas formas de descrição locais:

[...] de um lado, a *General Register Office* (GRO), escritório de registro civil não religioso (1837), que se transforma em agência estatística (com base nas estatísticas sanitárias e sociais locais); por outro, por volta do final do século – ricos burgueses, também economistas estatísticos, lançam pesquisas sócias sobre a pobreza e as condições de vida, que permitem medir a miséria nas grandes cidades. Dessas pesquisas, resulta a ideia de que os problemas não são puramente locais e que implicam soluções nacionais. Não só a solidariedade da filantropia, mas uma solidariedade coletiva de caráter nacional (DESROSIÈRES, 1995, p. 174).

Assim, “nascem o Estado-providência e as formas de codificação e de pesquisas estatísticas que lhe são ligadas, por meio de administrações significativas e de pesquisas por sondagem com base nacional, e não mais local” (DESROSIÈRES, 1995, p. 175).

Quanto às matrizes do desenvolvimento da estatística na Alemanha e na Inglaterra, Poubel (2011, p. 5) afirma que: “devido ao rigor científico vindo com o

Renascimento, em meados do século XVII foi despertada uma maior influência pela coleta de dados estatísticos, principalmente por suas aplicações na administração pública¹⁶ e complementa:

[...] como estudo da ciência do Estado, começou em 1660, na Alemanha. Entretanto, somente entre 1748 e 1749, coube ao professor alemão Gottfried Achenwall (1719-1772), da Universidade de Göttingen, o registro, em seu livro “Introdução à Ciência Política”, da palavra alemã *statistik*, que vem de *status* (LOPES; MEIRELES, 2005, p. 2). Os alemães ampliaram os estudos com melhor sistematização e definição da orientação descritiva da estatística. Também destaca a criação da Escola Biométrica na Inglaterra, no final do século XIX, tendo por objetivo impulsionar o estudo da estatística e o desenvolvimento de métodos, tornando-se um dos grandes e densos períodos na constituição da história da Estatística (POUBEL, 2011, p. 5).

Para Desrosières (1995), a estatística é um dos primeiros domínios científicos para os quais os esforços de normatização internacional dos métodos de observação foram realizados. Adolphe Quetelet (apud DESROSIÈRES, 1995, p. 171), astrônomo estatístico belga, ressaltava o uso das estatísticas “na condução das questões humanas”. Assim, as estatísticas são utilizadas pelos governos para sustentar a elaboração e manutenção de políticas públicas, aspecto que será abordado na próxima seção.

3.4 CONHECER PARA GOVERNAR

Popkewitz (2001) argumenta que o uso das estatísticas passou por um processo de transformação neste último século. A modificação deu-se no uso da

¹⁶ Com o desenvolvimento das ciências físicas, nos séculos XVII e XVIII, os astrônomos e os topógrafos tinham que lidar com as variações em suas medições. Para analisar as medidas científicas, criaram-se métodos estatísticos importantes, tais como: a análise descritiva dos dados, através de tabelas, gráficos e cálculos de medidas estatísticas. Durante o século XIX, as ciências agrárias, humanas e comportamentais também se basearam em fundamentos estatísticos para resolver questões de natureza e interesses variados. Os métodos efetivos para tratar tais problemas desenvolveram-se lentamente, ao longo dos séculos XIX e XX (POUBEL, 2011, p. 5). Para Martin (2001, p.20) a massa crescente de informação empírica acumulada tornou cada vez mais necessária os princípios de organização e síntese, assim como as origens de crítica das fontes. Estudiosos e universitários (H. Conring, J. Zedler, G. Achenwall, entre outros) empreenderam a organização de todos esses fatos acumulados e a proposição de sínteses, as monografias (por exemplo, em 1754); A. F. Büsching empreendeu a publicação de sua *Descrição do Mundo Inteiro* e, alguns anos mais tarde, criou uma revista, em parte, destinada à difusão de informações estatísticas; e, na mesma época, o universitário Gottfried Achenwall difundiu o termo “estatística”, no qual via a ciência da constituição do Estado, isto é, a ciência dos recenseamentos de todos os seus constituintes. Assim se desenvolveram os saberes e métodos que constituem uma estatística descritiva (ou morfológica), ou seja, dos princípios da organização dos conhecimentos, das nomenclaturas, dos instrumentos de comparação de dados (quadros cruzados de critérios de avaliação e de entidades a serem comparadas, Estados ou regiões, por exemplo).

estatística: passagem de uma urgência para uma rotina do cotidiano. Nesse sentido, falar de estatística como instrumento de saber e de poder, “participa da lógica sedutora da ciência numa idade de racionalidade e de razão” (POPKEWITZ, 2001, p. 4). Parece, ainda, tratar-se de cumprir a promessa moderna, estabelecer ‘a verdade’ a partir do que é observável, mensurável e passível de comprovação científica, como elementos indispensáveis para conhecer minuciosamente, controlar e programar a população e tudo o que se refere a ela; enfim, intervir para melhor administrar.

O filósofo Ian Hacking (1991) mostra como é possível fazer a história das estatísticas a partir da perspectiva de Foucault, na qual elas aparecem como parte dos mecanismos e tecnologias de poder do Estado moderno, em substituição ao modelo familiar de governo. Entendidas deste modo constituem-se em instrumentos úteis no processo de gestão e controle da população.

O entendimento das estatísticas como instrumento de governo suscita outro aspecto, considerado importante: o argumento de Popkewitz (2001, p. 113), ao examinar os sistemas de exclusão/inclusão social, traz a não naturalização dos acontecimentos: “mostrar a natureza contingente dos arranjos com os quais convivemos é revelar o papel desempenhado por hábitos para manter esses arranjos unidos e contestar as estratégias que regem as possibilidades humanas”.

Não por acaso, Foucault (1991; 1999) e, posteriormente, Giorgio Agamben (2002) irão investigar como o Estado moderno vai, por meio da biopolítica, modificar os significados da vida e da morte dos indivíduos, e, para tanto, acionar uma série de procedimentos técnicos, voltados a garantir o seu governo sobre os corpos. Todos esses trabalhos encontraram, na estatística e na quantificação, um instrumento que permitia alcançar conhecimentos objetivos sobre o homem e sua sociedade. E mais: administrar um território ou um povo.

Ao falar de uma sociologia das estatísticas, Lima (2005) comenta que, cientistas como Marshall (1934), Robinson (1969), Sellin (1931), Grünhut (1951), Lodge (1953), Morrison (1897), Martin (2001), Deflem (1997), Desrosières (1998 e 2001), são alguns dos que classificam o século XIX como o “século das estatísticas”. Coincidindo com o apogeu do positivismo¹⁷; o conhecimento estatístico se

¹⁷ A doutrina positivista da primeira metade do século XIX, de Auguste Comte, surgiu como desenvolvimento sociológico do Iluminismo, das crises social e moral, do fim da Idade Média, e do

transformou em sinônimo de objetividade, servindo o propósito de quantificação, tomada de decisão, e interpretação de fatos sociais.

Para Martin (2001), a preocupação com o social, no sentido amplo, isto é, “médico, policial, socioeconômico e das condições de vida dos menos favorecidos, e por vezes dos temores que são ligados a eles”, estão presentes em outras pesquisas estatísticas, realizadas durante século XIX¹⁸. Assim, percebe-se uma mudança do significado de “estatística”, uma inflexão de seu sentido na passagem do século XVIII para o XIX. Dessa forma, o desenvolvimento das informações estatísticas e sua difusão propiciaram o nascimento de “ambições teóricas, simultaneamente políticas e científicas” (MARTIN, 2001, p. 29). A dimensão matemática (técnicas estatísticas e probabilísticas), e a produção de dados da ciência estatística, são “incontestavelmente associadas ao desenvolvimento das ciências humanas e sociais durante os séculos XIX e XX”. Portanto,

[...] a ciência estatística constituiu parte integrante das ciências sociais e humanas que nasceram durante o século XIX. Ela as alimentou como, inversamente, as ciências sociais, por sua capacidade de especialização. Por seus saberes sobre o social, contribuíram para a elaboração das categorias da estatística e a fabricação de cálculos estatísticos (MARTIN, 2001, p. 29).

Na metade do século XIX, “com os cientistas e os estatísticos oficiais no quadro de organizações internacionais *ad hoc*”, teve início “a unificação das linguagens, dos instrumentos de construção, de seus modos de apresentação” (DESROSIÈRES, 1995, p. 168). Desse modo, foi necessária uma adaptação dos instrumentos de registro e análise às diversas estruturas sociais, econômicas e administrativas.

Popkewitz (2001, p. 112) mostra ainda que:

[...] embora não sem contestações, as categorias e grandezas estatísticas entremeiam-se a outros discursos para formar um sistema de razão que

nascimento da sociedade industrial. O Positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico, comprovado através de métodos científicos válidos, é a única forma de conhecimento verdadeiro. De tal conhecimento, depende o avanço científico da humanidade; apenas são válidos os fatos observáveis e concretos. Comte definiu o termo "positivo" com as seguintes acepções: útil, real, certo, relativo, preciso, orgânico, e simpático (MARTIN, 2001, p. 27).

¹⁸ A exemplo das pesquisas do ministro da instrução pública Guizot, sobre o estado moral da instrução primária (1830), as de Frédéric Le Play (sobre o orçamento das famílias operárias, a partir de 1829, o consumo nas grandes cidades (1847), os surdos-mudos (1823) e cegos (1831), os alienados e seus asilos (1841-1860), entre outras), é possível pensar na coleta dos dados antropométricos pelos sábios da Société Anthropologique de Paris, e, notadamente, Paul Broca, durante a segunda metade do século XIX (MARTIN, 2001, p. 30) (ver na revista *online*).

rege a maneira segundo a qual constituem-se problemas sobre os quais se deve agir e ordena os objetos e características das pessoas sobre as quais se deve agir, as relações por meio das quais causas são determinadas e problemas remediados e os caminhos para as próprias possibilidades de mudança. A palavra estatística, portanto, nesta discussão, não se refere a números instituídos em projetos políticos e cujos erros devem ser corrigidos por melhores fórmulas estatísticas ou aplicações mais corretas.

Assim, a partir dos números, tem-se uma forma de raciocinar, pois os mesmos “definem trajetórias” e sinais de progresso, bem como “identificam locais potenciais de intervenção, por meio das políticas de estado, sinalizam a respeito da relação entre fenômenos sociais e educacionais” (POPKEWITZ, 2001, p. 116).

De modo semelhante aos países europeus, no Brasil também ocorreu a preocupação em criar organismos com o propósito de manter os governantes informados acerca da população que governam. Conforme estudos de Pobuel (2011), em 16 de junho de 1854, aprovou-se a Sociedade Estatística do Brasil¹⁹, em sessão presidida por Miguel Calmon Du Pin e Almeida (1796-1865). Nos estatutos dessa sociedade, constavam os seguintes objetivos:

Coletar, sistematizar e publicar os fatos que constituiriam a estatística geral do Império; estabelecer filiais nas Províncias; promover, nas Províncias, o ensino da Economia Política e da Estatística; publicar, trimestralmente, uma revista (POUBEL, 2011, p. 6).

Conforme Poubel (2011, p. 2), em 1585 foram coletados os primeiros dados, quando o Padre José de Anchieta – em uma contagem que obedecia às ordens eclesiásticas de Portugal - registrou os habitantes de algumas capitanias, e o seu número de habitações. “Para estas contagens eram elaboradas listas de frequentadores de uma paróquia ou de católicos que comungavam, sendo que estas listas não incluíam as crianças” (GONÇALVES, 1995 apud POUBEL, 2011, p. 2).

Em 1808, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, foi determinada a primeira contagem da população, para fins militares. Nessa primeira contagem, suspeitou-se de que houve aumento dos números, pois foram os mesmos encontrados em nova contagem realizada em 1810. Com a elevação da Colônia à categoria de Reino, a Resolução de 24 de junho de 1818 aprovou um novo

¹⁹ Em 1855, foram realizados dois congressos internacionais (na Bélgica - 1º Congresso Internacional de Estatística, e em Paris). Seguindo esses movimentos, o Brasil deu um passo à frente: neste mesmo ano, começou a funcionar a Sociedade Estatística do Brasil, sob a proteção do Imperador Anais do IX Seminário Nacional de História da Matemática. D. Pedro II, com o objetivo de elaborar a estatística geral do Império. Isso ocorreu em 1860, na França, antes mesmo, por exemplo, de ter sido criada a *SocietéStastitique*, de Paris (POUBEL, p. 7-8).

levantamento da população, sendo este considerado “digno de crédito”; outras tentativas ocorreram (sem sucesso), para fazer uma contagem global da população (POUBEL, 2011, p. 5-6).

Já em 1850, houve um fato novo relacionado à contagem da população: o Governo Imperial solicitou, e a Assembleia Geral autorizou a **realização do primeiro Censo Geral do País** (grifo meu)²⁰, que justificou-se pelo fato de o governo “sentir necessidade de informações dos Presidentes das Províncias sobre o estado da instrução pública, da agricultura, mineração, indústria e comércio” (POUBEL, 2011, p. 6).

Um acontecimento marcante, então, foi a **Revolta Armada da população negra escrava contra o Registro de Nascimentos e Óbitos** (grifo meu), pois devido ao cenário social de opressão da escravatura, acreditava-se que “os decretos do Governo Imperial serviam a outro propósito: pretendiam escravizar os homens pobres livres e reescravizar escravos libertos”. A partir desse entendimento, “o próprio censo, sendo um registro, acabou sendo recusado” (POUBEL, 2011, p. 6).

A reação popular foi contra os registros, não propriamente contra o censo geral. O Decreto nº 907 de 29 de janeiro de 1852 suspendeu o decreto do censo geral e o decreto do registro dos nascimentos e óbitos. Com essa suspensão, somente após 20 anos, em 1872, foi realizado o primeiro censo geral (POUBEL, 2011, p. 6).

Em função de questões políticas e econômicas, o Censo Geral de 1855 não se realizou. Então, as estatísticas populacionais “eram feitas através de registros administrativos sobre instrução, justiça, e saúde, de forma incorreta, sem método e com grande dificuldade, porque aconteciam por iniciativas pessoais e eventuais”, sem uma sistemática ou continuidade (POUBEL, 2011, p. 6). Em 1863, a estatística ganhou ‘**status acadêmico**’, com a criação, na Escola Central, da cadeira de “Economia Política, Estatística e Princípios de Direito Administrativo”²¹.

²⁰ Censo 1850-1852: Tal interesse acarretou duas medidas do governo imperial: Decreto nº 797, para a execução do regulamento para a organização do Censo Geral do Império; e o Decreto nº 798, para a execução do regulamento do registro dos nascimentos e óbitos. Com estes decretos, o regulamento do censo dava como data de referência para a sua realização, 15 de julho de 1852; entretanto, não aconteceu (POUBEL, 2011, p. 6).

²¹ A disciplina foi lecionada por José Maria da Silva Paranhos, futuro Visconde do Rio Branco e autor do programa desta disciplina. As bases acadêmicas vinham da França, tendo sido adotado o livro “*Éléments de Statistique*”, de *Moreau de Jonnés*. Crescia a demanda por registros de aspectos da realidade do país, principalmente para evidenciar externamente as referências políticas, culturais, sociais, e econômicas. Mesmo antes do 1º Censo Geral (1872), foram obtidas estatísticas, através de produções independentes, por solicitação do Governo Imperial, envolvendo, pessoalmente, o

Botelho (2005), ao analisar como o tema "nação"²² se articulou, no século XIX, com as tentativas de realizar os primeiros levantamentos censitários brasileiros, especialmente em 1852 e em 1872, afirmou que o reconhecimento dos componentes da população, embora tenha ocorrido de forma hierarquizada, contribuiu para todo o processo de construção da nação²³.

Creio poder perceber na elite política e intelectual brasileira, no que diz respeito às preocupações com os levantamentos censitários, um comportamento marcado por um movimento que vai da contagem dos habitantes do Brasil, ainda pautada pelas preocupações herdadas da situação colonial, para o esforço em medir a nação, o que por sua vez estaria articulado não mais com interesses metropolitanos, mas com temas como a implantação de políticas públicas (fim da escravidão, por exemplo), a questão eleitoral e o próprio reconhecimento do rosto que assumiria o povo brasileiro (BOTELHO, 2005, p. 2).

Imperador D. Pedro II – grande interessado e participante em todos os assuntos relacionados à ciência, tecnologia e educação. Dessas produções independentes, foram obtidos importantes indicadores econômicos, políticos e culturais, apresentados em Exposições Internacionais, quase sempre precedidas de Exposições Nacionais, em que o Império do Brasil fez-se representar desde os primeiros eventos: 1862 (Londres), 1867 (Paris), 1873 (Viena), 1876 (Filadélfia), e 1889 (Paris); as estatísticas eram expostas em tabelas, gráficos e cartogramas, sendo que nelas, as nações distantes eram oficialmente reveladas através das suas estatísticas.

²² Botelho (2005) assinala que o processo de construção da nação no Brasil (assim como em outros países) articulou-se com o processo de construção do Estado. O que o diferenciou, especialmente em relação às demais colônias europeias nas Américas, foi o grau em que o Estado, surgido da independência, mostrou-se herdeiro do Estado português. Essa continuidade pode ser vista nos levantamentos populacionais, realizados até pelo menos o período regencial, nos quais se percebem os mesmos procedimentos e as mesmas preocupações pragmáticas que orientavam a Coroa portuguesa. Os funcionários encarregados dos censos eram, praticamente, os mesmos utilizados nos momentos anteriores à Independência, e os capitães de ordenanças e inspetores de quarteirões elaboravam listas locais, contendo a discriminação de todos os habitantes residentes em seus distritos. Essas listas nominativas eram enviadas aos governos centrais das províncias, os quais se encarregavam de apurar os resultados e, quando solicitados, enviá-los à Corte do Rio de Janeiro. Eventualmente, as listas davam lugar a tabelas, que já traziam resultados condensados sobre a população. Com o passar do tempo, os capitães de ordenanças foram progressivamente substituídos pelos juizes de paz, e, a partir de 1841, pelos delegados e subdelegados de polícia.

²³ Cabe salientar que, para Botelho (2005), “os estudos sobre a construção da nação no Brasil tendem a associar-se a momentos históricos diferentes. De um lado, têm-se os trabalhos vinculados ao tema do nativismo, aproximando-o de um *protonacionalismo*. Daí se estabelece um *continuum*, que vai até meados do século XIX, quando o tema da nacionalidade aparece, sobretudo associado à literatura e à produção intelectual de modo mais amplo (cf. Burns, 1968). O tema da construção nacional, nesse período, apresenta problemas conceituais e contornos polêmicos, os quais não serão tratados aqui; o intuito é apenas ressaltar que, no século XIX, essa permanece uma área de poucos estudos. Alguns trabalhos abordam a questão ao tratar do período em torno da Independência, quando vários conceitos de nação estiveram em debate (cf. DIAS, 1986; GAUER, 2001; LYRA, 1994; PAZ, 1996; RIBEIRO, 1995; SANTOS, 1985, 1986). Após esse momento, o processo de construção da nação brasileira só volta a preocupar os historiadores e cientistas sociais a partir da década de 1870. Tal período é visto como uma ruptura, tanto do ponto de vista da produção intelectual como das próprias possibilidades de difusão de sentimentos de nacionalidade a camadas mais amplas da população. Mas é, realmente, a República, e, especialmente, à medida que se avança no século XX, o período da história brasileira, identificado com o processo de construção e difusão de uma identidade nacional” (BOTELHO, 2005, p. 2-3).

Nesse processo, destaca-se a importância do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que se encarregou da tarefa “de pensar a nação”, não apenas do lugar de elaboração de um “saber historiográfico”, mas considerando, também, a geografia, “por meio da definição e delimitação do território”. O Instituto abrigou, ainda, debates sobre a população brasileira, e os raros trabalhos estatísticos desenvolvidos (mais identificados com a Geografia) foram “alvo da preocupação de seus membros”. O instituto era “o espelho da elite política e intelectual do Império”, mas o mais relevante é “perceber a importância que o estudo da população - que passou a ser tratada cada vez mais como uma variável central para a descrição, e a identificação da nacionalidade - pode ter assumido para essa elite” (BOTELHO, 2005, p. 5).

Sem dúvida, a produção da estatística no Brasil, assumiu contornos diferenciados com a criação dos órgãos estatísticos oficiais. A partir do momento em que a população foi mostrada nos censos com a definição de raça e cor, criou-se um modo de ver essa população. Pode-se jogar com os dados, ou melhor, com ‘as cores’. Os discursos estatísticos validaram através dos números, “**a aquarela brasileira**” (grifo meu), sobre a qual tratarei no próximo capítulo.

Entende-se que, ao longo de décadas, foram dadas as condições para a criação de políticas públicas de intervenção para a população - ou melhor, para uma parcela dessa população, na qual negros, pardos e indígenas passaram a ocupar um lugar pré-determinado. Parece que, ao criar políticas públicas para determinada parcela da população, o governo ‘esqueceu’ que as mesmas produziram, produzem e produzirão efeitos em toda a população.

4 DA AQUARELA BRASILEIRA²⁴

A escolha do título não faz alusão direta à letra do samba-exaltação de Ary Barroso, que mostra o Brasil do “mulato inzoneiro”; nem à Aquarela de Toquinho, de um futuro que é “[...] uma astronave que devemos pilotar [...]”. Este capítulo nomeado “Da Aquarela Brasileira” também fala do Brasil, mas mostra a sua população nomeada, hierarquizada, comparada, quantificada por raça e cor! É dessa “Aquarela”, fixada em suas cores básicas (ao menos até que a Genética, a Antropologia ou a Sociologia produzam outras categorizações mais convenientes). Um fundo branco com pinceladas de amarelo, uns borrões que misturam o branco às demais cores e uns borrões (muitos) de puro preto! Trata-se das cores que compõem as categorias do censo, da identificação em: branco, preto, pardo, amarelo, e indígena (que não é cor). Está dado o lugar de cada um na estatística brasileira.

Assim, o capítulo está subdividido em seções que tratarão do modo como a população brasileira foi produzida por raça e cor, a partir dos critérios estabelecidos pelos dados estatísticos. Na primeira seção, trata-se da população preta e parda dos brasileiros que constituem a parcela menos favorecida – a mais pobre!; a segunda seção trata de como as tintas dessa aquarela são produzidas e produzem diferentes cenários da população brasileira em geral; na terceira, mostra-se um recorte da população na categoria dos professores e, por último, a caracterização dessa população mostrada por raça e cor em uma região marcada pela cultura da imigração alemã.

4.1 A COR DA POBREZA NO BRASIL

Preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre é preto (Dito popular).

²⁴ Do compositor brasileiro Ary Barroso, a canção exalta as qualidades e a grandiosidade do país. Marcou o início do movimento que ficaria conhecido como samba-exaltação. Este movimento, considerado de natureza extremamente ufanista, na época, foi entendido por vários segmentos como favorável à ditadura de Getúlio Vargas, o que gerou críticas à Barroso e à sua obra. O samba foi gravado por diversos artistas como Carmen Miranda, Frank Sinatra, Caetano Veloso, Erasmo Carlos e Elis Regina. “Acquarello”, em italiano, que é a nossa “Aquarela” diz Toquinho, autor da música feita em parceria com o italiano Maurizio Fabrizio.

Schwarcz (2001), ao tratar sobre o racismo, afirma que, no Brasil “se joga com a cor”, e que esta é instrumento utilizado de diferentes formas, seja em situações sociais ou políticas. Como distinguir quem é negro e quem é branco no país? Como determinar a cor, quando não se fica para sempre negro no Brasil, quando se “embranquece” por dinheiro e se “empretece” por declínio social?”. Ela aponta que o país é “marcado historicamente pela desigualdade, pelo clientelismo e pelo paternalismo das relações; o racismo se afirma basicamente de forma privada” (SCHWARCZ, 2001, p. 66). Considere-se que os pressupostos de desigualdade, clientelismo e paternalismo, advindos, principalmente, dos estudos das Ciências Sociais, foram também produzidos, historicamente, a partir da análise da população, via dados estatísticos, uma vez que, na história brasileira, desde o período colonial, mas sobretudo no II Império, a partir da criação da Sociedade Estatística do Brasil, em 1854, se fizeram levantamentos estatísticos.

Os levantamentos censitários da época já dividiam a população em brancos, africanos nascidos no Brasil (mestiços ou não), e pretos. A população indígena era descrita como cabocla e, em geral, os descendentes de africanos nascidos no Brasil eram classificados como crioulos; os nascidos de relações inter-raciais, como mulatos, pardos, e/ou mestiços. Eventualmente, a diferença entre africanos e crioulos desaparecia sob a denominação de negros ou pretos. No censo de 1823, organizado para a província de Minas Gerais, por exemplo, a população foi dividida em brancos, pardos, índios, crioulos e pretos; já em 1833 e 1835, identificavam-se os brancos, os pardos e os pretos. Botelho (2005) ressalta que a identificação pela cor era, certamente, uma herança portuguesa.

Com a criação da Diretoria Geral de Estatística (DGE)²⁵, em 1871, apareceu uma forte vontade de “se ir além do censo e imprimir forma contínua a uma atividade

²⁵ SENRA, na análise do convênio 1931, mostra que: “A produção estatística brasileira tem origem anterior à Independência, com especial ênfase ao havido no Rio Grande do Sul. Contudo, um início mais forte só se deu na década de 1830, e ao término da Revolução Farroupilha, quando da criação da primeira instituição estatística oficial, qual seja o ‘Arquivo Estatístico’, criado pelo então Conde de Caxias, e dirigida pelo Conselheiro Correia da Câmara” (SENRA, 2004, 2006a). Pode-se identificar que as estatísticas provinciais obedeciam à razão clássica da demanda por estatística: o fazer a guerra, ou seja, o saber quantas pessoas poderiam ser convocadas, onde elas estavam, sem que afetasse as famílias; e, na atividade econômica, mormente de natureza agrícola, com que recursos de intendência se poderia contar, durante as guerras. O conselheiro formou uma geração de pesquisadores interessados na atividade estatística (e de nela atuarem). A geração das estatísticas segue sendo feita nas províncias do Império, mas sem caráter contínuo, sistemático, e mesmo nacional. Este cenário parece confirmado pela tentativa do Gabinete Monte Alegre em realizar um Censo Geral, em 1851-52, integrando-o ao conjunto das reformas de racionalização da

que veria sua demanda ampliada, ainda que, por razões de escassez de recursos técnicos e financeiros, seguiria claudicante” (SENRA, 2011, p. 4). Os relatórios anuais da Diretoria, do senador Manoel Francisco Correia, “fornecerão as **primeiras análises de instrução pública** (grifo meu) baseadas em números nacionais. Não obstante, ainda demoraria em haver estatísticas temáticas, como as de educação”. Para Poubel (2011, p. 8), a DGE (criada pelo Decreto nº 4.676, de 14 de janeiro de 1871) constituiu-se “na primeira instituição brasileira de estatística, de caráter público e nacional”. Conforme a sua lei de criação, “todas as ocorrências do domínio da estatística das províncias deveriam ser remetidas à DGE”, sendo que os trabalhos de estatística foram divididos em quatro grandes classes:

1a) todos os dados estatísticos que se referem à população; 2a) todos os dados que se referem ao território; 3a) todos os dados relativos ao estado político, intelectual e moral; 4a) todos os dados relativos ao estado agrícola, industrial e comercial (POUBEL, 2011, p. 8).

As produções independentes para coletar dados, antes mesmo da realização do 1º Censo Geral de 1872, forneceram indicadores “econômicos, políticos e culturais, solicitados pelo Governo Imperial com temas sobre a ciência, a tecnologia e a educação”, assuntos de interesse pessoal do Imperador D. Pedro II.

Pelas quatro grandes classes estatísticas, apresentadas pela DGE, fica evidente a busca das informações de forma detalhada para fins de governo. Em relação ao levantamento desses itens, cabe perguntar: quem formava a população nesse período escravocrata? Como se configurava a sociedade em seu estado “político, intelectual e moral”? E como ocorria a participação da população nas práticas agrícolas, comerciais e industriais?

Se nas exposições, tanto nacionais como internacionais, as nações eram reveladas através de suas estatísticas, os dados da população brasileira, até a penúltima década do século XIX, mostravam uma população formada, basicamente, por senhores, negros e mestiços escravos ou libertos, e indígenas. Fica evidente que a parcela da população negra e mestiça, escrava ou liberta, não tinha acesso ou, então, um acesso muito parcial à educação, à ciência e às tecnologias da época.

administração imperial: a extinção do tráfico de escravos, o estímulo à migração, o código comercial, a lei de terras, o registro civil laico. Mas o censo e a laicização do registro civil foram abortados; tão logo a população de uma vasta área do território, com foco no Nordeste, tomou em armas contra o censo, em uma série de revoltas estudadas por diferentes perspectivas (PALACIOS, 1989; MATTOS, 2006; LOVEMAN, 2007; SENRA, 2011).

Dessa maneira, essas populações apareciam nas estatísticas brasileiras, divulgadas também a nível internacional, apenas como mão de obra disponível.

Senra (2011) destaca que os Censos de 1890 e 1900, os primeiros do período republicano, foram tecnicamente inferiores ao de 1872, tendo os erros de contagem do segundo determinado a anulação do Censo de 1910. A atividade estatística permanecia problemática, em função da dificuldade dos estados reconhecerem a autoridade da coordenação da Diretoria Geral de Estatística (DGE). Com isso, diversas dificuldades como: a negação aos registros administrativos e a falta de colaboração com a implantação do registro civil dentre outras, fizeram com que o governo não conseguisse realizar o censo a cada dez anos, conforme havia previsto (SENRA, 2011, p. 5-6). Após a revolução de 1930, Teixeira de Freitas iria ao Rio de Janeiro, a fim de organizar e conduzir os serviços de estatística do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, quando teria condições de idealizar o Instituto Nacional de Estatística²⁶ (logo IBGE), criado em 1934 e instalado em 1936²⁷ (SENRA, 2011, p. 5-6)²⁸.

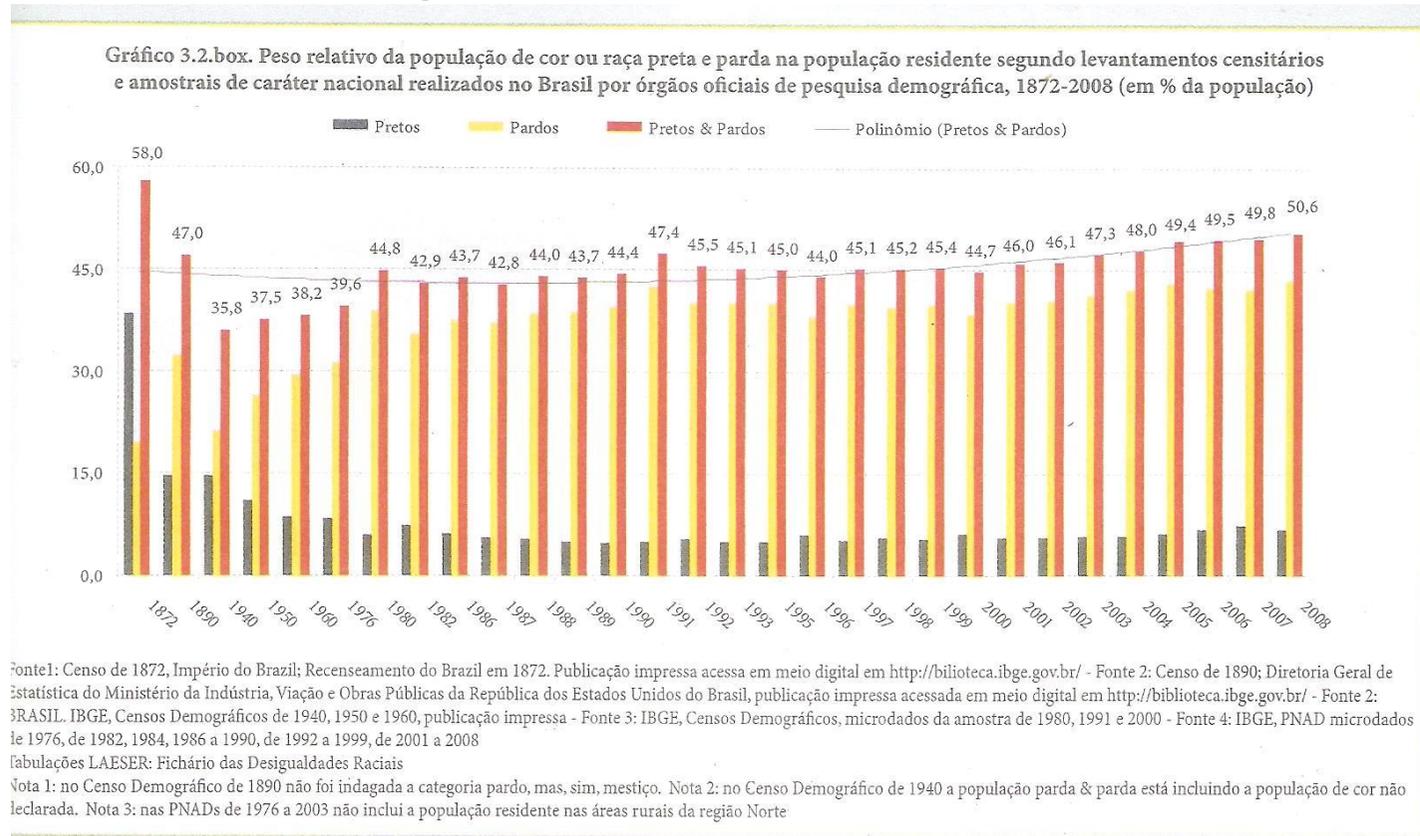
O gráfico abaixo mostra uma série histórica da população brasileira por **raça/cor** desde o primeiro censo realizado no país até 2008. Trata-se de um 'retrato oficial' do Brasil, que mostra não como está, mas **como é a população brasileira** (grifos meus). Com essas informações, torna-se possível um modo de tratamento e intervenção junto a essa população, os quais se traduzem, na atualidade, em políticas públicas para os negros, os pardos e os indígenas.

²⁶ Teixeira de Freitas teve sua excelência nesta área "reconhecida mundialmente, tornando-se vice-presidente do International Statistical Institute (ISI), além de sócio-fundador e primeiro presidente do Inter-American Statistical Institute (IASI). Assim, por seu papel-chave na atividade estatística brasileira, seja como discípulo de Bulhões Carvalho, seja por sua década mineira, e, por fim, seja por sua ação na criação do IBGE" (SENRA, 2011, p. 5).

²⁷ O Convênio Estatístico de 1931, que permitirá a diversificação burocrática dos espaços de produção (pelo IBGE, em 1936), e análise (pelo INEP, já no ano seguinte) das estatísticas de educação. Ambas as instituições, que o corrente projeto assume a título de hipótese como derivações secundárias do Convênio, funcionaram sob inspiração do regime de cooperação interadministrativa, tornando possível a expansão física e capitalizada do Estado forte e centralizado da Era Vargas, bem assim, a imagem de uma nação construída, a partir da educação e da cultura, como principais esferas sociais (SENRA, 2011, p. 5).

²⁸ Em 06 de março de 1953, foi fundada a Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a primeira em Estatística criada no país; a ENCE é uma Escola federal superior, que oferta cursos de graduação em Estatística. Em **05/02/1953**, Lourival Câmara submeteu à apreciação do Presidente do IBGE o esquema dos cursos de graduação, de aperfeiçoamento, de especialização, e livres, destinados à formação de pessoal técnico do IBGE, de diferentes níveis culturais. Em 06/03/1953, a Junta Executiva Central do IBGE examinou e aprovou o esquema de cursos, proposto por Lourival Câmara, transformando-o na Resolução nº 416 de 06/03/1953, que criou a Escola Brasileira de Estatística e confirma o seu regimento (Lourival Ubaldo Câmara foi designado 1º Diretor da Escola Brasileira de Estatística).

Figura 1 - Censos realizados no Brasil – 1872 a 2008



Santos (2001), ao analisar os dados dos Censos realizados no Brasil, também chama a atenção para as alterações referentes à classificação racial. Nesse sentido, afirma que, desde a década de 1940, há quatro classificações para os grupos sociais no país, como se percebe no argumento abaixo:

Desde o primeiro censo demográfico, realizado em 1872, são utilizadas três classificações para identificar os tipos raciais: brancos, pretos e pardos. A partir de 1940, tomou-se uma quarta classificação – a amarela - para incluir os japoneses e seus descendentes. O Censo de 1990/1991 lembrou os indígenas, completando, assim, as cinco cores básicas do nosso arco-íris [...] o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realiza os censos, classifica os negro-descendentes como "pretos" e "pardos", mas não esclarece o que significa essa divisão. Por outro lado, os brancos não são divididos em loiros e pessoas de cabelos escuros. São apenas brancos! (SANTOS, 2001, p. 40).

Schwarcz (2001) destaca que, nos Censos realizados entre 1900 e 1980, o item "cor" não foi utilizado pelo menos em três momentos: 1900, 1920 e 1970.

Do Recenseamento Geral do Império de 1872 (séc. XIX), que "forneceu pela primeira vez um retrato da nação no que diz respeito ao povo que a constituía, realizando uma significativa representação da nação", ao censo demográfico da atualidade, todos serviram e servem como estratégias de governo para criar modos de intervenção e de gestão da população (BOTELHO, 2005, p. 2).

No entanto, algumas alterações ocorreram ao longo das décadas de realização do Censo. Em 1950, por exemplo, ele dividia a população em brancos, pretos, amarelos e foram designados como pardos os que se declararam como: índios, caboclos, mulatos, morenos ou não declararam cor. Em 1960, ocorreu uma alteração: no grupo dos pardos, foram incluídas "as declarações que diziam respeito aos índios" (SCHWARCZ, 2001, p. 67). Mas em 1980 (ano do nono recenseamento geral do país), se enquadraram como pardos: "os mulatos, os mestiços, os índios, os caboclos, os mamelucos, os cafuzos etc." (SCHWARCZ, 2001, 60-1). Percebe-se que, a cada época, determinado grupo foi sendo enquadrado como pardo. "O termo "pardo" aparece como verdadeiro saco de gatos, uma espécie de **sobra** do censo" (SCHWARCZ, 2001, p. 67 - grifo meu).

Ainda no período escravocrata, denotava-se uma confusão no uso dos termos negro e preto: "negro" era o escravo insubmisso e rebelde; "preto", o "cativo fiel". Isto resultava numa "indeterminação nas distinções raciais". Então, certos traços físicos (fenótipo), como a coloração da pele, o formato da cabeça, e o tipo de cabelo, se

transformam em “variáveis de discriminação”. Nogueira (apud SCHWARCZ, 2001, p. 68), já apontava que:

O Brasil teria um preconceito de *marca* - classificação quase imediata - por oposição ao preconceito de origem, mais próprio ao contexto norte-americano, onde quem descende de família negra (a menos de três gerações) é sempre negro, a despeito da aparência.

Na pesquisa de Moreira (2014), sobre as relações estabelecidas entre a população negra (escrava e liberta) com os imigrantes alemães, na então Colônia da Feitoria Linho Cânhamo (hoje, município de São Leopoldo), denominada “berço da colonização alemã”²⁹ no Brasil, ficou visível outra conotação do termo origem, no caso relacionado com a cor x sobrenome x status. Fato demarcado na história de Pedro Allgayer que, na esfera policial, foi descrito como preto livre Allgayer: “[...] na justiça, a referência constante era ao preto liberto Allgayer. O sobrenome por si só lhe conferia status; a condição de livre (não teria passado pelo cativo); e liberto (uma trajetória marcada pela escravidão)” (MOREIRA, 2014, p. 88). Aqui a origem referia-se diretamente à cor. Ainda hoje a expressão “**é de origem**” é característica da região, ao fazer referência aos descendentes de alemães ou italianos. Quanto aos negros ou pardos, faz-se referência à cor ou ‘**é da raça**’. Fica bem entendido sobre quem está se falando (grifos meus).

Nas estimativas da PNAD³⁰, realizada em 1988, o país contava com 141 milhões de habitantes, que assim se declararam: 55,5% brancos; 5,4% pretos; 38,6% pardos; e 5,4% amarelos. Ainda que haja pouca objetividade nos critérios utilizados para a identificação da cor, os dados “parecem assinalar ‘certo clareamento’ da população, pois, no século 19 (Censo de 1890), os brancos somavam 44% da população total” (SCHWARCZ, 2001, p. 60).

Ao tratar “a cor dos brasileiros”, tendo como base os resultados estatísticos oficiais, Schwarcz (2011) afirma que os dados sugerem um crescimento endógeno, regido pelos índices de mortalidade e fecundidade, e pelo padrão de casamento. Ou seja, é a combinação desses aspectos que “[...] determina, atualmente, a mudança na estrutura da cor da população, e demonstra, mais uma vez, a presença de estruturas violentas e discriminadoras na nossa sociedade” (p. 60).

²⁹ Ver extensa pesquisa realizada por Martin Dreher, especialmente no livro lançado em 2014 – 190 anos da imigração alemã no Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças.

³⁰ A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad), pela metodologia adotada, parece ser a fonte que permite maior aproximação ao **número exato** de sujeitos (fonte IBGE).

Efetivamente, os dados produzidos nos primeiros Censos passaram a identificar a população brasileira por cor e raça. Os negros do período escravocrata faziam parte da população geral, mas, para fins estatísticos, somavam apenas como escravos ou libertos, ou seja, como segmentos apartados da população brasileira. Os dados que passaram a nomear e, conseqüentemente, a hierarquizar a população utilizando o critério raça/cor, participaram e participam da criação de políticas para a sociedade brasileira. E isso certamente garantiu que o discurso oficial dos Censos, realizados nas últimas décadas, apontasse gradativamente, o crescimento da população negra e parda no Brasil. A contribuição do movimento negro é inegável nesse sentido, a começar pelo slogan difundido nacionalmente em 1991: “Não deixe a sua cor passar em branco”. Trata-se obviamente de atingir a população negra e parda no movimento da autodeclaração.

Historicamente, diferentes órgãos e instituições brasileiras foram encarregados de garantir a coleta e análise de dados sobre a população, cada um a seu modo, elegendo critérios específicos. No entanto, nas últimas duas décadas, o governo tratou de aprimorar os mecanismos para conhecer a população onde a introdução da variável raça/cor, nos instrumentos de pesquisa, modifica os modos de vê-la, criando uma população à parte. Em uma autodeclaração, é preciso considerar a dimensão subjetiva da resposta, avaliando o modo como cada um percebe sua cor ou raça. Portanto, é preciso, também atentar para a subjetividade da e na análise, com todas as suas possíveis fragilidades.

Figura 2 -Condições socioeconômicas por raça e cor no Brasil - 2000 e 2007

Tabela 1.1. Indicadores selecionados sobre as condições socioeconômicas dos grupos de cor ou raça (brancos, pretos e pardos), Brasil, 2000 e 2007

	Renda média do trabalho principal, ago 2000 (em R\$)	Taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de idade, 2000 (em %)	Anos médios de estudos da população acima de 15 anos de idade, 2000 (em anos)	Pessoas abaixo da linha de indigência, 2000 (em %)	Esperança de vida ao nascer, 2000 (em anos de vida)	Razão de mortalidade por homicídio, 2007 (por 100 mil habitantes)	IDH, 2000
Branco	916,29	8,3	5,5	14,3	74,0	15,5	0,832
Pretos	419,92	21,5	4,0	30,3	67,6	27,9	0,717
Pardos	449,12	18,2	3,9	32,7	68,0	32,9	0,723
Total	720,77	12,9	4,8	22,6	71,1	25,4	0,783

Fonte: IBGE, microdados Censo Demográfico e PNAD; Ministério da Saúde, DATASUS, microdados SIM
 Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais
 Nota 1: esperança de vida ao nascer calculada por Juarez C Oliveira e Leila Ervatti
 Nota 2: linha de indigência regionalizada elaborada pelo IPEA

A figura acima contém alguns indicadores sobre as condições socioeconômicas de brancos, pretos e pardos. Os dados correspondem aos anos de 2000 a 2007, e os menores índices correspondem a pretos e pardos. No exemplo do indicador da “Renda média do trabalho principal no RS”, no ano de 2000, aparece uma escandalosa desigualdade: pretos e pardos recebem menos da metade da renda dos brancos. A favor “da objetividade dos indicadores sociais”³¹, que contém a variável raça/cor”, Paixão (2009, p. 28) afirma que eles vêm apresentando, gradativamente, uma “razoável consistência”, o que “autoriza o reconhecimento da razoável qualidade das informações geradas pelos órgãos oficiais”. Mesmo com a proclamada melhoria da qualidade dos dados divulgados e a sua crescente credibilidade, não se pode desprezar uma margem de erro que os fragiliza.

Em 2014, um fato causou grande mobilização na mídia: **erro na divulgação dos dados sobre a desigualdade no país**. Os dados anteriores da PNAD³² mostravam um avanço sutil da desigualdade – desde 2001 apontavam uma queda gradativa, mas sem interrupções, na concentração de renda no país.

³¹ Para a OCDE, indicador é um parâmetro, ou valor derivado de parâmetros, que indica, fornece informações ou descreve o estado de um fenômeno área/ambiente, com maior significado que aquele apenas relacionado diretamente ao seu valor quantitativo. Segundo a European Environment Agency (EEA) define os indicadores como sendo uma medida, geralmente quantitativa, que pode ser usada para ilustrar e comunicar um conjunto de fenômenos. Exemplos de sistemas de indicadores sociais, temas: População, Saúde, Educação, Atividade Econômica, Renda, Patrimônio, Uso do tempo, Segurança Pública, Mobilidade social, Cultura. PNUD/Banco Mundial. Temas: Educação, Saúde, Renda, Pobreza. Metas do Milênio. Metas de desenvolvimento social: Saúde, Pobreza, Diferenciais de gênero, Mercado de Trabalho, Meio ambiente, Cooperação internacional. Indicativo de leitura: Síntese de Indicadores Sociais. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Indicadorsocial>>. Acesso em: 20 out. 2014. Modificação em: 13 set. 2014.

³² O índice de GINI, que é usado mundialmente, leva em conta o número de pessoas em um domicílio e a renda de cada um, e mostra uma variação de zero a um, sendo que quanto mais próximo de um, maior é a desigualdade (Ana Clara Costa e Luís Lima, na Veja on-line). Disponível em: <<http://www.pavablog.com/2014/09/20/erro-grosseiro-coloca-em-perigo-a-reputacao-do-ibge>>. Acesso em: 24 set. 2014.

Reportagem no site da Globo – Economia IBGE admite 'erros graves' na PNAD e diz que desigualdade caiu. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/09/ibge-diz-que-pnad-tem-erros-extremamente-graves.html>>. Acesso em: 24 set. 2014. Os dados anteriores apontavam uma ligeira alta do índice de GINI- que mede a concentração de renda - no período. Ou seja, um aumento da desigualdade social no país. Quando mais próximo de zero, melhor distribuída é a renda (publicado em: 22 set. 2014). Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/535434-ibge-admite-erro-em-pnad-e-desigualdade-cai>>. Acesso em: 24 set. 2014.

O diretor de pesquisas do instituto Roberto Olindo, nega interferência política nos resultados, “foi um erro técnico”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/09/1518851-dados-da-pnad-tem-erros-diz-ibge.shtml>>. Acesso em: 24 set. 2014.

Figura 3 - Mapa Brasil – retrato da desigualdade (2013)

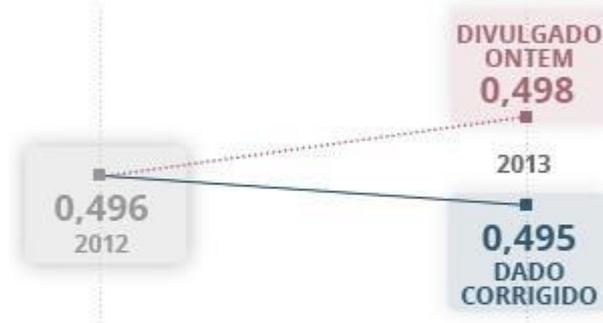
Retrato equivocado do Brasil de 2013

7 estados com resultados alterados

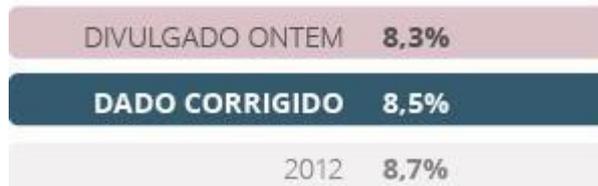


CE
BA
PE
MG
SP
PR
RS

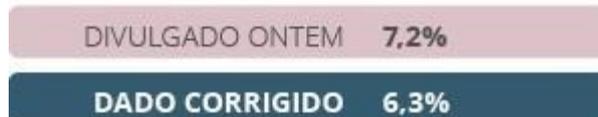
Desigualdade de renda (índice de Gini)



Índice de analfabetismo



População desocupada (aumento sobre 2012)



.com.br

Infográfico elaborado em 19/9/2014

Fonte: Mello (2014)

Os dados divulgados pelo IBGE em 2014 mostravam um aumento na desigualdade de renda da população em sete estados brasileiros. De acordo com o índice de GINI, em 2012 o percentual foi de 0,496; e, em 2013, passou para 0,498

ou seja, aumentou o percentual de desigualdade de renda. Após a divulgação desses dados (exibidos na tabela acima), o próprio IBGE, divulgou nota de correção onde o percentual diminuiu para 0,495. Ou seja, divulgou-se um aumento em relação ao ano anterior e em seguida, uma diminuição dos índices. Os demais dados da tabela referentes ao índice de analfabetismo e população desocupada também apresentaram as seguintes distorções respectivamente: índice em, 2012; divulgado. O que levou a ministra do Desenvolvimento Social, Tereza Campello, a afirmar que o erro é muito básico. Não tem a ver com a falta de funcionários ou ajuste fiscal. “Mesmo com o mundo em crise, o Brasil continua mantendo o crescimento da renda por dois anos consecutivos. A população pobre tem acesso a bens e serviços” (ALMEIDA, 2014, p. 1).

Houve diferentes entendimentos quanto ao fato: para alguns, ocorreu uma ‘descarada’ manipulação dos dados. Para outros, uma ‘maquiagem’ para mostrar dados positivos na agenda de inclusão social e econômica do governo, a fim de tirar proveito político no período eleitoral. Para o governo, mesmo admitindo o erro, há falta de reconhecimento da extensa agenda de inclusão social e econômica implementada até o momento.

O fato é que está posta a dúvida sobre o principal órgão governamental responsável pelas pesquisas e estudos sobre a população no país.

Controvérsias a parte, o governo brasileiro segue com entendimento atual de necessidade do prosseguimento das políticas de inclusão, ampliaram-se os estudos e as pesquisas sobre os próprios modos de organização da busca de dados sobre a população. Nesse sentido, tudo o que diz respeito aos indivíduos deve ser medido e quantificado (o que possui e o que lhe falta). Assim, os órgãos oficiais e os que adquiriram tal ‘*status*’ na atualidade, constituem-se como os principais ‘fornecedores’ dos dados utilizados como base para toda e qualquer ação governamental. A saber:

- a) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD);
- b) Ministério da Saúde/Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS);
- c) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
- d) Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome (MDS), Cadastro Único de Políticas Sociais (CadÚnico);

- e) Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE),
Repercussões do Programa Bolsa Família na Segurança Alimentar e
Nutricional;
- f) IPEA;
- g) Integrated Public Use Microdata Series.
- h) etc., etc., etc.

Figura 4 - Demonstrativo taxa de analfabetismo no Brasil (1988- 2008)

Tabela 6.1. Taxa de analfabetismo da população residente por faixas etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população)													
		1988				1998				2008			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Branco	Homens	11,0	12,9	18,4	31,4	7,9	9,6	12,9	23,0	6,0	7,3	9,4	18,0
	Mulheres	13,1	16,4	24,8	40,4	9,0	11,2	16,6	29,2	6,4	7,8	10,9	22,5
	Total	12,1	14,8	21,8	36,4	8,4	10,5	14,9	26,6	6,2	7,6	10,2	20,6
Pretos & Pardos	Homens	28,2	33,0	43,1	63,5	21,3	26,1	33,9	52,0	14,0	17,9	24,1	43,2
	Mulheres	29,0	36,7	51,2	73,0	20,4	26,5	37,9	60,7	13,2	16,9	24,9	47,2
	Total	28,6	34,9	47,3	68,6	20,8	26,3	36,0	56,8	13,6	17,4	24,5	45,4
Total	Homens	18,2	20,9	28,1	43,8	13,8	16,6	21,5	33,8	10,2	12,6	16,4	28,9
	Mulheres	19,6	24,4	34,9	52,4	13,8	17,5	24,9	40,3	9,8	12,1	17,2	32,4
	Total	18,9	22,7	31,7	48,6	13,8	17,0	23,3	37,4	10,0	12,4	16,9	30,9

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Um dos dados mais utilizados nos estudos e pesquisas são os índices de analfabetismo do país correlacionados com a raça/cor da população, nas diferentes faixas-etárias (a figura acima exemplifica a população com 15 anos ou mais). A partir desses indicadores, é possível estabelecer relações entre o acesso à escola e a cor/raça. Com base nesses dados estatísticos, introduziram-se medidas a fim de erradicar o preconceito e a discriminação racial.

4.2 AS TINTAS DA AQUARELA

No Brasil atual ainda se mesclam definições e distinções baseadas tanto na cor como na situação econômica e social, o que gerou “um uso elástico dos termos”, o qual se consolidou em 1976, com a realização da PNAD pelo IBGE. No Censo, o pesquisador determinava a cor do entrevistado; na PNAD, o próprio entrevistado atribuiu a si mesmo 136 cores - “uma aquarela do Brasil” (SCHWARCZ, 2001, p. 68).

Esta seção está estruturada em duas partes. Na primeira parte, aborda-se as diferentes formas de identificação da população brasileira onde prevalecem os critérios de raça baseados, sobretudo, na cor/tonalidade da pele; e na segunda parte, discute-se os dados do último censo realizado pelo IBGE em 2010, onde novamente os números mostrados, o modo como são mostrados, reafirmam a situação de pobreza e marginalidade da população preta e parda no país.

4.2.1 No cenário da população brasileira

Os resultados da pesquisa, com a ‘palheta’ de cores que constitui o país, indica uma imprecisão na própria definição de cor, como, por exemplo: Alvinha, Azul, e Amarelo-queimada; Bem-clara, Branco-melada, e Branco-suja; Canela, Corada, Cor-de-cuia; Encerada, Enxofrada; Jambo; Melada; Moreno-fechada; Mista (conforme consta na certidão de nascimento da autora desta tese); Puxa-para-branca; Regular; Ruça; Sarará, e Turva.

Schwarcz (2001), ao analisar tais denominações, indica a reprodução de estereótipos referentes à sexualidade negra, tanto feminina quanto masculina, e o senso comum de uma nação mestiça e branqueada, tendo o uso da raça como “situação passageira e circunstancial”; destaca que “as diferentes denominações fenotípicas e/ou sociais presentes nos diferentes termos mostram um “cálculo racial

brasileiro.” Desse modo, “o dado mais notável não é só a multiplicidade de termos, mas também a subjetividade e a dependência contextual de sua aplicação” (SCHWARCZ, 2001, p. 68-69).

Assim, a identificação racial no Brasil varia de indivíduo para indivíduo e, dependendo do cenário (quem, como, quando e onde), ela torna-se uma questão relacional, tanto por parte do entrevistado quando do entrevistador/observador. Assim, faz-se um “certo uso social da cor”, com “critérios fluídos”. Talvez por esse motivo, “os dados estatísticos, provenientes do censo, sejam quase ilusórios no que se refere à raça” (SCHWARCZ, 2001, p. 74).

Magnoli (2009) traz outro elemento para a discussão sobre a questão da mestiçagem e da divisão de classes no Brasil: ao contrário dos EUA, o Brasil “enxergou-se como uma nação mestiça, miscigenada, pouco afeita a barreiras raciais, mas atravessada por divisas de classe muito marcadas. **A desigualdade social, não a diferença de cor**, sempre pareceu aos brasileiros representar o verdadeiro desafio político na trajetória da modernização do país” (MAGNÓLI, 2009, p. 358. Grifo meu). Em 2001, na Conferência de Durban, FHC, a partir de seus estudos no sul do Brasil, já trazia constatações organizadas, em torno da polarização brancos/negros, porém sem a pretensão de “oferecer quadros estatísticos genéricos, nos quais as desigualdades sociais emergissem, exclusivamente, como desigualdades raciais” (MAGNOLI, 2009, p. 358).

Hasenbalg (apud MAGNOLI, 2009, p. 358), em estudo publicado em 1979, traz um “edifício estatístico voltado para demonstrar que: “a pobreza tem cor e raça”, na expressão cunhada mais tarde pelas lideranças racialistas”. Ele contestava a interpretação de Florestan Fernandes, de que a concentração da população negra, nas camadas mais pobres, era uma herança da escravidão. Hasenbalg defendia a tese “de que o preconceito racial e uma insidiosa discriminação conservavam, inapelavelmente, os “negros” na pobreza” (p. 359).

Para Magnoli (2009, p. 359), desde então, há o que denomina de “esforço estatístico”, que acompanha o “projeto de reinterpretação da sociedade brasileira sobre linhas raciais”. Surge, ainda, no governo FHC, a organização estatística, com a junção das categorias censitárias (“pretos” e “pardos”), e na categoria ideológica (“negros”), em função das pressões de ONGs racialistas.

Já no governo Lula, tal orientação disseminou-se pelo IBGE e demais órgãos governamentais. “A regra da autodeclaração de cor/raça fundamenta-se pela

inexistência de rótulos raciais oficiais no Brasil” (MAGNOLI 2009, p. 359). Aqui, criou-se uma demanda diferenciada no Censo de 2000, onde mais de dois quintos de brasileiros se autodeclararam “pardos”; organizações não governamentais racialistas se manifestaram, na tentativa de alterar as categorias “pardos” e “pretos” por “negros” ou “afrodescendentes”, mas deram-se conta de que poderia ocorrer um “repentino embranquecimento censitário”. Logo, encontraram uma solução para este impasse: as pessoas se declarariam “pardas” no Censo, porém a divulgação dos resultados ignoraria aquilo que disseram o que tornou-se um “genocídio racial” (MAGNOLI, 2009).

Para Carvalho (apud MAGNOLI, 2009), tratou-se de um “genocídio racial estatístico”.

Portanto, a ideia de uma ‘pessoa de cor’ (expressão usada para definir os negros e pardos) foi produzida para a identificação de cada sujeito, à medida que a cor da pele fosse utilizada - no caso brasileiro, a cor precede o sujeito ou o sujeito torna-se, a priori, a própria e tão somente a sua cor. Uma cor que marca: ao mesmo tempo em que diminui, também afronta; tudo depende de quem vê e como vê.

O manifesto do cantor ‘negro’ Wilson Simonal coloca a questão da cor e do protesto no tributo ao ativista também ‘negro’ Martin Luther King e canta: “Sim, sou um **‘negro de cor’** (grifo nosso) meu irmão de minha cor, o que te peço é luta sim, luta mais que a luta está no fim! [...]”³³ (WIKIPEDIA, 1967).

O IBGE e a PNAD, como órgãos oficiais, e o IPEA, também elevado a esse status, mantêm, na coleta e na análise de dados, a base nesta mesma perspectiva. Magnoli (2009), após exaustiva apreciação do modo como são tratadas as estatísticas no Brasil - onde considerou com relevância os estudos e dados autorais do IBGE e do IPEA, diz:

[...] ninguém contesta o fato de que, como fruto da escravidão, a pobreza afeta desproporcionalmente pessoas de pele mais escura. Entretanto, em decorrência das formas pelas quais a economia brasileira ingressou na etapa industrial e se modernizou, a pobreza também afeta desproporcionalmente outros grupos, como os nordestinos e os habitantes do meio rural. A ênfase estatística na cor da pele não tem um valor

³³ Tributo a Martin Luther King é uma canção de Ronaldo Bôscoli e Wilson Simonal, gravada por este último em 28 de fevereiro de 1967, com grande sucesso popular e de crítica. Simonal fez um emocionado discurso no lançamento: “Essa música, eu peço permissão a vocês, porque eu dediquei ao meu filho, esperando que no futuro ele não encontre nunca aqueles problemas que eu encontrei, e tenho às vezes encontrado, apesar de me chamar Wilson Simonal de Castro”. Após a gravação, a música ficou retida por quatro meses na censura (WIKIPÉDIA, 2014).

explicativo especial, mas responde a interesses políticos bem articulados (MAGNÓLI, 2009, p. 363).

Se, de acordo com a ideia de Senra, os dados contribuem para o conhecimento sobre a população, tornam-se indicadores, e conseqüentemente possibilitam a criação de políticas e ações de intervenção, faz sentido pensar como se configuraram, no Brasil, as políticas de ação afirmativa para a população negra e parda, e como a estatística é utilizada como um dos mecanismos que quantifica, compara, nomeia; enfim, produz, racialmente, toda a população.

Desse modo, os dados tornam-se fundamentais para a criação de estratégias de governo, com fins de controle social. Além disso, reproduziram e reproduzem, fixaram e fixam verdades 'travestidas' em políticas públicas de ações afirmativas para uma determinada parcela da população, que, pelos dados estatísticos do último Censo do IBGE (2010), é composta por negros e pardos (ambos aparecem na maioria dos dados censitários como os menos favorecidos - os pobres).

O governo, através de seus diferentes órgãos, trata de consolidar as intervenções junto a população no que se refere à questão racial: em 2014, ocorreu campanha a nível nacional, para a autodeclaração (Sistema Único de Saúde), intitulada: "Pela Autodeclaração no SUS - declare seu amor à sua Mãe, Avó, Avô, Pai, Ancestralidade. Declare sua Raça/Cor!". Parece uma retomada, vinte e três anos depois, do *slogan* (citado anteriormente) do movimento negro de 1991. Para esta campanha, foi distribuído, pela secretária estadual da saúde, um "caderno de bordo", contendo informações sobre as políticas de ação afirmativa e reparação, voltadas à saúde da população negra. Na sua contracapa, a população é conclamada a declarar a sua raça/cor no sentido de reafirma-se "ser-força para existir". Enfim trata-se de mostrar-se enquanto cor/raça nas políticas públicas de reparação tanto do Rio Grande do Sul quanto do país (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010) reafirma o critério da autoclassificação como forma do indivíduo identificar-se no item "raça" ou "cor". Atualmente: "As principais pesquisas e registros oficiais existentes no Brasil procuram obedecer ao sistema de autoclassificação, no qual o próprio entrevistado identifica a própria cor ou raça dentro de um grupo fechado de opções" (PAIXÃO, 2009, p. 28). No tratamento do quesito "cor" ou "raça", o próprio Relatório obedece a esse sistema de classificação.

De uma forma geral, os indicadores das pessoas que se declararam de cor ou raça preta foram analisados em conjunto com as pessoas que, nas pesquisas demográficas oficiais, declaram ter a cor ou raça parda, adotando-se a designação pretos e pardos. Isso ocorre pelos seguintes motivos: a) a usual proximidade dos indicadores sociais dessas duas populações, tal como já descrito por uma vasta literatura que trata do tema das relações raciais; b) esta aproximação só se torna compreensível pelo fato de que os pardos, tal como os pretos, são identificados e discriminados por sua situação socioeconômica; c) existência de uma perspectiva política, no movimento negro, de entendimento de que os diversos matizes comportam uma unidade comum.

Desse modo, é necessário considerar a “dimensão subjetiva da resposta, que é determinada pelo modo como cada um percebe sua cor ou raça” (PAIXÃO, 2011).

Diante dos resultados das pesquisas analisadas, que compõem o Relatório, ressalta-se também que a cor ou raça parda que, em 2008, correspondia a 43,8% da população do país, é uma categoria mais oficial do que culturalmente definida, apresentando, assim, diferentes possibilidades interpretativas sobre quem e por que se define como tal. Os indígenas não formam, sociologicamente, nem um grupo de cor e, tampouco, um grupo de raça. Seria mais apropriado defini-los como grupos étnicos: são cerca de 180 grupos em todo o país. Mesmo o grupo branco pode, em alguns casos, ser acrescido de pessoas de peles mais escuras, mas de maior poder aquisitivo, autopercebidas assim pelo efeito “branqueador” das melhores condições socioeconômicas.

Os autoclassificados como pretos, a rigor, igualmente poderiam fazê-lo por conta de uma identidade ou afinidade ideológica com o movimento negro ou com alguma origem ancestral africana, sem, necessariamente, implicar uma determinada tonalidade de cor de pele e demais traços físicos (PAIXÃO, 2011, p. 28).

O Relatório tem por missão:

- sistematizar e refletir sobre os avanços e recuos da equidade cor ou raça e gênero no Brasil em suas diversas dimensões, procurando entender seus fatores determinantes;
- constituir uma referência para pesquisas sociais para estudiosos e militantes no tema;
- contribuir para a formulação e avaliação de políticas públicas, sejam as de ordem mais geral, sejam as de promoção da igualdade entre os grupos de cor ou raça e sexo;
- servir como meio de divulgação das condições de vida da população brasileira, desagregada pelos grupos de cor ou raça e sexo;

- formular denúncias e alertas visando reverter situações de privações materiais e de direitos enfrentadas pelo conjunto da população brasileira, especialmente os contingentes historicamente discriminados, como é o caso dos afrodescendentes (PAIXÃO et al., 2011, p. 15).

Para fins desse estudo, o relatório constituiu-se numa importante fonte de dados, pela infinidade de referências das quais se vale para discutir as questões da desigualdade no país. Embora também tenha se tornado um documento estatístico oficial, dado a credibilidade do IPEA e a utilização do IBGE como principal fonte de dados, ainda que teça críticas ao mesmo, entende-se, aqui, que o Relatório também participa da produção da população racializada.

O eixo temático da edição 2009-2010 vem a ser a Constituição Federal (promulgada em 1988) e a evolução das assimetrias (de cor ou raça e gênero), desde o momento da sua publicação. Um dos seus primeiros questionamentos é como a Constituição tratou do tema “racismo” e das assimetrias raciais de cor ou raça, e quais são os impasses atuais sobre a questão.

Outro aspecto a ser destacado é a análise sobre o aspecto jurídico de cumprimento da Constituição, onde “parece não haver margem para dúvida de que o racismo, por ser considerado um delito grave, se conforma juridicamente como uma prática inafiançável e imprescritível” (PAIXÃO, 2011, p. 17).

O Relatório aponta, ainda conforme os dados de 2007-2008, que: “do total de ações contra crimes de racismo julgadas nos Tribunais de Justiça de 19 unidades da federação, 66,9% das ações foram vencidas pelos réus e 29,7% pelas vítimas. Esses indicadores não deixam de sugerir, ao menos, certa dificuldade de aplicação prática da lei, por parte do Poder Judiciário brasileiro”. No Relatório, ganham destaque as palavras do então ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa: “O Direito brasileiro se singulariza pela esdrúxula estratégia de pretender extinguir a discriminação racial e seus efeitos mediante leis de conteúdo criminal (Lei n. 7.716/89 e Lei n. 9.459/97)” (sic!). (PAIXÃO, 2011, 18).

Pode-se entender que, hoje, a agenda da promoção da equidade racial se viabiliza através de dois eixos básicos. Em primeiro lugar, pela adoção de políticas públicas pró-afrodescendente de cunho transversal, acompanhando o conjunto das políticas públicas em todos os planos em que esta operar (educação, saúde, mercado de trabalho, justiça, combate à pobreza etc.). Em segundo, mediante a constituição de medidas de ações afirmativas em diversos espaços públicos, como no acesso à universidade e ao mercado de trabalho estruturado, seja pelo incentivo

à adoção de mecanismos voluntários, seja através de formas mais impositivas como é o caso das cotas para o acesso a determinadas oportunidades de ascensão social (PAIXÃO, 2011).

Diante de tais iniciativas, como definir preconceito, discriminação racial e racismo?

Como pensar a agenda governamental da promoção da equidade racial se nem mesmo a legislação assegura o tratamento igual ou consegue sanar as questões de tratamento desigual?

O racismo, tal como operante na sociedade brasileira, baseado no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico.

Isso faz com que as linhas de classes e as linhas de cor, no Brasil, se tornem não só coerentes, mas coincidentes, na medida em que se reforçam mutuamente a cada instante.

Tal interpretação não implica o desconhecimento da óbvia realidade de que tanto existem brancos pobres como também há afrodescendentes que integram as classes sociais mais altas. Antes, o que se quer dizer é que, tanto em um como em outro grupo, as aparências fenotípicas portadas criarão situações de confirmação ou deslocamento específico, dentro dos correspondentes estratos (PAIXÃO, 2009, p. 20-21).

Para Munanga (2006, p. 172), “o abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas estatísticas que comparam as condições de vida, de emprego, escolaridade entre negros e brancos [...]”. Estes aspectos endossam o argumento da existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Magnoli (2009) corrobora com a ideia da existência desse abismo, ao tratar da elaboração de um “Atlas” sobre as disparidades e dinâmicas territoriais, no Brasil, baseado nos micro dados do Censo de 1991, onde foram construídos mapas de tipologias dos pobres e dos ricos, por cor de pele. A partir desses mapas, constatou-se a “**existência de**

uma sociedade de classes, não de castas raciais” (grifo nosso). Daí ele enfatizar que:

Como, no Brasil Meridional, os “brancos” formam a maioria demográfica eles também constituem a maioria dos pobres e dos ricos. E como, no Brasil Setentrional, a maioria populacional é de “pardos”, são também “pardos”, em sua maioria, os ricos e os pobres. Não é uma África do Sul. Nem mesmo um outro EUA. (MAGNOLI, 2009, p. 364)

Considerando a perspectiva de análise, que este estudo propõe, entende-se o censo como um mecanismo de governo que também participa da produção e disseminação de verdades sobre a questão racial no Brasil. A organização, aplicação, análise e divulgação dos dados, são etapas que selecionam, nomeiam, classificam e hierarquizam os indivíduos, fixam seus lugares; portanto, discriminam (ANSELMO, 2003).

A cada Censo realizado no Brasil, tomando como exemplo os critérios da situação de emprego e o nível de escolaridade, constata-se que os negros, pardos e indígenas continuam ocupando o lugar onde os índices são mais baixos. Isto, certamente, mostra uma “realidade brasileira” constituída historicamente, ou seja, uma “realidade” a que se chegou por um processo histórico que a constituiu dessa maneira, e não de outra.

No portal do IBGE, com informações sobre o censo demográfico (planejamento, elaboração, execução, resultados...), afirma-se que o XII Censo Demográfico do país constituiu-se “no grande retrato em extensão e profundidade da população brasileira e das suas características socioeconômicas”. [...] também reafirma que a base de dados é onde se assenta todo o planejamento público e privado do país, pensando as ações para a próxima década. O texto diz ainda que o censo “é um retrato de corpo inteiro do país com o perfil da população e as características de seus domicílios, ou seja, ele nos diz como somos, onde estamos e como vivemos” (IBGE, 2010).

4.2.2 A população brasileira (por raça e cor): a dança das cores na aquarela do censo de 2010

Considerando as questões tratadas na seção anterior, sobre os modos de organização dos Censos brasileiros, a população “contada” pelo critério “cor/raça” não é recente. Se os Censos foram se constituindo com diferentes configurações ao

longo da história do país, torna-se importante compreender que o uso dos dados coletados causaram (e causam) efeitos nos modos de vida da população, ou seja, produzem um cenário do qual a formação de professores também participa.

Atualmente, a população negra e parda atinge, pela primeira vez no Brasil, o índice de 53%. Segundo dados do último Censo Demográfico, realizado em 2010, nos últimos dez anos, a estrutura da população mudou em termos de cor ou raça, com destaque para uma maior proporção das pessoas que se declaram como pretas e pardas, de 44,7% da população em 2000, para 50,7% em 2010. Destaca-se uma maior concentração de pretos e pardos no Norte e no Nordeste, e, no Sudeste e Sul, uma maioria de pessoas da cor branca, o que acompanha os padrões históricos de ocupação do país.

A comparação das pirâmides etárias, referentes aos anos de 2000 e 2010, segmentadas por cor ou raça, mostra que, para os três principais grupos, houve estreitamento da base da pirâmide, resultado da diminuição da fecundidade. Ao mesmo tempo, duas diferenças despontam já em 2000: pretos e pardos mostram maior proporção de pessoas abaixo de 40 anos; já os brancos têm maior proporção de idosos – maiores de 65 anos, e, principalmente, maiores de 80 anos de idade – o que, provavelmente, está ligado às diferenças de condições de vida e acesso a cuidados de saúde, bem como à participação desigual na distribuição de rendimentos. Em 2000, os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735) (IBGE, [s.n.]).

Na reportagem do Jornal O Globo, de 29 de abril de 2011, na qual o IBGE divulgava dados preliminares do Censo de 2010, a manchete chamou atenção: “Pela primeira vez na história do Censo, a população do Brasil deixa de ser predominantemente branca”. Pelos dados de 2010, as pessoas que se declararam brancas foram 53,74% da população, enquanto que, em 2000, foram 47,73%. Nos outros Censos, até agora, os brancos sempre foram mais do que 50%.

A referida reportagem destaca mais alguns dos resultados obtidos:

Em 2010, do total de 190.749.191 brasileiros, 91.051.646 se declararam brancos - o que faz com que, apesar de continuar sendo o grupo com maior número de pessoas em termos absolutos, a população branca tenha percentual menor do que a soma de pretos, pardos, amarelos e indígenas. A população negra aumentou em quatro milhões, indo de 10.554.336 em 2000 para 14.517.961. Já a parda aumentou em 16,9 milhões: foi de 65.318.092 para 82.277.333. A parcela de indígenas cresceu de 734.127

para 817.963, e a amarela, de 761.583 para 2.084.288. A população branca foi, assim, a única que diminuiu (DUARTE, 2011, p. 1).

Cabe ressaltar que no Censo 2010, mais de 190 mil recenseadores visitaram 67,6 milhões de domicílios nos 5.565 municípios brasileiros.

Para a professora Paula Miranda Ribeiro, do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais, esses dados sublinham uma mudança cultural. Para ela, significa um “Brasil que está mais preto”, ou seja, “mais próximo da realidade”; a principal razão dessa mudança é a maior identificação de pretos e pardos com a sua cor. Assim, ocorre o que se denomina “desejabilidade social”.

Historicamente, pretos e pardos eram desvalorizados socialmente, o que fazia com que pretos desejassem ser pardos, e pardos, brancos. Agora, pretos e pardos quiseram se identificar assim. Isso pode ter a ver, ainda, com a afirmação dessa população como forte consumidor atualmente, que se refletiu em afirmação de identidade. Outra razão desse aumento de pretos e pardos é também o maior número de casamentos inter-raciais (DUARTE, 2011).

Em declaração para esta mesma reportagem, o professor Marcelo Paixão, coordenador do Laboratório de Análises das Relações Raciais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LAESER/UFJR), diz que o Censo confirma os dados já indicados pela PNAD, que houve queda nos percentuais de pessoas brancas, em torno de seis pontos, apenas nos anos 1995 e 2008, talvez resultados de um recente processo de valorização e visibilidade étnica dada as pessoas negras e pardas (DUARTE, 2011).

Em 2008, coletaram-se informações sobre um estudo realizado pela PNAD, denominado “Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: um Estudo das categorias de classificação de cor ou raça” (PCERP, 2008). A amostra é resultado da visita à cerca de 15 mil domicílios nas regiões de Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, e Distrito Federal. Dos entrevistados, 63,7% reconheceram que “a cor ou raça influencia na vida” (IBGE, 2011).

De acordo com as informações sobre a realização dessa pesquisa, o IBGE seguiu os critérios da “autoclassificação” e, em paralelo, uma pergunta aberta para “heteroclassificação”.

De acordo com os dados analisados pelo IBGE, as entrevistas foram feitas com uma pessoa de 15 anos ou mais de idade por domicílio, selecionada

aleatoriamente. A pesquisa abordou a identificação do entrevistado a partir de uma pergunta aberta (autoclassificação), sondando algumas dimensões que compõem a identificação de cor ou raça para “as pessoas em geral” e para o próprio entrevistado (cultura, traços físicos, origem familiar, cor da pele etc.). Também perguntou sobre a origem familiar (africana, europeia, do Oriente Médio, entre outras) e se o entrevistado se reconhecia com uma série de alternativas de identificação (afrodescendente, indígena, amarelo, negro, branco, preto e pardo), além de levantar informações sobre educação e inserção ocupacional do pai e da mãe da pessoa entrevistada. Muitas perguntas permitiram respostas múltiplas. Em paralelo à autoclassificação, o entrevistador atribuía uma cor ou raça ao entrevistado com uma pergunta aberta (heteroclassificação). Finalmente, a pesquisa abordou a percepção da influência da cor ou raça em alguns espaços da vida social (DUARTE, 2011).

Na análise dos dados, o IBGE ainda aponta que:

Comparando a classificação de cor ou raça do entrevistado feita por ele mesmo (autoclassificação) e a atribuída pelo entrevistador (heteroclassificação), observou-se um nível de consistência significativamente alto, com exceção para o caso da categoria “morena”, mais usada pelo entrevistado (21,7%) do que pelo entrevistador (9,3%). Essa discordância foi maior na Paraíba, onde 45,7% dos entrevistados se autoclassificam como “morenos”, mas o termo só foi usado pelos entrevistadores em 4,3% dos casos (DUARTE, 2011,p.1).

Quanto à questão inicial que norteia a pesquisa, se a “cor ou raça influencia na vida”, o Rio Grande do Sul destaca-se pelo percentual mais alto de entrevistados (39,7%) que responderam que a cor ou raça não “influencia na vida”.

Conforme a entrevista, a cor ou raça influencia: em primeiro lugar, no “trabalho”, resposta dada por 71% das pessoas; em segundo lugar, na “relação com justiça/polícia”, citada por 68,3%; em terceiro lugar, no “convívio social”, por 65%; em quarto lugar, na “escola” – 59,3%; e em último lugar, nas “repartições públicas” – 51,3%.

Os dados apontam que o Distrito Federal se destacou com os maiores percentuais de percepção da influência da cor ou raça em quase todas as situações citadas, tais como “trabalho” (86,2%), “relação com justiça/polícia” (74,1%), “convívio social” (78,1%), “escola” (71,4%), e “repartições públicas” (68,3%). Apenas em “casamento”, Paraíba ficou com 49,5%, contra 48,1% do DF.

O maior percentual de resposta afirmativa foi registrado no Distrito Federal (77,0%), e o menor, no Amazonas (54,8%). As mulheres apresentam percentual

maior do que os homens: 66,8% delas disseram que a cor ou raça influenciava, contra 60,2% deles.

Dos entrevistados, 96% afirmam “saber a própria cor ou raça”. O IBGE utilizou cinco categorias de classificação (branca, preta, parda, amarela, e indígena), além dos termos “morena” e “negra”. No entanto, ao afirmar que sabem a própria raça, os entrevistados identificam-se de acordo com as seguintes dimensões: em primeiro lugar, com 74% de citações, aparece a “cor da pele”; em seguida, com 62%, a “origem familiar”; e 54% os “traços físicos”.

Há também o caso de pessoas residentes em terras indígenas que se declarou de outra cor ou raça, mas se considerava indígena, a maioria foi de pardos (67,5%). A proporção se repetiu em quase todas as regiões e chegou a 74,6% no Norte. Só no Centro-Oeste, os pardos ficaram em segundo lugar, com 33,0%, enquanto os brancos concentravam 60,4%.

A fala da moradora do Rio de Janeiro torna-se significativa para as reflexões em torno dos critérios da autodeclaração. Moradora de Campo Grande, Zona Oeste do Rio, a vendedora Gisela Zerlotine fez questão de se declarar parda, no Censo de 2010:

- Apesar de não ter pele tão escura, eu me sinto mais próxima de pardos e negros; minha família tem muitos negros - diz Gisela, casada há sete anos, com Luiz Carlos de Oliveira, negro. - A gente tem dois filhos. Um é meu, de uma relação anterior, Pedro, de 8 anos, branco mesmo; o pai era bem branco. E a outra é a Milena, de 2, filha minha com o Luiz Carlos. Ela já é caramelo, é bem misturada (DUARTE, 2011, p. 1).

Quanto aos dados do Censo Demográfico 2010, para fins deste estudo, destacam-se alguns indicadores adotados pelo IBGE:

- a) situação domiciliar - população residente por cor ou raça, sexo, situação domiciliar por grupo e idade;
- b) religião - população residente por cor, raça e religião;
- c) nível de instrução - pessoas de 15 anos ou mais, por grupos de idade, sexo, segundo o nível de instrução, e a cor ou raça;
- d) emprego - pessoas de 10 anos ou mais, ocupadas na semana de referência, por cor ou raça, segundo o sexo, a posição na ocupação, e a categoria de emprego no trabalho principal;
- e) população residente por tipo de deficiência, segundo sexo, raça/cor;

- f) pessoas residentes em domicílios particulares, inclusive por cor, raça segundo o sexo e as classes de rendimento nominal, mensal, domiciliar per capita.

Dos habitantes do país, foram “91 milhões que se classificaram como brancas (47,7%), cerca de 82 milhões que se declararam pardos (43,1%) e 15 milhões, pretos (7,6%). Os amarelos chegaram a quase 2 milhões (1,1%) e os indígenas a 817 mil (0,4%). A população indígena estava concentrada (60,8%) nas áreas rurais, enquanto 15,6% do total da população brasileira vivia nessas áreas”.

- a) nível de instrução

Quanto à taxa de analfabetismo, cabe ressaltar a grande diferença entre brancos, negros e pardos:

O estudo mostra, por exemplo, que, embora no país como um todo a taxa de analfabetismo da população, de 15 anos ou mais de idade, tenha se reduzido de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, ainda chega a 28% nos municípios com até 50 mil habitantes na região Nordeste. Além disso, o percentual de analfabetos entre pretos (14,4%) e pardos (13,0%) era, em 2010, quase o triplo dos brancos (5,9%).

Em relação à frequência no nível superior, a configuração é a seguinte: 31,1% de brancos, 12,8% de pretos, e 13,4% dos pardos, entre 15 e 24 anos. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava estabelecimento de ensino, houve forte diferença no acesso aos níveis de ensino pela população segmentada, por cor ou raça. O Censo revelou, também, que a defasagem entre idade e o nível de ensino do indivíduo atingiu cerca de 50% dos entrevistados de 15 a 24 anos, pois ainda estavam no ensino fundamental, quando já deveriam, pelo menos, estar cursando o ensino médio.

Outro aspecto a ser observado foi a posição no item “ocupação”, entre brancos, pretos, e pardos. Neste item, houve uma maior representação das pessoas que se declararam brancos entre os grupos com proteção da previdência social (empregados com carteira de trabalho assinada, militares, e funcionários públicos estatutários), assim como os empregadores (3,0% entre brancos, enquanto 0,6% entre pretos, e 0,9% entre pardos).

O próprio IBGE, ao realizar uma análise prévia dos resultados do Censo 2010, destaca que:

A desigualdade de renda ainda é bastante acentuada no Brasil, apesar da tendência de redução observada nos últimos anos. Embora a média nacional de rendimento domiciliar per capita fosse de R\$ 668 em 2010, 25% da população recebiam até R\$ 188, e metade dos brasileiros recebia até R\$ 375, menos do que o salário mínimo naquele ano (R\$ 510). Em 2010, a incidência de pobreza era maior nos municípios de porte médio (10 mil a 50 mil habitantes), independentemente do indicador de pobreza monetária analisado. Enquanto a proporção média de pessoas que viviam com até R\$ 70 de rendimento domiciliar per capita naquele ano era de 6,3%, nos municípios com 10 mil a 20 mil (IBGE, 2010).

b) população residente por tipo de deficiência

Quanto ao item “deficiência”, o Censo 2010 aprofundou a investigação sobre as características das pessoas com deficiência no Brasil, coletando, no questionário da amostra (aplicado em 6,2 milhões de domicílios), dados referentes à distribuição espacial, idade, sexo, cor ou raça, alfabetização, frequência escolar, nível de instrução, e características de trabalho. As informações mostram que quase 1/3 das mulheres negras possuem alguma deficiência.

Em relação à cor ou raça, as populações que se declararam “preta” ou “amarela” foram as que apresentaram maior percentual, com pelo menos, uma das deficiências investigadas (visual, motora, auditiva, e mental ou intelectual) O menor percentual foi observado na população indígena. A população feminina apresentou percentuais superiores para qualquer cor ou raça declarada, sendo que a maior diferença foi encontrada entre as mulheres (30,9%) e os homens (23,5%) de cor preta (7,4 pontos percentuais), e a menor diferença (de 3,4), entre os homens (18,4%) e as mulheres (21,8%) indígenas.

O nível de instrução e a população residente por tipo de deficiência, exemplificam a forma como se apresentam as discrepâncias entre brancos, negros e pardos, sobre as quais já discorreremos na seção anterior. Nesse cenário marcado pelas ‘desigualdades’, é que o governo faz também a sua intervenção via educação. Desse modo, a formação de professores PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL constitui-se importante mecanismo de intervenção do Estado no cotidiano da sala de aula.

4.2.3 O cenário do Vale do Rio dos Sinos (RS)

Apresentar o cenário do Vale dos Sinos, mesmo que brevemente, supõe uma incursão nos estudos de alguns autores³⁴ que pesquisaram e pesquisam a questão étnico-racial, com o recorte das relações raciais entre os negros e os imigrantes alemães no Vale dos Rio dos Sinos. Nesse sentido, os estudos históricos de Moreira (2014) procuram mostrar as relações raciais na região a partir 1824, quando iniciou o período da imigração alemã no sul do Brasil.

[...] no caso específico da historiografia sul-rio-grandense, percebemos que tal assunto – a presença de escravos negros entre imigrantes alemães – sempre apresentou lacunas, gerando um véu de invisibilidade que encobre as populações afrodescendentes residentes nas áreas de imigração europeia, com reflexos até a atualidade (MOREIRA, 2014, p. 11).

[...] provavelmente a ausência de dispositivo legislativo coercitivo à posse de escravos nas colônias europeias nestas primeiras décadas do século XIX, derivava-se da simples constatação de que estes imigrantes, nos primeiros tempos de sua instalação nos lotes rurais, não teriam recurso para obtê-los (MOREIRA, 2014, p. 14).

4.2.3.1 São Leopoldo e Novo Hamburgo

São Leopoldo, localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre (no Vale do Sinos), é nacionalmente conhecida como o “berço” da colonização alemã no Brasil. Nas últimas décadas, emergiram estudos e pesquisas sobre a história que precedeu a propagação de alemães neste território, e sobre as relações étnico-raciais marcadas por profunda discriminação contra os negros.

Cabe, neste momento, retomar o processo histórico do município, na tentativa de compreender como se deram as relações interpessoais entre os negros (escravos ou libertos) e os imigrantes alemães.

Moreira e Mugge (2014) mostram a relação entre escravos e senhores no período de colonização na região Sul do império, iniciado em 1824, com a chegada dos primeiros 39 imigrantes alemães. Tratava-se da “primeira fase da colonização alemã no extremo meridional”, do “empreendimento imperial da colônia de São Leopoldo”, cuja finalidade era estabelecer uma “classe média”, capaz de desenvolver a policultura; os primeiros colonos se estabeleceram na antiga Real Fitoria do Lino-Cânhamo. Essa primeira fase também se caracterizou por “debates

³⁴ Estudiosos e pesquisadores que abordam as questões étnico-raciais na região do Vale do Sinos, especialmente os municípios de Novo Hamburgo e São Leopoldo. WEBER (2006), NUNES (2009), ALVES(2004), KREUTZ (2010), MUGGE (2012), DREHER (2014), LIMA (2010).

sobre a supressão do tráfico negreiro, do abastecimento de tropas e do provimento de soldados para a manutenção da independência” (MOREIRA; MUGGE, 2014, p. 11).

Nos estudos realizados por Moreira e, anteriormente, por outros pesquisadores, ficou evidente a posse de escravos por alemães e seus descendentes, seguindo a prática dos lusos, pois, nos primeiros anos da colonização, “não existia dispositivo legislativo coercitivo à posse de escravos nas colônias europeias nessas primeiras décadas do século XIX [...]”. Por volta de 1845, com 87,6% da população morando na zona rural, conseguiu-se “formar um cinturão verde próximo a Porto Alegre” (MOREIRA; MUGGE, 2014, p. 14). São Leopoldo havia, assim, prosperado, cumprindo um dos objetivos do governo com a colonização: criar uma área voltada à agricultura numa província caracterizada pela pecuária. Ainda, na mesma época, até meados de 1857, ocorreu um grande desenvolvimento econômico, além do crescimento da população (75%).

Novo Hamburgo emancipou-se de São Leopoldo em 1927, portanto, é oriunda de uma mesma matriz histórica. Desenvolveu-se de forma diferenciada, tornando-se, gradativamente, um polo industrial voltado à indústria calçadista, mas a característica da população (em sua maioria, de origem alemã) estabeleceu um modo de relação com os negros. Dois locais se destacaram no município por ter numerosa população negra: o bairro África (atualmente, Guarani), e Osvaldo Cruz - Rua da Limpeza (atualmente, Primavera); este último ficou conhecido por ser o local onde eram despejados os dejetos da cidade. Até hoje, são bairros com grande número de habitantes negros. No bairro Primavera, localiza-se a Sociedade Esportiva e Recreativa Cruzeiro do Sul, fundada, anteriormente, à emancipação do próprio município de Novo Hamburgo. Trata-se de uma sociedade criada para os negros, pois estes não podiam frequentar as sociedades/clubes de “brancos” (existentes na época). A pesquisadora Magna Magalhães (2010) retrata, em sua tese, a história da “cruzeirinho”³⁵ (como a sociedade ficou conhecida), que está

³⁵ A tese de Magna Magalhães traz um estudo sobre a Sociedade Esportiva e Recreativa Cruzeiro do Sul fundada em 1823. Souza (2015), no seu estudo de doutorado, argumenta que o “legado” da constituição de uma cultura escolar no Vale do Sinos, especialmente, em Novo Hamburgo, atribui-se a um processo de construção cultural, diante da prática da “tradução” realizada pelos diferentes grupos étnicos que se identificam com a região desde o século XVIII: indígenas, negros, portugueses, espanhóis e, posteriormente, os alemães.

diretamente ligada ao modo de organização social da época, marcada pelo preconceito e discriminação contra a população negra.

Conforme os dados do último censo do IBGE, os municípios de Novo Hamburgo e São Leopoldo estão dentre os três, com maior população negra e parda no Vale dos Sinos, destaca-se que listam entre os mais populosos.

Figura 5 - Demonstrativo de raças no Vale do Sinos - IBGE (2010)

Brasil, Unidade da Federação e Municípios	População residente, por cor ou raça						
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Brasil	190.755.799	91.051.646	14.517.961	2.084.288	82.277.333	817.963	6.608
Rio Grande do Sul	10.693.929	8.900.007	595.123	35.682	1.130.043	32.989	85
Vale do Rio dos Sinos	1.290.491	1.125.022	56.069	3512	104.552	1333	3
Araricá	4.864	4.219	118	10	515	2	-
Campo Bom	60.074	53.705	1.387	112	4.817	53	-
Canoas	323.827	276.306	19.575	700	26.809	437	-
Dois Irmãos	27.572	25.248	414	126	1.727	57	-
Estância Velha	42.574	38.466	1.092	103	2.889	24	-
Esteio	80.755	69.121	4.813	203	6.545	70	3
Ivoti	19.874	18.339	257	146	1.119	13	-
Nova Hartz	18.346	15.472	402	52	2.399	21	-
Nova Santa Rita	22.716	20.069	753	65	1.824	5	-
Novo Hamburgo	238.940	216.058	7.935	544	14.234	169	-
Portão	30.920	27.132	1.029	139	2.591	29	-
São Leopoldo	214.087	183.896	10.033	563	19.303	292	-
Sapiranga	74.985	63.613	1.532	449	9.357	34	-
Sapucaia do Sul	130.957	113.378	6.729	300	10.423	127	-

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010. Elaboração: ObservaSinos.

Fonte: Adaptado de IBGE por Observa Sinos (2011)

Verificam-se, nos dados do Censo (tabela acima), 1.290.491 habitantes da região do Vale do Sinos; destes, 1.125.022 se autodeclaram brancos; 56.069, pretos; 3.512, amarelos; 104.552, pardos; 1333 indígenas; e 3, sem declaração. Conforme o último Censo do IBGE (de 2010), a população, pelo critério raça/cor, está assim dividida:

Tabela 1 - Demonstrativo de raça - Novo Hamburgo e São Leopoldo

	Total	Branços	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas
NH	238.940	216.058	7.935	14.234	544	169
SL	214.087	183.896	10.033	19.303	563	292
Total	453.027	399.954	17968	33.537	1.107	461

Fonte: Elaborada pela autora (2015) a partir de IBGE (2010)

Pelos dados gerais acima descritos, Novo Hamburgo apresenta um número maior de habitantes, em relação a São Leopoldo, mas um número menor de autodeclarados “pretos” e “pardos”. Ao se considerar o processo histórico da imigração alemã e a presença de negros na região, a maior população de negros e pardos em São Leopoldo se explica por ter sido a primeira colônia da região com a presença de negros escravos.

O vasto número de indicadores utilizados pelo Censo possibilita um número infinito de cruzamentos, que dá diversas possibilidades de análise, dependendo do “que” e “como” se pretende dar visibilidade; trata-se do “**conjunto de arranjos**”, e da “**lógica sedutora dos números**”, de Popkewitz. Diante dessa constatação, optou-se por analisar três dos indicadores adotados, que contribuirão para mostrar algumas especificidades da configuração por raça/cor da população de Novo Hamburgo e São Leopoldo. A saber:

- a) o nível de instrução e cor ou raça, de pessoas de 15 anos ou mais, por grupos de idade e sexo; para fins desse toma-se como recorte da população, jovens entre 15 e 24 anos (no Censo, há dezessete (17) grupos de idade, que abrangem de 0 a 89 anos, ou mais).

Novo Hamburgo: na tabela abaixo, identifica-se uma brutal diferença entre negros, pardos e brancos. Os pardos, na frente dos negros, como comprovam as estatísticas brasileiras, constituem-se em maior número com ensino superior completo.

Tabela 2 - Instrução em Novo Hamburgo - a partir dos grupos étnicos (2010)

	Sem Instrução e Fundamental Completo	Superior Completo
Branco	63.141	13.647
Preto	2.360	194
Pardo	5.300	238
Indígena	74	09
Amarelo	193	21
Total	71.068	14.109

Fonte: Elaborada pela autora (2015) a partir de IBGE (2010)

Permanece, nos dois municípios, a discrepância apontada no Censo Geral do Brasil, onde pretos e pardos têm menor nível de instrução; nos pardos, os índices aumentam; quando somados com os pretos, tem-se um resultado diferente, a desigualdade é minimizada. A diferença entre brancos, pretos, e pardos fica ainda maior quando se trata do acesso ao nível superior.

São Leopoldo: Embora São Leopoldo tenha um percentual maior de população negra e parda, a tabela abaixo mostra um número maior de pardos do que negros com curso superior completo e ambos em número bem menor do que os brancos.

Tabela 3 - Instrução em São Leopoldo - a partir dos grupos étnicos (2010)

	Sem Instrução e Fundamental Completo	Superior Completo
Branco	46.144	13.150
Preto	3384	81
Pardo	6187	301
Amarelo	176	36
Indígena	48	00
Total	55.939	13.568

Fonte: Elaborada pela autora (2015) a partir de IBGE (2010)

b) pessoas ocupadas na semana de referência – posição na ocupação e categoria do emprego, no trabalho principal.

Novo Hamburgo: em relação a situação profissional os dados mostram novamente a situação de desvantagem dos negros e pardos em relação aos brancos quando se trata de serem empregadores e não empregados.

Tabela 4 - Situação profissional em Novo Hamburgo - Grupos étnicos (2010)

	Empregados	Empregadores
Branco	85.508	5.275
Preto	3.353	59
Pardo	5.771	91
Amarelo	130	27
Indígena	55	00
Total	94.817	5.452

Fonte: Elaborada pela autora (2015) a partir de IBGE (2010)

São Leopoldo: embora com maior número de negros e pardos do que Novo Hamburgo, os dados se mantêm com baixo número de pretos e pardos na situação de empregadores.

Tabela 5 - Situação profissional em São Leopoldo - Grupos étnicos (2010)

	Empregados	Empregadores
Branco	71.207	2.395
Preto	4.561	40
Pardo	7.030	94
Amarelo	228	00
Indígena	67	00
Total	83.093	2.529

Fonte: Elaborada pela autora (2015) a partir de IBGE (2010)

Tanto em Novo Hamburgo quanto em São Leopoldo, a proporção de empregadores é inferior a de empregados, mas há um pequeno número de mulheres empregadoras; na população branca, o número é ainda menor; empregadores pretos e pardos ocorrem em menor número, diante dos dados gerais.

c) população residente por cor ou raça, segundo o sexo e religião:

Novo Hamburgo: como se percebe na tabela abaixo, prevalece, como no restante do país, a predominância da declaração de católicos apostólicos romanos, entre os brancos, seguido dos pardos e pretos. Em segundo lugar, aparece a religião evangélica e a evangélica pentecostal. Tanto a umbanda quanto o candomblé apresentam maior número de seguidores brancos.

Tabela 6 - Demonstrativo de religião em Novo Hamburgo (2010)

Religião	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
Católica Apostólica Romana	137.987	4.662	8.464	270	60
Evangélica	61.857	2.477	4.785	120	85
Evangélica Pentecostal	24.613	1070	2.589	08	45
Espírita	3.260	45	66	00	09
Umbanda e Candomblé	858	59	40	00	00
Umbanda	727	51	29	00	00
Candomblé	81	00	00	00	00
Outras Afrodescendentes	51	08	11	00	00
Sem Religião	6.546	285	715	10	00
Não Determinada e Múltiplo Pertencimento	833	50	00	00	00

Fonte: Elaborada pela autora (2015) a partir de IBGE (2010)

Obs. No censo, há mais de cinquenta (50) opções para serem marcadas.

São Leopoldo: Quanto ao aspecto religioso, ocorre uma questão diferencial. Predominam os brancos no candomblé e na umbanda. Comparado com Novo Hamburgo, São Leopoldo apresenta um número superior de pretos e pardos adeptos da religião católica, seguida de evangélica e evangélica pentecostal.

Tabela 7 - Demonstrativo de religião em São Leopoldo (2010)

Religião	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
Católica Apostólica Romana	122.699	6556	11.460	326	75
Evangélica	42.799	2.611	5.153	225	45
Evangélica Pentecostal	20.671	1.690	3.547	206	18
Espírita	5.071	162	268	000	00
Umbanda e Candomblé	1.768	371	335	00	00
Umbanda	1575	371	308	00	00
Candomblé	31	00	10	00	00
Outras Afrodescendentes	162	00	17	00	00
Sem Religião	8174	474	993	63	39
Não Determinada e Múltiplo Pertencimento	102	22	91	00	00

Fonte: Elaborada pela autora (2015) a partir de IBGE (2010)

Em São Leopoldo, semelhante à Novo Hamburgo, prevalece a maioria da população católica apostólica romana, seguida de evangélicos, e evangélicos de missão; juntos, totalizam mais da metade dos católicos; os evangélicos de origem pentecostal e da assembleia de Deus também são em grande número; já as religiões denominadas afro-brasileiras (candomblé e umbanda), não aparecem com predominância entre os pretos e pardos, contrariando o dito popular de que “todo preto é batuqueiro”. Entre os indígenas, há, também, evangélicos não denominados e testemunhas de Jeová, porém nenhum espírita, do candomblé ou da umbanda; entre os amarelos, aparece o budismo.

A Professora Dra. Adevanir Aparecida Pinheiro (2011), coordenadora do Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena–NEABI/UNISINOS, ao se referir a São Leopoldo (RS), não só pelo fato de ser o município que abriga a universidade na qual se dão as atividades do núcleo, mas pelas características peculiares da sociedade local (no que diz respeito às relações étnico-raciais), diz que a situação do negro é problemática nessa região, pois falta uma “sensibilização e reconhecimento da população negra por parte de toda a estrutura leopoldense e do poder público” (PINHEIRO, 2011, p. 1).

A exemplo do NEABI de São Leopoldo, foi criado em Novo Hamburgo o Núcleo Identidade, Gênero, e Relações Interétnicas (NIGÉRIA) em 2002, através da Universidade Feevale. O Núcleo estabeleceu projetos de extensão comunitária e grupos de estudos sobre as questões de raça e gênero.

Em 2008, ambos os municípios participaram do Projeto Quizomba da Cidadania³⁶, em parceria com a Organização Não Governamental Comitê Pró Ações Afirmativas de Novo Hamburgo (COPPA). Mais uma vez, os dados estatísticos “mostram” a realidade de Novo Hamburgo e São Leopoldo. O universo da pesquisa foi de 128.816 domicílios, numa amostragem de 1060 entrevistados, do tipo “não probabilística”, por quotas proporcionais de sexo, idade, renda, município, e bairros. A pesquisa, inédita na região, foi uma das ações do projeto Quizomba da Cidadania, numa proposta da Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade

³⁶ Quizomba da Cidadania – Ministério da Cultura/ Fundação Palmares/Petrobrás – o programa foi viabilizado com emenda parlamentar. Iniciou em 2007, com parceria coletiva de Horta Comunitária Joanna de Ângelis, COPPA, NIGERIA, Associação de hip-hop do Vale do Sinos (AHVS), Movimento Consciência Negra Palmares, Sociedade Esportiva Recreativa Cruzeiro do Sul, Portela do Sul, Protegidos da Princesa Isabel, Aí Vem os Marujos.

Racial (COMPPIR), de São Leopoldo, resultando na publicação da cartilha “Olhares Sobre o Racismo: Novo Hamburgo e São Leopoldo” (anexas questões da pesquisa).

A pesquisa sobre Opinião Pública, em relação à discriminação Racial e Preconceito de Cor (em SL e NH), está dividida em quatro eixos, com perguntas sobre:

- a) definições de preconceito, discriminação e racismo;
- b) preconceito e discriminação racial em círculo próximo;
- c) causas do preconceito, discriminação racial e racismo;
- d) legislação em relação ao racismo.

No universo dos 1060 entrevistados, **78,3% são brancos, seguidos de 7,7% pretos, e 6% declaradas como “morenas”**.

Chama a atenção o fato de que, no resultado geral da pesquisa, 87,5% afirmam que, em sua cidade, existe preconceito racial; 87,6%, discriminação racial; 89,1% afirmam que há racismo em sua cidade. A discriminação ocorre no âmbito do bairro, da empresa, onde se trabalha, na escola, e em outros locais. Em apenas 22,9% dos casos foi o próprio entrevistado quem sofreu a discriminação: 39,7% por ser negro, e 17,4% por violência verbal; os demais (discriminação por meio de brincadeiras e piadas) referem-se a familiar (78,1%), e de pessoas conhecidas (74,3%).

Quanto às causas do preconceito e da discriminação, 69,4% destacam que é “formação/educação” das pessoas, mas 18,2% disseram que a causa é “o desconhecimento de características da cultura negra”.

Parece haver uma compreensão de que são necessárias medidas que incidam na Educação, como formas de combater o racismo, o preconceito, e a discriminação. No caso de “formação/educação”, o pressuposto é que se dê no espaço escolar?

Em relação a “ser branco” e “ser negro”, 50,6% dos entrevistados opinaram que não há diferenças, e 49,4% afirmaram o contrário.

Nos resultados gerais dos entrevistados, consta o entendimento de que racismo, no Brasil, é crime, mas 81,8% dizem não conhecer as leis, e 92,7% que nunca fizeram o seu uso. O que chama atenção na pesquisa em questão é o fato de que 47,6% dizem desconhecer qualquer ação dos governos locais, e 31% apontam que não existem ações concretas.

Quando perguntados sobre o que deveria ser feito para se combater o preconceito, a discriminação e o racismo, 57,2% indicam a necessidade de “investir em educação”; 26,3%, que deve haver “leis educativas”; e 24,6%, “leis mais rígidas”.

Na questão “grau de concordância – Diferenças” destacam-se oito aspectos com maior grau de concordância entre os entrevistados: “há poucos negros nas escolas particulares” (4,60); “há maior concentração dos negros nas periferias” (4,38); “há poucos negros na universidade” (4,41); seguido de “as pessoas negras têm trabalhos menos qualificados” (3,97).

Os dados da pesquisa ganham relevância pelo fato de abordar, de forma direta, as questões de preconceito, racismo, e discriminação. Nesse sentido, torna-se um importante instrumento de análise das relações raciais nos dois municípios. Porém, os dados continuam sendo apenas “dados” (com elevado grau de subjetividade nas respostas), e inúmeras possibilidades de “arranjos”, para se conhecer a população no âmbito local.

O comentário do jornalista gaúcho David Coimbra (2014), corrobora com o sentimento da moradora Gisele, do Rio de Janeiro:

[...] No Brasil, quantos seriam “100% negros”, como está escrito naquelas camisetas da praia? É uma parcela mínima da população. No Brasil nos misturamos. Quantos serão os descendentes de escravos? Uns 40%, metade da população? Muito mais do que isso? Impossível saber. Somos todos um pouco de tudo (ZERO HORA, 2014, p. 46).

Nas ações realizadas pelas secretarias de educação, dentre elas, a formação de professores em Novo Hamburgo e São Leopoldo, percebe-se a ausência (ou pouca consistência) de dados estatísticos, a falta de conhecimento do histórico dos municípios, a fragilidade das informações (que mostram, parcialmente, a realidade; e produzem uma determinada forma de ver as questões de preconceito, discriminação, e racismo). É este o cenário onde se inventam ofertas de cursos, oficinas, reuniões e seminários das duas secretarias de educação voltados para a formação de professores.

5 DAS PRÁTICAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA INCLUSÃO

Este capítulo está estruturado em quatro partes. **Primeiramente**, é mostrado o modo como a legislação, enquanto prática de inclusão jurídica, legitima as ações do governo; **em segundo lugar**, mostra-se como surgiram e se consolidaram as políticas de ações afirmativas para educação, principalmente a partir da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); **em terceiro lugar**, trata-se especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para educação das relações étnico raciais, que determinam como, quando e onde a questão étnico/racial deve ser tratada; **por último**, discute-se as atuais políticas de formação de professores, seus programas e propostas nos cursos de formação continuada, a fim de cumprir o estabelecido nas DCNs, bem como se deu, a partir de 2003, a oferta desses cursos pelas Secretarias Municipais de Educação de Novo Hamburgo e São Leopoldo, ambos municípios da região do Vale dos Sinos/RS.

5.1 A LEGISLAÇÃO COMO PRÁTICA

Esta seção está organizada em três tópicos, nos quais se procura mostrar como as práticas de inclusão, presentes na legislação que rege as políticas de ações afirmativas, têm sido entendidas. Assim, no primeiro tópico discute-se o entendimento jurídico; no segundo, o político; e no terceiro, o pedagógico.

5.1.1 Cena I – do jurídico

Há mais de quatro décadas, foi criado o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, pela Organização das Nações Unidas (ONU), celebrado nos dias 21 de março de cada ano, em referência ao Massacre de Sharpeville³⁷, na África do Sul. A data foi criada a partir do episódio de protesto contra uma lei – A Lei do Passe. O episódio chamou a atenção do mundo pelo alto grau de segregação racial existente naquele país. Volta a ganhar relevância, então,

³⁷ As pessoas protestavam contra a Lei do Passe, que obrigava negros e negras a andarem com cartões de identificação que estabeleciam locais nos quais podiam ou não passar e/ou frequentar. Os homens, mulheres e crianças que foram massacrados (69 mortos e 186 feridos) pela polícia, realizavam um protesto pacífico.

as discussões sobre raças, racismos e direitos humanos. No Brasil, ressalta-se que só após o processo de redemocratização, cujo marco jurídico foi a Constituição de 1988, a noção de direitos humanos passou a estar vinculada a diferentes lutas: contra a tortura; contra os abusos policiais em nome da manutenção da ordem; contra a censura; pela revisão da lei da anistia; e pelos direitos das mulheres e das minorias.

Com a retomada da luta pelos direitos humanos, houve a reorganização das entidades negras e as reivindicações contra a discriminação passou a ocupar cada vez mais lugar no debate público brasileiro e na pesquisa acadêmica. A criação, a partir de 1992, de Comissões de Combate ao Racismo no âmbito dos sindicatos e das centrais sindicais, é um dos efeitos do reconhecimento dessas reivindicações.

Nos últimos anos, em especial a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban - África do Sul, em 2001 (da qual o Brasil fez parte), houve, efetivamente, um aumento das discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial das diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra. Os países participantes da Conferência foram estimulados a “coletarem, compilarem, analisarem, disseminarem e publicarem dados estatísticos confiáveis, em nível local e nacional, relativos a indivíduos e membros de grupos e comunidades sujeitos à discriminação” (FUNDAÇÃO PALMARES, 2007).

As frentes do Movimento Negro, tanto em âmbito nacional quanto internacional, passaram a cobrar ações governamentais que cumprissem os compromissos assumidos pelos países participantes. No Brasil, ainda bem antes disso, já havia ocorrido mudanças no campo jurídico, quando foi instituída a criminalização constitucional do racismo na Lei 7716/1989, conhecida como Lei Caó³⁸. A partir de então, surgiram novas legislações: o Decreto 4887/2003, que garante a titularização das terras remanescentes de quilombos³⁹; a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; o decreto que estipula o dia 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura), como o Dia

³⁸ Anterior à lei Caó (Carlos Alberto de Oliveira), a legislação brasileira instituiu os primeiros conceitos de racismo em 1951, com a lei Afonso Arinos (1.390/51), que classificava a prática de racismo como contravenção penal.

³⁹ Para o Instituto Socioambiental (ISA), o reconhecimento territorial é um passo importante na luta pela titulação da terra, quando o Estado reconhece que o território existe, e que a comunidade que lá vive tradicionalmente ocupa e usa o espaço territorial, ligado às suas tradições e ancestralidade.

Nacional de Combate ao Racismo; a Lei 10639/2003⁴⁰, que inclui, nos currículos escolares, a “História e Cultura Afro-Brasileira”; a Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, que instituiu o dia 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra; e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial.

Assim, a partir dessas determinações legais e de numerosas reuniões, o Movimento Negro e o Estado brasileiro elaboram, conjuntamente, uma ampla agenda de reparações coletivas, sendo que a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do País, consolidada com a criação da SEPPIR, em 2003, pelo então presidente Lula. Dessa forma, ficou estabelecido um modo de intervenção do Estado para toda uma população, agora ‘apartada’ por raça/cor, conforme as estatísticas oficiais.

Na área da educação, as reformas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), trazem consigo um movimento ambivalente: o das demandas voltadas à democratização da educação e o das reformas educacionais pautadas pela noção de equidade social (SOUZA, 2007, p. 100).

Portanto, o art. 3º da Lei 9394/96, coerente com o texto constitucional de 1988, arrola os princípios que dão forma ao ordenamento jurídico na educação nacional, isto é, define as bases sobre as quais o ensino será ministrado. O mesmo texto estabelece que: “A formação deve reconhecer os direitos humanos, em especial das minorias⁴¹ e ainda reconhece a existência do multiculturalismo” e “a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Já o art. 61º obriga “a capacitação em serviço que permita a formação permanente, aperfeiçoamento constante, podendo ser realizado na modalidade de ensino à distância, sendo responsabilidade do sistema de ensino e da instituição onde atua o professor”.

Desse modo, a formação de professores é direcionada para o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira, destacando-se a pluralidade

⁴⁰ Ver análise da implantação da lei no trabalho a cultura afro brasileira em foco: Chaves (2013), ao analisar o tratamento da mídia dispensado no decorrer de dez anos da promulgação da referida lei, ressalta de imediato a constatação de que apenas uma matéria foi veiculada, em 2003, pelo jornal Folha de S. Paulo informando a assinatura da mesma pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O título da matéria é a seguinte: “Lei obriga ensino da cultura afro”. Mas a frase anterior ao título atenta para uma reivindicação: “currículo escolar Lula sanciona projeto; índios querem o mesmo tratamento” (SILVA, 2003, p. 10).

⁴¹ Para Poutignat (1998), o termo ‘minorias’ era uma das concepções adotadas pela sociologia americana para “etnicidade”, entendida como “característica de um grupo minoritário definido por traços culturais específicos”, “subgrupos residuais”, às margens da sociedade (p. 80).

cultural da nação e a importância de seu tratamento no âmbito da escola, através da sua incorporação ao currículo escolar.

A Lei 10.639/2003 altera a LDB, com o acréscimo dos seguintes artigos: 26-A (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”); e 79-B (que inclui, no calendário escolar, o “20 de novembro”, como o Dia Nacional da Consciência Negra). Posteriormente, com a publicação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ocorreu outra alteração, com a inserção do estudo da questão indígena. O art. 26-A da LDB passou a vigorar com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos (**sic!**), a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em) (BRASIL, 1996. Acréscimo meu).

Em um artigo sobre a Lei 10.639/2003, Sales (2005) critica a falta de extensão da legislação para os cursos de graduação e licenciatura:

[...] a Lei Federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racistas brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF [...] (BRASIL, 2003, p. 35).

Além disso, reafirma a necessidade de pressão sobre os governos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, para que a lei, de fato, seja cumprida, e “não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico” (BRASIL, 2003, p. 35).

Aqui, destaca-se que da implantação da Lei 10.639, em 2003, até a criação da Lei 11.645, em 2008, ocorreu uma espécie de ‘esquecimento’ na legislação educacional em relação à questão indígena. ‘Esquecimento’ semelhante ocorreu no

Censo Demográfico⁴², realizado pelo IBGE, em 1990-91. Dessa maneira, a inclusão dos indígenas, como uma das classificações para identificar os tipos raciais, se deu tardiamente, sendo o último grupo a ser incluído no Censo, antecedido até mesmo pelos amarelos.

Como esse discurso da lei, voltada à educação das relações étnico-raciais, captura os professores, esses mesmos professores também subjetivados pelos números das estatísticas, dos indicadores econômicos e sociais de uma população identificada por raça e cor?

Sem dúvida, o modo como se apresenta a estrutura dos cursos de formação continuada de professores voltados à questão étnico-racial, com todas as suas implicações nas discussões de raça e racismo, de preconceito e discriminação racial, e das relações raciais, produzem uma forma de dar visibilidade à população negra e parda.

O governo, ao intervir na escola - via ordenação do currículo escolar e da formação de professores -, visa concretizar seu projeto nacional de inclusão social na dimensão étnico-racial. É o arcabouço jurídico com suas leis, resoluções, pareceres, diretrizes que legitimam essa intervenção. Assim, consolida-se uma prática jurídica de inclusão, com os preceitos de igualdade e da educação como um direito social, contidos na Constituição Federal.

Recentemente, em novembro de 2014, foi aprovado por unanimidade na Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 6.787, de 2013, de autoria do Deputado Renato Simões, que altera a Lei nº 662, de 6 de abril de 1949, para incluir o dia 20 de novembro - Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra - nos feriados nacionais (CEERT, 2014, p. 1). Até agora, 1/6 dos municípios do país já aderiram ao feriado.

A presidente da Comissão de Cultura, deputada baiana Alice Portugal, também se manifestou positivamente a respeito do projeto de Renato Simões: “É muito importante que a Câmara dos Deputados sinalize para a sociedade brasileira

⁴² Retoma-se a ideia de Santos (2001) de que, ao analisar os censos realizados no Brasil, a inclusão de amarelos (1940) e indígenas (1990) completariam uma espécie de cartela com as “cinco cores básicas do arco – íris”: branco, preto, pardo, amarelo, e indígena. Assim, a classificação do IBGE mostra porque se trata de identificação por cor/raça, mas preto, pardo, e amarelo parece que se referem a uma determinada cor; pardo, à mistura de cores; e indígenas, nem um nem outro; aqui, trata-se de raça?

que nós somos defensores do processo de igualdade. A discriminação precisa ser combatida.” (CEERT, 2014, p. 1).

A forma de proteção legal, a partir do momento em que é especificada para a população negra e indígena, também produz negros e indígenas como diferentes dos demais cidadãos – dos ‘autênticos’ cidadãos brasileiros brancos, de origem europeia. Desse modo, demarca-se a questão racial no país. A população mostrada pelos dados estatísticos e, portanto, oficializada pelos números, é uma população identificada pela cor/raça, tornando-se, assim, uma população racializada, na interpretação de Magnoli (2009). Nesse sentido, a formação de professores determinada pelo governo federal também participa da produção, no âmbito da escola, dessa racialização.

5.1.2 Cena II – da política

Quando o governo incorporou à sua prática política da inclusão social a dimensão étnico-racial, a meta de diminuição das desigualdades sociais passou a ser também a de diminuição das desigualdades raciais. Incluir negros, pardos e indígenas remete à ideia de trazer para, buscar, de acomodar, agregar quem está à margem, os diferentes, os excluídos; é preciso lhes dar visibilidade junto aos demais - no caso, os brancos. Para tal, torna-se imprescindível legitimar essa visibilidade – cria-se uma legislação específica para a população negra, parda e indígena; decreta-se, ainda, a urgência de políticas de formação de professores, via legislação educacional.

Nesse cenário, o discurso da inclusão social e racial (adotado pelo governo), emerge baseado nos princípios de igualdade e justiça – sendo que a igualdade, via de regra, é tomada como sinônimo de equidade. No entendimento de Silva Junior (2001), no entanto, a equidade precede a igualdade, pois o princípio da equidade é “tratar de forma desigual os desiguais sem que se eternizem as diferenças” (p. 310). E nesse sentido, “a equidade é que leva à igualdade; estas são duas linhas que convergem para um só lugar: a inclusão” (p. 311).

O governo, ao fazer uso de certos mecanismos, como campanhas, políticas públicas, documentos oficiais, estatísticas, enfim, um conjunto de estratégias do Estado, determina quem, quando, onde, e como as coisas devem acontecer. Trata-se de um modo de gerenciar determinada parcela da população (onde negros e

pardos recebem a concessão de benefícios do bem público como forma de inclusão social e racial). Aqui, trata-se da noção de inclusão perpassada pela ideia de participação. Popkewitz (1998) afirma que, há pouco tempo, essa noção emergiu já nos Estados Unidos (EUA)⁴³, com a administração das questões sociais pelo Estado, a partir de conceitos de democracia e capitalismo da burguesia europeia. Assim, trabalha-se com uma dupla questão: a inclusão e a exclusão; a igualdade e a desigualdade.

As desigualdades sociais e raciais brasileiras têm, na estatística, a sua principal fonte de dados, sendo os mesmos utilizados para avaliação, planejamento e reivindicações: “O Censo oferece informações vitais para aqueles que têm a responsabilidade da gestão e planejamento local e útil aos cidadãos e às instituições para avaliar as políticas implementadas” (IBGE, 2010). Assim, o instituto cumpre o postulado na Conferência de Durban, onde os países participantes foram “estimulados a coletarem, compilarem, analisarem, disseminarem e publicarem dados estatísticos confiáveis, em nível local e nacional, relativos a indivíduos e membros de grupos e comunidades sujeitos à discriminação” (FUNDAÇÃO PALMARES, 2007).

A preocupação do governo no campo educacional, com a criação de políticas afirmativas, fica também evidenciada na questão específica com as comunidades quilombolas. Retorna-se aos dados numéricos:

[...] existem hoje, no Brasil, cerca de 2.200 escolas quilombolas, construídas dentro das comunidades. Muitas delas já dispõem de material didático específico, ou seja, aquele material que traz também a própria história das comunidades dos quilombos no Brasil. A nossa estimativa é de que nós temos quase 230 mil alunos nessas escolas quilombolas. Para a então coordenadora da SEPPIR, Luiza Bairrios, isso dá uma ideia de que o grau de ‘**inclusão**’ de comunidades – que antes estavam completamente à parte do restante da sociedade – foi muito grande (PORTAL DILMA, 2014, p. 1, grifo nosso).

Complementando as políticas voltadas aos quilombolas, o governo federal utiliza-se de mais um mecanismo de inclusão racial e social - a criação do ‘Selo Quilombos do Brasil’ como forma de promoção e valorização dos produtos das próprias comunidades quilombolas.

⁴³ Popkewitz (1998) ressalta que no caso dos EUA, uma das questões que ganhou relevância nessa administração pelo Estado, foi à situação pobreza.

Popkewitz (2001) vê a “estatística como campo de produção e reprodução culturais, preocupado com a administração social da liberdade do indivíduo” (p. 121). Trata-se, então, de “esquadrinhar” a população, seja por raça/cor ou por alguma outra classificação, que, em dado momento histórico seja elevada, decretada como condição de “urgência” nas pautas do governo. Ainda mais: ao se trabalhar a dimensão étnico-racial na escola atrelada às demais ações governamentais de inclusão social, ela passa a ganhar “ares de solução” das desigualdades sociais, econômicas e políticas do país. O governo entende que, para abordar tais questões no âmbito escolar, exigem-se mudanças no currículo e investimento na formação dos professores. Produz-se, então, um modo de tratar a questão étnico-racial na formação de professores.

5.1.3 Cena III - do pedagógico

Cabe ressaltar que, antes da promulgação da Lei 11.645/2008, o Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer “uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país” (p. 12), criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Ela surgiu com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e “assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional brasileiras” (sic!).

A instituição da SEPIR e da SECAD, e a profícua parceria entre estas duas Secretarias está dada em diversas ações e programas e traduzem uma ampla conjugação de esforços em todo o país para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade. Participam também da formulação e desenvolvimento dessas políticas, a SPM e a SEDH, e assim, diante dos diversos níveis de abordagens para o desenvolvimento da democracia participativa, com o fortalecimento dos importantes segmentos da sociedade organizada e de instituições outras que representam gestores educacionais, o Estado estabelece as bases para que políticas públicas de educação para a diversidade se tornem uma realidade no país e fomenta sua continuidade, construindo colaborativamente com os mais diversos setores as linhas de ação que antevêm uma maior abrangência em benefício dos cidadãos historicamente mais vulneráveis. (Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e Para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana (MEC, 2009, p. 15-6).

Com essa obrigatoriedade, o governo decretou um alerta de urgência para que as administradoras dos sistemas de ensino ofereçam formação continuada aos

professores sobre a questão étnico-racial. Na legislação educacional, determina-se o reconhecimento dos direitos da população negra, afro-brasileira e indígena.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana, é outro documento oficial que reforça a necessidade e a urgência de implementar essas Diretrizes no país. O referido Plano foi apresentado como resultado da mobilização e esforço de várias instituições, dentre elas a UNESCO, a CONSED, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), bem como da parceria de alguns Ministérios do próprio governo, da contribuição dos movimentos sociais e organizações, de intelectuais e da sociedade civil (BRASIL, 2009, p. 9). O próprio documento explicita, em sua introdução, que “foi construído como um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008” (BRASIL, 2009, p. 12). No entanto, apresenta uma manifestação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que diz:

[...] já antevia, com clareza, que o tema do preconceito, do racismo e da discriminação, se por um lado atinge mais forte e amplamente a população negra, também se volta contra outras formas da diversidade e o Parecer, em diversas passagens, alerta para a necessidade de contemplar a temática indígena (p. 12).

A partir da orientação do CNE, a SECAD optou por “fazer referência à questão indígena sempre que couber” (sic!). Novamente, os indígenas parecem ter sido tardiamente lembrados e, assim, oficialmente “incluídos”. Enfim, contemplam-se, nos documentos oficiais, pretos, pardos, brancos, amarelos, e indígenas, criando-se uma prática pedagógica de inclusão.

O Plano quer concretizar uma “ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar”, e atribui ações aos sistemas de ensino da educação brasileira, nos âmbitos do governo federal, estadual e municipal (p. 12). Explicita, ainda, a importância do “apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Educação das Relações Étnico-Raciais”.

Desse modo, a partir da criação de práticas políticas e pedagógicas de inclusão, legitimadas pelas práticas jurídicas, produziu-se, no discurso

governamental, na escola e na formação de professores, um modo de tratar a temática étnico-racial. Cabe examinar, agora, as mudanças que estão ocorrendo no momento, seja na (e com a) formação de professores e sua relação com as práticas escolares.

Para perspectivar a formação de professores no cenário jurídico, político e pedagógico, é preciso, inicialmente, refutar a ideia de formação continuada como complementação das lacunas do currículo da formação inicial do professor. Ou seja, como uma simples inserção de 'temas' como o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Assuntos complexos, controversos, que carregam conceitos imbricados em séculos de uma história das relações entre negros e não negros no Brasil, de uma história contada às avessas.

5.2 A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Desde a sua criação, em 2003 foi estabelecido que a SEPPIR deveria “assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial [...]” (BRASIL, 2003). A partir daí, propôs-se uma forma de tratamento para a questão racial no cotidiano escolar. Ao estabelecer “novas diretrizes e recomendar práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional”, o MEC justifica sua proposta de Formação Continuada como um auxílio aos professores na execução de tarefas, compartilhando, assim, do seu trabalho diário na consolidação dessa proposta.

Entendendo a própria SEPPIR, bem como suas ações, como um dispositivo de governo que trata, dentre outras coisas, da questão racial e suas implicações nas situações de preconceito e discriminação, vê-se que é remetido à escola e, de modo específico, ao professor, a tarefa de tratar a questão considerada “urgente e de abrangência social”. Ou seja, tais dispositivos atuam como reguladores da escola, apontando quando (e como) tal questão deve ser tratada. Foucault (1979, p. 244) define “dispositivos” como sendo um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discurso, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições

filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo; é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Diante variedade de dispositivos acionados pelo governo nas suas políticas de inclusão étnico-racial, é possível ver como se instituiu, na atualidade, a ideia de formação para a educação étnico-racial. Também é possível ver a força de imposição que recai sobre o processo atual de formação e suas diferentes significações no contexto educacional brasileiro.

Para fins dessa análise, cabe destacar que, ainda em 2004, foi firmada uma parceria entre o Ministério da Educação e as secretarias especiais de Políticas para as Mulheres (SPM) e de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e o Conselho Britânico, para trazer ao Brasil, especialistas de universidades do Reino Unido para auxiliar na elaboração e implementação do formato dos cursos, além de acompanhar a elaboração dos conteúdos, avaliar o projeto e divulgar os resultados. Ficou determinado que o curso de formação teria carga horária de 120 horas, e os materiais didático-pedagógicos, utilizados em seminários e cursos presenciais, serão fornecidos pelo próprio curso. Foi programado um projeto-piloto do Programa a ser realizado inicialmente nos estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Bahia, Rondônia e Mato Grosso do Sul.

Na ocasião, o ministro interino da Educação, Jairo Jorge, durante a solenidade de assinatura do protocolo de intenções, disse que uma grande mudança marcaria a educação brasileira, no sentido de respeito à diversidade e à tolerância, priorizando a cultura da paz. Para ele, tais movimentos começariam com a capacitação dos professores, pois eles trabalham diretamente com crianças e jovens. Para a então ministra Matilde Ribeiro, da SEPPIR, os professores seriam os “propulsores deste processo”.

O Ministério da Educação e Cultura, a SEPPIR, e a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD) disponibilizam materiais para consulta e reprodução (nos sites oficiais do governo), distribuem livros paradidáticos e materiais audiovisuais a todas as escolas do país, oportunizam programas e projetos de formação para professores (nas modalidades presencial e à distância - em parceria

com instituições formadoras)⁴⁴, bem como promovem ações articuladas junto aos Ministérios da Cultura, Saúde, Desenvolvimento Social, dentre outros, além de outras organizações governamentais e não-governamentais.

Quanto ao investimento do governo na disponibilização de materiais aos professores, destaca-se o lançamento de um dos primeiros livros da SECAD, ou seja, uma publicação com o selo oficial do MEC, com o objetivo de implementar a Lei 10.639/2003. No seu texto introdutório, há uma conclamação aos professores:

[...] nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista (sic!) e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (BRASIL, 2005, p. 14, Acréscimo meu).

Desse modo, ressaltam-se os comentários sobre o esforço da SECAD e do MEC no sentido de uma educação democrática, sem preconceito, não eurocêntrica, enfim, inclusiva.

Trata-se de uma intervenção governamental, um chamamento do Estado às escolas e professores, que acaba por inscrever a raça nos sistemas de ensino, colidindo de frente com “o movimento de ideias que produziu o conceito contemporâneo de direitos humanos” (MAGNOLI, 2009, p. 335). Assim, oficializa-se e estimula-se “a produção de materiais escolares que delineiam uma história racial do Brasil”. Magnoli chama a atenção, ainda, sobre a forma como tais materiais são produzidos a partir da intervenção governamental, que oficializa e estimula a produção de materiais escolares, onde: “a maior parte dos autores destes materiais participam como militantes de uma causa, não como historiadores ou cientistas sociais”. Também participam “das redes que conectam o mundo acadêmico às ONGs racialistas” (MAGNOLI, 2009, p. 335).

Hélio Silva Junior (2001) traz a pergunta que não quer calar: “Há uma pergunta que vem sendo formulada por todas as correntes de pensamento: porque deveria haver políticas públicas especiais para negros descendentes?” (p. 308). Paradoxalmente, porque deveria haver formação de professores para trabalhar a

⁴⁴ Também foram realizados Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, organizados pela SECAD em 2004, onde ocorreram parceiras com as Secretarias Estaduais de Educação, os Movimentos Sociais Negros, e Universidades Federais.

história dos negros e afrodescendentes? Ficam as perguntas ou mudam-se as perguntas: por que não?

Há movimentos nos quais estudiosos, pesquisadores e militantes do tema étnico-racial, partem em defesa da formação de professores como um dos únicos meios de transformação social, minimizando o preconceito e as desigualdades; minimizando também as graves questões sociais e econômicas, por meio do tratamento das desigualdades na escola. Uma vez, isto se chamou de “otimismo pedagógico”!

Ao mostrar diferentes entendimentos das políticas de inclusão social e étnico-racial, a intenção não foi a de optar entre umas e outras, nem tampouco de apontar qual a melhor ou qual tem a argumentação mais consistente. O que se propõe (mesmo que seja pretensioso demais) é ver a formação de professores como uma estratégia do governo que, por isso mesmo, nos interpela em todos os momentos. Sobretudo, como agora, encarregada de tratar das desigualdades raciais e sociais produzidas ao longo do processo histórico brasileiro. Tais interpelações são, no mínimo, perturbadoras, em tempos de discursos democráticos sobre a (des)igualdade de raças e de etnias.

5.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004⁴⁵, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ou seja, a forma de tratamento das temáticas que dizem respeito aos negros e afrodescendentes são abordadas no sentido de garantir a inserção do assunto nos currículos tanto da educação básica quanto do Ensino superior, como pode se observar abaixo:

⁴⁵ Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, DE 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004).

Estas diretrizes partem do princípio de que o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos sobre as culturas negra e indígena, para ensiná-los na escola. Nesse sentido, nas discussões sobre os problemas da qualidade do ensino e da formação de professores, o tema passa a ter maior visibilidade, na tentativa de assegurar a igualdade racial, apontada na Constituição de 1988. É importante salientar, aqui, a reafirmação do discurso de **mudanças sociais via escola**. Esses aspectos ‘salvacionistas’ pressupõem que um professor, com ampla capacitação sobre as questões do negro e do índio, seja capaz de **minimizar ou erradicar** as questões de preconceito e discriminação?

A Resolução, na esteira dos demais documentos oficiais, implica a existência de raças, e esclarece que não se trata do “racismo científico”, mas dos conceitos da Sociologia e da Antropologia. Como trabalhar, na escola, a erradicação do preconceito e da discriminação, com base neste pressuposto de que raças existem como um constructo social?

Desde a alteração da LDB, em 2003, através da Lei 10.639/2003, que inclui a questão étnico-racial no currículo escolar, e também da Resolução nº 1/2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, percebe-se um amplo movimento com diferentes ações do governo via Secretaria da Diversidade (SECADI), no sentido de implementação dessa legislação na educação básica, a nível nacional. Este movimento abrange os princípios que devem conduzir as ações dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos, e dos professores. São eles: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

Um exemplo de mobilização para implementação das Diretrizes é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o trabalho do Departamento de

Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), que se consolidou como um dos locais de divulgação e articulação, desde a publicação do documento pelo CNE. A partir de 2003, o DEDS criou o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico. E desde então vem executando projetos voltados à formação de professores, em parcerias, sobretudo, com as secretarias municipais de educação da região metropolitana de Porto Alegre (UFRGS, 2008, p. 2).

Desse modo, o Estatuto da Igualdade Racial⁴⁶ (2005), de autoria do senador Paulo Paim, é também um documento que reforça o modo de tratamento da questão étnico-racial no país e suas orientações não se restringem à área educacional. O Estatuto foi aprovado após dez anos tramitando no Congresso Nacional, sancionado com inúmeras alterações, e traz, em seu parágrafo VII, a emergência da implementação de programas de ação afirmativa para o enfrentamento das desigualdades raciais no âmbito social, educacional, cultural, esportivo, jurídico, etc... (BRASIL, 2005).

Aos gestores públicos da educação são colocados desafios, tais como sensibilizar e capacitar todos os profissionais da escola, visando comprometê-los com as mudanças que se fazem necessárias no currículo escolar, relacionando-as com as questões de diversidade cultural e étnico-racial. Esta determinação tem tornado as práticas escolares menos racistas e discriminatórias?

Pelo contingente de professores que demanda a educação básica do país, talvez aí resida o maior desafio dos gestores educacionais: a implementação das DCNS na pauta das ações afirmativas na educação. Como propor programas de formação de professores que contemplem a questão étnico-racial e produzir mudanças nas práticas escolares? O discurso sobre a formação produz que tipo de professores? Que efeitos são produzidos na escola a partir da formação de professores?

5.4 AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

⁴⁶ A própria resolução nº 1/2004 do CNE propõe “a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial de descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus [...]” (BRASIL, 2004, p. 10).

No artigo organizado por Rezende (2002), o conceito de políticas públicas é definido, preliminarmente, como atividade humana que se articula “às coisas do Estado que interferem nos interesses gerais do capital na organização e na administração da res publica, assegurando e ampliando os mecanismos de cooptação e controle social” (p. 2). Pensar sobre as atuais políticas públicas de formação de professores implica também pensar, pelo menos, na atual situação de formação docente para os diferentes níveis e modalidades de ensino, no movimento dos professores na busca de formação, nos movimentos institucionais e não institucionais na oferta de formação, nas alterações da legislação educacional, e nas diretrizes curriculares no Brasil.

As questões que envolvem a formação de professores têm uma longa trajetória, desde o século XVI, com o empirismo inicial, até chegar, no início do século XX, aos fundamentos ‘científicos’ para o ato de ensinar. Nos Estados Unidos e na Europa, a qualificação formal dos professores tornou-se, nas últimas décadas do século XIX, um problema nacional (do Estado), “na medida em que a educação popular passava a ser entendida como função pública”. No Brasil, isto só vai ocorrer, com uma dimensão nacional, a partir de 1930, com a criação do Ministério da Saúde e da Educação.

Saviani (2009), ao tratar da história da formação de professores, afirma:

Na história da formação de professores se configuraram dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XIX quando, para se resolver o problema da instrução popular, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente. Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores (SAVIANI, 2009, p. 2).

Desse modo a formação docente configurou-se como uma questão central nas discussões educacionais, tendo diferentes significados e formatos ao longo do tempo.⁴⁷

Para retomar um pouco desse processo histórico da formação de professores, tomou-se a UNESCO como referência internacional, pois, desde a sua criação (em 1945), o desafio da profissionalização docente, sobretudo, da educação básica constituiu-se como um dos mais importantes temas na agenda mundial.

⁴⁷ Ver os estudos de Antônio Nóvoa, um estudioso e pesquisador tido como uma das principais referências nos estudos e pesquisas sobre a profissão docente e a formação de professores.

Assim, durante uma Conferência Intergovernamental, convocada pela UNESCO em 1966, diversas organizações aprovaram o texto conjunto de **Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente**. Este documento – uma espécie de relatório, é, ainda hoje, um dos mais completos sobre a profissão docente, pois compreende “as diferentes dimensões da função do magistério, entre elas a formação inicial e continuada, as condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente” (GATTI, 2009, p. 7-8). Estes últimos aspectos reforçam o argumento da garantia do acesso, promoção, avaliação, estabilidade e disciplina na carreira, bem como, da manutenção dos direitos à saúde e material pedagógico de apoio para ministrar aulas.

Já a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil no final do século XIX, com a criação das escolas normais (nível secundário), destinadas à formação de professores para o ensino das chamadas “primeiras letras”. Por décadas, a oferta de escolarização permaneceu escassa no país (poucos tinham acesso), prosseguindo até o início da formação de professor do nível secundário (com menor número de escolas e alunos), centralizado nas escolas privadas. Com os processos de urbanização e industrialização, na década de 1930, ocorreu o aumento da escolaridade e, portanto, mais escolas e professores. (GATTI, 2009, p. 9).

Atualmente, a expansão da oferta de escolaridade provocou, também, a demanda de maior contingente de professores nos diferentes níveis do processo de escolarização. Por outro lado, há urgências inseridas pelas transformações sociais que atingem toda a sociedade, e acabam por pressionar a escola, exigindo mudanças de “concepções e práticas educativas, que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna” Tais aspectos apontam para mudanças no cenário da formação de professores (a legislação se impôs com uma novidade: a exigência de nível superior para atuação no magistério) (GATTI, 2009, p. 12).

Essa urgência coloca, para o governo, a necessidade de desenvolver a formulação de políticas públicas da educação. Elas são fortemente influenciadas pelos compromissos governamentais brasileiros, assumidos com os organismos internacionais de financiamento, em especial, o Banco Mundial (via Plano Nacional para o Desenvolvimento da Educação). Assim, podem-se destacar suas

interferências na definição de prioridades e estratégias para a educação, entre elas as Políticas Públicas de Formação de Professores.

Em 2004, foi criada, no Brasil, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, e seu principal objetivo é contribuir para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. O público-alvo da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Em 29 de janeiro de 2009, publicou-se o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada. No referido decreto, destaca-se o Art. 2º, que remete à formação dos profissionais do magistério e reitera a importância do compromisso com um projeto educacional de abrangência social, ética e política, que promova a consolidação dos princípios democráticos (GATTI, 2009).

O relatório da UNESCO (2009), que também utiliza o referido decreto como referência, ao tratar da Política Nacional de Formação de Professores, indica como principal proposta a organização da formação inicial e continuada “dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (art. 1º), e o apoio “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério, pelas instituições públicas de educação superior” (GATTI, 2009, p. 52), ambos em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, e Municípios.

No ano de 2010, novas instituições de ensino superior públicas federais e estaduais foram integradas à Rede Nacional de Formação de Professores, ampliando, assim, a oferta de cursos. Essas instituições, articulando-se entre si e com outras IES (Instituição de Ensino Superior), são responsáveis pela produção de materiais que orientam os cursos à distância e semipresenciais, com carga horária variável entre 60 e 220 horas. Assim, elas atuam em rede, para atender às necessidades e demandas do PAR (Plano de Ações Articuladas) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes, e Educação Física.

Carvalho (2005), em um artigo publicado sobre a formação de professores, afirma:

[...] com relação à formação continuada, a revisão de literatura, realizada por Carvalho e Simões (2002b), aponta que, de modo geral, há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar (CARVALHO, 2005, p. 97).

Para Nóvoa (2004), um bom programa de formação continuada deve constituir um apoio à atividade docente, auxiliando o professor a fazer o melhor em seu trabalho: deve constituir um apoio pertinente à atividade docente, e representar uma melhoria significativa da capacidade pedagógica.

O representante da UNESCO, no Brasil, Vincent Defourny, ao escrever a introdução do Relatório elaborado pela própria instituição, sobre a formação de professores, coloca que o grande desafio da educação é:

[...] sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação, que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país (apud GATTI, 2009).

O desafio perpassa a organização curricular, onde se constata um currículo escolar estruturado para o ensino de alunos muito idênticos numa sala de aula. Na formação de professores, ocorre um processo semelhante, quando se elabora uma proposta formativa que abrange todas as regiões do país, embora sempre esteja presente a observação de respeito às peculiaridades locais. Ressalta-se ainda a importância da continuidade das políticas implementadas, sem as interrupções que geralmente têm ocorrido nas duas últimas décadas. É necessário que os professores, de fato, se apropriem e incorporem em sua prática docente, os resultados positivos obtidos nas capacitações (GATTI, 2009). Com esse entendimento, sem que ocorra essa apropriação, a formação não faria sentido aos professores.

Desse modo, é oportuno perguntar o que constituiria um bom programa de formação continuada. A quais aspectos deverá referir-se? De um modo geral, reafirma-se, insistentemente, a importância da formação de professores e a perspectiva de mudança no aluno, a partir da prática cotidiana do professor.

A partir daí, como pensar a escola e a formação de professores no cenário das teorias racialistas? Pensar de outro modo a docência e a formação docente, bem como os discursos racialistas, implica olhar para além daquilo que a modernidade inaugurou e está dado como verdade.

5.4.1 Mudanças na proposta de formação: a questão étnico-racial

Aqui, há mudanças cruciais em relação à formação de professores: os programas voltados à “educação das relações étnico-raciais”⁴⁸ ‘são orientadores para a busca da melhoria da educação no país; postulam a igualdade de oportunidades; dialogam com os movimentos sociais e especificam demandas, tais como as políticas afirmativas para a população negra e parda. Assim, o governo cria mecanismos para o combate ao preconceito e a discriminação. Nesse intuito, a escola é dada como o lugar de ‘formação de cidadãos’, tendo importância capital no reconhecimento da ‘pluralidade cultural’ brasileira (já descrita nos PCNs⁴⁹, em 1997-8).

Os diferentes documentos analisados, para fins deste estudo, mostram um ideal de escola como um espaço acolhedor, que valoriza as diferenças.

Para Tardif e Lessard (2009),

[...] os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação dos professores sobressai como fator relevante (apud GATTI, 2009, p. 15).

Certamente, os professores não podem ser tomados como os únicos responsáveis pelo tratamento de uma questão tão abrangente quanto polêmica no âmbito escolar. Ao deslocar a ‘solução’ da questão étnico-racial para a escola, sobretudo, para a formação de professores, consolida-se uma centralidade na figura do professor. Assim, produz-se determinado modelo de formação.

Quais são as condições da profissão e da formação de professores, diante do desafio que lhes é imposto, a nível governamental, pelas atuais políticas públicas de combate à discriminação e ao preconceito? Por que se pressupõe que, a partir de

⁴⁸ O termo é utilizado na legislação pertinente e nos documentos oficiais do MEC (diretrizes, orientações, materiais didáticos, etc.).

⁴⁹ Ver dissertação de Mestrado que trata dos PCNS do Ensino Fundamental, intitulada “Os parâmetros curriculares nacionais na produção da diferença racial” (ANSELMO, UFRGS, 2003).

uma formação específica, o professor seja capaz de transformar o aluno e a realidade que o cerca?

Nos estudos e documentos oficiais até aqui examinados, voltados ao tema “formação de professores”, verificou-se que é recorrente a citação de três grandes metas: a) aprimoramento pessoal, b) desenvolvimento da carreira, c) melhoria da qualidade da Educação.

O Relatório da UNESCO (2009) enfatiza as metas acima mencionadas, no item “Propósitos e Procedimentos Formativos”, e destaca:

Em geral, a formação continuada, oferecida nas últimas décadas, teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (apud GATTI, 2009, p. 200).

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional, foi se deslocando, também, para uma concepção de formação compensatória, destinada a preencher lacunas da formação inicial. Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação, e do desempenho dos alunos, demonstram a insuficiência, ou mesmo a inadequação, da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo, por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (GATTI, 2009, p. 201). Outro aspecto levantado no documento são as críticas à formação continuada, sobre a ausência ou a pouca participação dos professores na própria definição de políticas e formulação de projetos educacionais. Enfatizam ainda que, desse modo, os professores não se envolvem e nem se apropriam dos princípios trabalhados, e nem sempre se sentem, portanto, estimulados no sentido de alterar a sua prática, podendo até mesmo se recusarem a agir como “meros executores” de propostas externas. (GATTI 2009, p. 201).

Diante disso, a formação específica para trabalhar na escola a temática étnico-racial poderá ser considerada pelos professores, apenas mais um tema obrigatório do currículo que não lhes confere sentido trabalhar em sala de aula.

Sem discutir se o tema confere ou não sentido aos professores, o documento elaborado pelo MEC (2008), intitulado “Contribuições para implementação da lei

10.639/2003⁵⁰, explicita ações do próprio ministério e da Secretaria da Diversidade (SECAD), onde se reafirma a obrigatoriedade de abordar o tema na sala de aula e argumenta sobre a necessidade de “tratar a diversidade étnico racial como um valor que deve estar presente no processo de ensino aprendizagem e avançar no enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar [...]”. (BRASIL, 2008, p. 5).

Desse modo, constam no documento orientador das DCNs um conjunto de estratégias que estão organizadas em seis eixos. Utilizando-se de tais estratégias, o MEC quer atingir seu principal objetivo: o de erradicar práticas discriminatórias e racistas já institucionalizadas. Os eixos são:

- a) fortalecimento do marco legal;
- b) política de formação de gestores e profissionais de educação;
- c) política de material didático e paradidático;
- d) gestão democrática e mecanismos de participação social
- e) condições institucionais;
- f) avaliação monitoramento (BRASIL, 2009, p. 22).

Os eixos 2 (política de formação) e 3 (política de materiais didáticos e paradidáticos), juntamente com a revisão da política curricular, são colocados como os mais relevantes para o estímulo, a indução e a execução da lei 10.639/2003. Visando cumprir tal propósito, o governo investiu nas seguintes ações: criação de Fóruns estaduais e comissão técnica específica para assessorar o MEC/SECAD; instituição do programa Brasil Quilombola e a formação de professores; promoveu a publicação e produção de materiais referentes à implementação da lei 10.639/2003; criou o projeto a Cor da Cultura e, também, um concurso nacional com o objetivo de incentivar a produções de materiais didático-pedagógicos.

As ações acima mencionadas fazem parte ou são complementares das propostas de formação de professores, para alcançar os objetivos traçados pelo

⁵⁰ Trata-se de documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial instituído por meio da portaria interministerial MEC/MJ/SEPPIR, nº 605 de 20 de maio de 2008 com a o objetivo de desenvolver proposta de Plano nacional que estabeleça metas para a implementação da lei 10.639/2003.

O MEC segue investindo na produção e distribuição de materiais didático-pedagógicos. Recentemente foram disponibilizadas obras de referência sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2013, foi desenvolvido em parceria com a UNESCO e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) projeto para a publicação da Coleção Síntese da Coleção História Geral da África (HGA) e dos materiais didáticos para professores/as e estudantes da educação básica, a serem distribuídos em 2014 às escolas da rede pública.

MEC. Isso mostra como o governo utilizou-se de estratégias específicas de investimentos na formação de professores, dentre outros, por meio de parcerias e financiamentos. Destacam-se as seguintes ações: Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (UNIAFRO), com o qual as Instituições de Ensino Superior (IES) puderam conveniar a fim de ofertar os cursos presenciais/semipresenciais em suas regiões, a saber: curso a distância Educação–Africanidades–Brasil e Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2008, p. 17).

Para garantir a implementação da lei 10.639/2003, o MEC utilizou-se de outra estratégia governamental, a de implantação de programas e projetos em todas as suas secretarias - denominadas secretarias-fim (BRASIL, 2008, p. 54). Desse modo, criou-se uma rede que envolve praticamente todas as ações do MEC para o cumprimento da lei 10.639/2003.

Como um último aspecto a ser tratado nesta seção, retoma-se ao Relatório da UNESCO, no qual surge a questão da permanência dos professores nos cursos de formação, afirmando que essa permanência está também relacionada ao formato de sua oferta. Tal discussão não parece ser o objeto de preocupação nas propostas de formação do MEC, que contemplam tanto a modalidade semi-presencial quanto a distância. Os cursos de formação continuada no modo como são organizados, pela IES e SMEDs (assunto que será tratado na próxima seção), não oferecem vagas que contemplem a totalidade dos professores das redes de ensino. Conseqüentemente, faz-se necessário trabalhar com a proposta de professor multiplicador – onde a meta é atingir gradativamente a totalidade dos professores da educação básica de cada rede de ensino do país (conforme reza a legislação).

Atualmente, há uma tendência de capacitação com características de um modelo “em cascata”. Tal modelo é caracterizado pela prática de capacitar um primeiro grupo de profissionais, que se transforma em “capacitador” de um outro grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte. Este modelo tem sido recorrente, no sentido de atingir um número maior de professores em menor tempo, e há, sobretudo, um indicativo de relevância para essa escolha, isto é, a redução de custos.

Aqui, retoma-se a ideia de Popkewitz (2009), a do ‘arranjo’ dos números (tratada no capítulo 2 desse estudo), na abordagem sobre a estatística. Entende-se que tais “arranjos” permitem a multiplicação dos dados, pois, ao considerar os professores que participam efetivamente de um curso (capacitados), e a sua

transformação em multiplicadores (capacitadores) de outros professores, chega-se facilmente a dados que mostram uma maior abrangência de atendimento de professores nos cursos de formação, em determinado tempo e custo. Desse modo, obtém-se resultados numericamente expressivos mas pouco efetivos, “quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações” (GATTI, 2009, p. 201-202).

5.4.2 A UFRGS/DEDS na formação de professores para educação das relações étnico-raciais

A UFRGS, através de seu Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), faz parte da rede de instituições governamentais que participam da implementação das políticas afirmativas, no que diz respeito à formação de professores. Nesse sentido, tem se consolidado como instituição de referência na oferta dos cursos de extensão de formação continuada de professores, atenta ao estabelecido pelo CNE/CP 3/2004. A partir disso, o trabalho se volta ao ensino e à pesquisa da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme a Lei 10.639/2003. Destacam-se, aqui, as ações do departamento que abrangem parcerias com diversos municípios através das suas Secretarias de Educação, para a oferta da formação de professores.

Desde 2003, esse departamento⁵¹, que desenvolve o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, é o lugar da universidade onde se dá a relação das DCNS para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura afro-Brasileiras e Africanas com as demandas sociais (BITTENCOURT JR.; SABALLA, 2012).

Os principais objetivos do DEDs são: fortalecer as parcerias e estimular fóruns de discussão da temática de educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. As temáticas trabalhadas nos cursos, seguem os desdobramentos indicados nos documentos orientadores do MEC/SECAD. Destacam-se as seguintes questões:

⁵¹ O DEDS faz parte da Pró-reitoria de extensão (Prorext) da UFRGS e desenvolve Programas de Políticas de Ações Afirmativas. Para ser executora de programas anti-racistas do MEC, a UFRGS participou do edital UNIAFRO/MEC em 2009 para então realizar o curso “Procedimentos Didáticos Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira”

- a) da diversidade;
- b) dos direitos humanos;
- c) da legislação pertinente;
- d) das possibilidades e desafios do cotidiano na escola e na sala de aula;
- e) da promoção de reflexões e debates como a postura, entendimentos, conceitos e enfrentamento de dificuldades;
- f) da análise e produção de materiais didático-pedagógicos;
- g) elaboração de projetos de trabalho sobre a temática.

Para o DEDs, o curso de formação “Procedimentos Didáticos Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira” teve a finalização da sua primeira edição em 2009. Entende que, assim, “consolidou o papel social ao qual se propôs desde o início, reafirmando o seu lugar formador de educadores da Educação Básica, no que se refere às questões sobre a diversidade” (BITTENCOURT JR.; SABALLA, 2012, p. 3-5).

Nessa primeira edição, o curso foi organizado na modalidade semipresencial, com duração de duzentas horas distribuídas em oito meses. Participaram cerca de quinhentos professores; bibliotecários, interessados de instituições civis e integrantes do Movimento Negro. Estiveram envolvidas cento e cinquenta escolas das redes de ensino parceiras, tanto do município de Porto Alegre, quanto da região metropolitana. Ao final do curso, duzentos e sessenta e quatro participantes foram certificados. Dentre os participantes havia representantes de Novo Hamburgo e São Leopoldo, da região do Vale dos Sinos/RS. Os coordenadores designados pelas secretarias de educação (também cursistas) foram responsáveis pelo acompanhamento dos professores em sua respectiva rede de ensino.

O DEDS constatou que os cursistas eram, em sua maioria, atuantes em sala de aula, sendo 70% nas séries iniciais e educação infantil; 15% no ensino médio e educação de jovens e adultos; 10% em atividade de gestão e supervisão e 5% em atividades como serventes, cozinheiros e atendente escolar. Do total, 68% informou não ter experiência com a temática étnico-racial (BITTENCOURT JR.; SABALLA, 2012, p. 3-4).

O programa do curso resultou na organização de um livro, uma espécie de relatório do curso: “Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira”. A publicação, de 2012, traz o prefácio da professora Petronilha Gonçalves e Silva, acadêmica e militante do Movimento Negro, a qual

salienta a importância da obra em sua temática, não apenas para os professores, mas também para as lideranças profissionais de outras áreas como a Saúde, o Direito e a Economia. Enfim, de pessoas empenhadas em “lutas por justiça social”. A execução de “políticas curriculares – sobretudo daqueles que tratam da diversidade sociocultural da nossa sociedade que buscam corrigir desigualdades entre grupos e pessoas, não é de responsabilidade unicamente dos professores” (BITTENCOURT JR.; SABALLA, 2012, p. 10). O livro traz artigos elaborados pelos docentes e organizadores do curso, que abordam as suas respectivas temáticas; pelos assessores das SMEDs; e relatos de projetos e demais ações dos professores cursistas.

Ao elaborar projetos sobre o tema, o professor cumpre uma ação que tem foco nos desdobramentos dos conteúdos do curso. Cabe a ele propor atividades na busca de transformar as relações étnico-raciais na escola e na sala de aula, tendo em vista o reconhecimento étnico, os valores e posturas diante da vida.

Nesse sentido, Rocha e Trindade (In. MEC/SECAD, 2006), ao tratarem de orientações para a educação das relações étnico raciais do Ensino Fundamental, já orientavam acerca de alguns aspectos a serem observados pela escola e pelos professores na prática cotidiana: o papel da escola, o papel do professor e do aluno, bem como a relação que se estabelece entre eles e, por fim, currículo e processos pedagógicos.

Os documentos examinados (textos, legislação e por último a proposta de formação do DEDS), enfatizam os objetivos para que se cumpram as DCNs: buscar; transformar; sensibilizar; valorizar; respeitar; aproximar; aceitar; compreender; aproximar; refletir. O propósito é que a prática pedagógica do professor fundamente-se, principalmente, no estabelecimento de relações cordiais na sala de aula, ao trabalhar conteúdos que contribuam para uma educação anti-racista.

Assim, fazem sentido os objetivos voltados para a “tolerância” (já discutida no capítulo um). A tônica é de que é preciso conhecer e compreender para então aceitar. Trata-se de acolher os negros, os pardos, os indígenas, todos os diferentes. Soa como um retorno ao discurso moderno da diferença entre as raças e do racismo que exclui os desvalidos, empobrecidos, incultos.. (às vezes nem tanto), todos validados pelas estatísticas.

5.4.2.1 As ações da SMED - São Leopoldo

Em São Leopoldo, os registros foram disponibilizados pelas assessoras da área sócio-histórica da SMED, responsáveis, ainda, pela formação de professores e implementação da Lei 10.629/2003 na rede municipal de ensino. Em relação à temática étnico-racial, informaram que não houve ações da SMED nos anos de 2003 e 2004, tampouco da prefeitura como um todo. De março a novembro de 2005, ocorreu o Grupo de Estudos “História Leopoldense”, organizado e executado pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMED). Os estudos aconteceram em seis módulos, sendo que, no módulo II, o tema foi “A Chegada dos Povos Africanos e Portugueses no Território Leopoldense”, e no Módulo IV, o “Contato das Diversas Etnias no Espaço Leopoldense”, uma nova temática na formação de professores.

Quase setenta (70) professores de 3ª série dos anos iniciais, e professores de História dos anos finais do ensino fundamental foram capacitados (a participação se deu por adesão voluntária). A avaliação do curso foi por amostragem, havendo somente 08 avaliações de professores sobre as atividades desenvolvidas no grupo de estudos.

Foram também analisadas as narrativas dos jornais Vale dos Sinos (2005) e Correio do Povo (2005), que registraram as ações desenvolvidas pela SMED.

Em julho de 2005, a abertura do Desfile temático na São Leopoldo Fest ⁵², apresentou como destaque o tema etnias – a ênfase nessa atividade comemorativa caracterizava-se apenas pela exaltação dos imigrantes alemães.

No ano seguinte, ocorreu um fato marcante, sob o ponto de vista da questão étnico-racial na história do município: a criação da Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (COMPPIR) ⁵³ e a 1ª Semana da Consciência Negra de São Leopoldo. Cabe destacar que tais ações não estão

⁵² São Leopoldo Fest – Festa tradicional que ocorre no dia 25 de julho (atualmente, ocorre uma semana de festejos) – Dia do Colono, e comemora o aniversário do município, com a chegada dos imigrantes alemães, em 1824. A festa se caracterizou com festejos da tradição alemã, característica da região. A partir da legislação nacional e, posteriormente, municipal, sobre a questão racial, passou-se a integrar as etnias negra e indígena na programação.

⁵³ A COMPPIR – constituída em 2005, por iniciativa da administração municipal do governo do Partido dos Trabalhadores, articulada com coletivo de representantes do movimento negro. Ressalve-se que a lei de criação da coordenadoria, nº 5900 é de 07 de abril de 2006. Destaca-se no município a criação de diversas leis contemplando as políticas afirmativas a saber: nº 5.784 de dez. de 2005; nº 5901 de abril de 2006; nº 5902 de abril 2006; nº 5899 de 07 de abril de 2006 .

diretamente ligadas à formação de professores, mas incidem sobre as ações da SMED e demais secretarias municipais. Portanto, embora essas ações tratem, em primeiro lugar, do aspecto legal – da normatização do trato da questão étnico-racial no município -- sem dúvida passam a causar outros efeitos na SMED e demais órgãos municipais.

Como forma de intervenção nas escolas, o governo municipal, através da SMED, implantou ações de Formação continuada de professores na rede municipal de ensino. Em 2006, aconteceram as seguintes:

- a) ação 1 - parceria com o Projeto “A Cor da Cultura”⁵⁴ com a participação de cinquenta e seis (56) representantes das trinta e três escolas de ensino fundamental; trinta e uma delas receberam o material pedagógico.
- b) ação 2 - Programa de Formação “Socializando Saberes e Práticas”, que se constituiu, em quatro edições, em grupos temáticos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, com seguintes temas:
 - Primeiro - problematizando o currículo escolar: história e cultura afrodescendente;
 - Segundo - capoeira angola: preservando a história e a cultura afro-brasileira no espaço escolar;
 - Terceiro - a presença escrava na colônia São Leopoldo: invisibilidade e trabalho;
 - Quarto - encanto e arte para o ensino da religiosidade de origem africana no contexto escolar.

A SMED supervisionou as ações realizadas nas escolas e também firmou parceria com a COMPPIR⁵⁵, para a realização de diferentes ações no âmbito das escolas da rede, em especial da organização da Semana da Consciência Negra.

Conforme os registros do setor pedagógico da SMED, os resultados ocorreram a partir do início da implementação da lei em 2006, quando nas 33

⁵⁴ A COR DA CULTURA – projeto de valorização da cultura afro-brasileira, fruto da parceria entre a Petrobrás, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (MEC/SEPPIR), a Rede Globo de Televisão, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), e o Canal Futura. O kit educativo do programa A Cor da Cultura – é composto por: a) cinquenta e seis programas gravados em VHS, com os seguintes títulos: b) um livro (glossário ilustrado “Memórias das Palavras”); c) um cd musical, com ritmos afro-brasileiros; d) um jogo educativo; e) três (03) volumes didáticos, com informações teórico-práticas para o professor e para o aluno.

⁵⁵ De acordo com o calendário municipal, houve, novamente, o desfile da São Leopoldo Fest – com a participação das escolas da rede municipal de ensino, contemplando as diferentes etnias que compõem a população leopoldense (Realização da II Semana da Consciência Negra)

escolas de ensino fundamental da rede municipal se concretizaram movimentos de incorporação dessa discussão na construção do Projeto Político Pedagógico.

Neste mesmo ano, houve também a oferta de formação dos supervisores escolares, com os objetivos de qualificar a atuação profissional e discutir sobre a reconstrução do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, de modo coletivo e participativo.

Outro aspecto a destacar é a criação da Lei Municipal nº 6116, de 18 de dezembro de 2006, que estabelece a obrigatoriedade da inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no sistema municipal de ensino. Uma vez já vigente uma lei federal para reger tal questão, qual a necessidade de criação de uma lei municipal? Gilberto Silva da Silveira, coordenador da COMPPIR justifica que São Leopoldo é uma referência no Vale dos Sinos e tem “a obrigação de constituir um processo de institucionalização da lei 6.116/2006, para que a sua aplicação não dependa da boa vontade de diretores e professores e sim tenha uma inserção efetiva no planejamento escolar promovendo a diferença para a comunidade negra” (SILVEIRA, 2008, p. 37).

Em 2007, houve a adesão do Projeto Caminhos: diversidade na educação a serviço da nova cidade, do MEC⁵⁶, com a participação de cento e vinte professores, trinta e quatro escolas, e mil e quinhentos alunos.

A Diretoria Municipal da Igualdade Racial de São Leopoldo, através da Secretaria de Políticas Públicas de Igualdade, realizou um ciclo⁵⁷ de palestras sobre a história do negro no município de São Leopoldo. Conforme a titular da Diretoria, Simone Ramos, a atividade contribuiu com a Lei 10.639/2003, que determina a educação, história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Conforme Márcia Teresinha da Cruz Fernandes, coordenadora da COMPPIR, foi organizado um projeto para a capacitação dos professores, a fim de prepará-los para o ensino da cultura africana nos bancos escolares.

⁵⁶ Projeto Caminhos: diversidade na educação a serviço da nova cidade do MEC - projeto educacional voltado à implementação de Ações Complementares nos estados e municípios brasileiros. O objetivo é oportunizar aos professores, monitores, e educadores sociais da rede municipal de ensino, espaços de estudos, reflexões, socialização e produção de saberes e práticas pedagógicas, direcionadas à permanência e ao sucesso educacional de crianças e adolescentes.

⁵⁷ O ciclo de palestras é uma atividade preparatória para as que ocorrerão no mês de maio, como a caminhada do dia 19, que vai percorrer as ruas do centro de São Leopoldo, o mês de maio é um mês de reflexão do povo negro, salientou Simone Ramos titular da Diretoria Municipal da Igualdade Racial de São Leopoldo.

A etapa Rio Grande do Sul do Congresso Nacional de Negros e Negras reuniu, em São Leopoldo, lideranças de ONGs e do Movimento Negro (nacional e internacional)⁵⁸:

Queremos garantir uma relação social, política e econômica com igualdade racial; temos o desafio de manter essas políticas. Nós estamos avançando nas políticas de inclusão racial e social; temos um compromisso pelo fim do preconceito racial. Precisamos nos apropriar dos espaços de poder para mantermos a nossa política de igualdade (Discurso de abertura do evento - prefeito Ary VANAZZI, 2007).

Os debates tiveram foco na religião de matriz africana e na implementação da Lei Federal 10.639/2003. Foi lembrado que São Leopoldo possui cerca de 20 mil pessoas seguidoras de religiões africanas.

Em 2008, ocorreu o desfile da São Leopoldo Fest, dessa vez, organizado em sete alas temáticas, onde se destaca, na 2ª ala:

- a) os primeiros habitantes – índios;
- b) quilombo, negros – DIMPPIR;
- c) associação carnavalesca;
- d) grupo capoeira;
- e) gaúchos em trajes da época.

Novamente, percebeu-se que a COMPPIR mobilizou-se e realizou várias atividades no município; também houve uma mobilização na universidade local com a criação de um grupo de discussão (aberto à comunidade) sobre a questão étnico-racial. O Movimento Negro local atuou em parceria com a COMPPIR para que se efetivassem as ações afirmativas propostas pelo governo federal.

Os assessores pedagógicos da SMED de São Leopoldo, Andrea Helena Petry Rahmeier e Evandro Israel Paixão,

[...] consideram que a formação continuada de professores seja um desafio diário dos gestores públicos e de enorme importância educacional e cultural,

⁵⁸ O prefeito da cidade, Ary Vanazzi, abriu os debates, valorizando a criação da COMPPIR, para o desenvolvimento de políticas públicas de igualdade racial. Ele citou como iniciativa para a inclusão social e racial as cotas para negros no concurso público realizado pela Prefeitura, e também defendeu as cotas para negros nas universidades. Entre as personalidades, estavam os representantes do Mundo Afro de Montevideo, Adán Parreno Martins e Miguel Pereiraz; o presidente do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul (CODENE) e da União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), Antônio dos Santos da Silva; a representante do Movimento Negro Unificado de Santana do Livramento, Enilda Martins; a mãe Carmem de Olanda; o prefeito de São Leopoldo, Ary Vanazzi; e a titular da Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (COMPPIR), Márcia Teresinha da Cruz Fernandes.

quando se trabalha pedagogicamente com as questões étnico-raciais. (RAHMEIER; PAIXÃO, 2012, p. 164-165).

Ressaltam a importância de firmarem parceria com a UFRGS/DEDS para dar prosseguimento aos cursos e demais atividades já ofertadas aos professores. Afirmam que parceria com a UFRGS/DEDS se deu, em 2009, para “ter uma representação que fizesse a conexão entre o universo acadêmico e a rede municipal de ensino.” (RAHMEIER; PAIXÃO, 2012, p. 164-165).

Com a parceria efetivada para a primeira edição do curso “Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira”, percebeu-se que período de inscrições coincidiu com as férias e recesso escolar dos professores. Assim, houve pouca adesão dos mesmos, e das vagas oferecidas ao município, 10% foram destinadas a estudantes de graduação e demais profissionais de educação da rede municipal de ensino e integrantes do movimento negro local.

No decorrer do curso, os assessores destacam a produção dos professores na 4ª Semana de Educação Municipal, em setembro de 2010; atividade de narrativas literárias com literatura infantil, trabalhos cartográficos, etc...⁵⁹.

No entendimento dos assessores, o curso “colaborou para alterar concepções e melhorar o fazer pedagógico dos educandos” (RAHMEIER; PAIXÃO, 2012, p. 167). Enfatizam a consolidação do curso em “uma referência de formação inicial e continuada sobre a temática” (RAHMEIER; PAIXÃO, 2012, p. 169).

Os assessores da SMED participaram do livro juntamente com o gestor municipal escolar e afirmam que “as instituições de educação são protagonistas preferenciais para sensibilização e mudança de paradigmas” e enfatizam, a importância de procedimentos didáticos-pedagógicos para a temática afro-brasileira.

Efetivamente, em alguns momentos, as ações da SMED, cumpriram o objetivo de dar visibilidade aos negros e afrodescendentes através dos projetos e demais ações realizadas pelos professores. Contudo, a participação das escolas no âmbito do município, ficou restrita às comemorações festivas.

⁵⁹ O livro editado pela UFRGS “Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira” traz excertos da produção dos professores cursistas, ver nas páginas 297, 298, 299 e 309. Outro livro foi lançado após o curso com cartas dos cursistas endereçadas a familiares, gestores, professores, colegas... e também cartas dos tutores, de cursistas etc.. cujo título é: “Cartas: bordados e tramas de ideias-memórias e projetos sobre a temática afro-brasileira.” UFRGS (2012).

5.4.2.2 As Ações da SMED - Novo Hamburgo

Antes da publicação da Lei 10.639/2003, houve, no município de Novo Hamburgo, um movimento sobre a questão racial (sobretudo, na área da Educação), com o objetivo principal de implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), editados pelo MEC em 1997-98. Constituiu-se em uma grande novidade, em termos de currículo escolar, o volume dos PCNS voltado à Pluralidade Cultural e de História, que tratam da questão racial, principalmente de negros e indígenas.

Em 2003, passei a integrar o Comitê Pró-Ações Afirmativas de Novo Hamburgo (COPAA) em paralelo às minhas atividades profissionais na SMED. Buscou-se articular as ações iniciais do comitê junto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e Secretaria Municipal de Cultura (SECULT) de Novo Hamburgo, como também com o Núcleo de Identidade, Gênero e Relações Interétnicas (Nigéria – Feevale). Em novembro de 2003, o COPAA, a SMED e a SECULT realizaram o evento intitulado “Dia da Consciência Negra”⁶⁰, com a participação de 75 pessoas, dentre elas, professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino. Iniciaram-se, na rede municipal de ensino, as ações específicas sobre a temática, voltadas à formação de professores.

Reafirmada a parceria SECULT/COPAA, elaborou-se a programação para o dia 13 de maio de 2004, o que gerou protestos de membros do próprio grupo organizador, além de manifestações da comunidade⁶¹. O evento foi denominado de “Releitura da Abolição: concessão ou conquista?”. Prosseguindo as atividades em parceria com a SECULT, o COPAA, e a Associação das Entidades Carnavalescas de Novo Hamburgo, promoveu-se o Seminário do Estatuto da Igualdade Racial, com parlamentares negros, incluindo a presença do senador Paulo Paim (na ocasião, em visita ao Estado do RS), e um representante do Movimento Negro Unificado. Apesar

⁶⁰ Palestraram as duas coordenadas pela SMED, e o integrante do COPAA, professor de Sociologia e um dos fundadores do COPAA, Mauro José da Silva.

⁶¹ No momento em que foi divulgada a programação foram questionados se a proposta era a comemoração da referida data, a justificativa foi a proposta de mobilizar a comunidade escolar e em geral através da data, para discutir o significado anteriormente atribuído a ela”. A programação iniciou com a exibição do filme “Atlântico Negro”, seguido da palestra “Quebrando os Grilhões do Cativo - o movimento abolicionista no Rio Grande do Sul”, com o Prof. Paulo Moreira, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Para finalizar, realizou-se o lançamento do livro “Resistência da Mulher Negra Escrava”, de autoria da professora da rede municipal de ensino, Marliza Kreche Portal Bittencourt. A SMED adquiriu a obra, para ser distribuída às escolas municipais. Foi autorizada, num primeiro momento, a compra de sessenta exemplares, a serem encaminhados às escolas de ensino fundamental.

da divulgação, houve pouca participação de professores e da comunidade neste evento. No entanto, a sua realização gerou importantes reflexões sobre a organização das atividades.

No mês de maio, através do COPAA, a SMED oportunizou a um grupo de quinze professores da rede municipal, bem como a quatro integrantes da equipe técnico-pedagógica do setor de desenvolvimento curricular, a participação no I Seminário de Estudos do Povo Negro, ocorrido em Porto Alegre/RS.

Teve-se, também, a oportunidade de participar da palestra “O Negro na Universidade”, promovida pelo Centro Universitário FEEVALE, de Novo Hamburgo, e do relato de ações das Secretárias de Educação, realizado sob a coordenação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), onde foram convidados os responsáveis de cada coordenadoria de educação, designados para desenvolver as ações referentes à temática da Pluralidade Cultural, especificamente da cultura negra.

Outra programação que ocorreu no mês de julho foi o “1º Encontro de Mulheres Negras - Educação e Saúde do Negro”⁶². No mês de agosto, através de parcerias estabelecidas, o COPAA obteve um estande na 22ª Feira Regional do Livro de Novo Hamburgo⁶³ com a exposição de livros, dissertações, monografias, e trabalhos artísticos sobre o negro. A participação dos representantes da SMED ocorreu de forma efetiva na coordenação do “Debate com Professores Negros”, com professores da rede pública municipal, estadual e privada, atuantes no ensino fundamental, médio e superior.

Através do COPAA, as coordenadoras da SMED, Norma Teresinha Marques e Eliane Anselmo, tomaram conhecimento do curso de extensão universitária “Rompendo o Silêncio: história e cultura afro-brasileira na escola”. Incentivadas pelo secretário de Educação da época, Mauro Peixoto - que respondia interinamente pela

⁶² O referido evento aconteceu nas quadras das quatro maiores escolas de samba do município, com o objetivo de aproximação com a comunidade, a fim de levar informações quanto à realidade e prevenção de doenças que, estaticamente, afetam a população negra, oportunizando recreação às crianças, bem como mostra cultural, com apresentações de música e dança da escola de samba que, naquele momento, sediava o evento.

⁶³ No decorrer da Feira do Livro, duas coordenadoras da SMED, e o então coordenador do COPAA, Mauro José da Silva, participaram como debatedores na palestra, ministrada pelos professores mestres Jairo Henrique Rogge e Eliége Moutra Alves, com os temas: “A Presença Indígena na Região de Novo Hamburgo”, e “Escravos em Terras Alemãs”, respectivamente, além de atividades dirigidas aos professores das três redes de ensino, e turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, que ocorreram no teatro do Centro Municipal de Cultura.

SMED e era o primeiro negro a ocupar este cargo no município, realizaram o curso e deram início às ações⁶⁴ de modo mais sistematizado, junto aos alunos e professores da rede.

Com essa atividade, que naquele ano superou a expectativa de público (mais de 250 participantes e o envolvimento de diferentes setores da comunidade), encerrou-se a programação prevista para 2004. Todas as ações realizadas no decorrer do ano foram avaliadas com o objetivo de repensar a ampliação e qualificação de projetos para 2005.

Em maio de 2005, o COPAA integrou o denominado Fórum de Entidades, sendo um mobilizador de encontro entre várias delas (que, até então, foram parceiras nas suas realizações), dentre elas, a SMED⁶⁵.

De 2003 a 2005, ocorreram inúmeras palestras para alunos e professores nas escolas da rede municipal tanto para grupos de professores quanto para turmas de alunos. Mesmo assim, grande parte dos convites se restringiam à participação na semana da Consciência Negra, com a programação a cargo de algum(ns) professores da escola que se identificavam com o assunto. Salienta-se que em Novo Hamburgo, o COPAA, enquanto ONG vinculada ao movimento negro, estabeleceu parcerias com o poder público onde, diferentemente do que ocorreu em São Leopoldo, ainda não haviam iniciativas de criação de leis específicas de ações afirmativas para a população negra.

Em 2009, com a administração municipal sob a gestão do Partido dos Trabalhadores, criou-se a Lei Municipal nº 1147/04, que estabelece a Semana da Consciência Negra, no âmbito municipal.

⁶⁴ Realizou-se, como uma última ação do ano, a Semana da Consciência Negra, também decretada por uma lei municipal, de nº 1147/04. Ambas também foram convidadas a fazer parte da comissão organizadora, nomeadas pelo prefeito municipal. Para a organização do evento, novamente foi estabelecido um trabalho de parceria: a SMED ficou responsável pela palestra para os professores, ministrada pelo professor mestre Ricardo Brasil Charão (também colega neste curso de extensão), que desenvolveu o seguinte tema: “Presença Negra no Vale”. A abertura do evento ocorreu no Salão de Atos do Centro Universitário FEEVALE, (em parceria com o NIGÉRIA), e contou com a presença de alunos e professores da graduação.

⁶⁵ Deste Fórum, participaram o COPAA, o NIGERIA/FEEVALE, a União dos Estudantes de Novo Hamburgo, o DCE-FEEVALE, o CEAMEM (Centro de Apoio a Meninos e Meninas), o SESI-NH, a Associação Irmãos Maristas, a Associação Hip-hop, a Associação Moradores do Bairro Rondônia, a Sociedade Cruzeiro do Sul, a Escola de Samba “Protegidos da Princesa Isabel”, a Paróquia Santo Antônio, a Igreja Presbiteriana, e o Grupo de Negros da Escola Superior de Teologia/EST. O Fórum tem por objetivo ser um espaço de diálogo entre as diferentes instituições, cujo princípio é a transformação social.

Quanto à formação de professores, em 2006, ocorreu uma grande mobilização por parte da SMED (de modo semelhante a São Leopoldo), para efetivar a participação dos professores no Programa de Formação continuada ofertado pela SEPPIR. Assim, em torno de 140 professores da rede municipal de Novo Hamburgo participaram da formação do Projeto A Cor da Cultura⁶⁶. Em 2009, com a prefeitura sob nova administração, e com o objetivo de implantar uma política popular, criou-se, no município, a Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (COMPPIR). O coordenador da COMPPIR, Eduardo Gomes da Silva, ressalta, entusiasmado: “rompemos barreiras, rompemos preconceitos e adquirimos nosso respeito” (NASCIMENTO, 2009, p. 1).

Com a implantação da COMPPIR, os demais parceiros do COPAA e da SMED planejaram e executaram, em conjunto, algumas ações, num movimento articulado. Consolidou-se a COMPPIR e, na SMED, foi criado o setor de Inclusão e Diversidade, com uma assessora responsável pelas questões da diversidade. Passou-se, então, a outra forma de organização da formação continuada de professores, voltada à questão étnico-racial.

Em 2009, a SMED firmou parceria com a UFRGS/DEDS, para o curso “Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira”. Os assessores técnicos– pedagógicos, Leira Salete Teixeira de Souza e Evandro Fernandes apresentam os objetivos para a parceria:

- a) “promover e qualificar a adesão ética do corpo de professores da SMED/NH ao objetivo de inclusão étnico-racial e social na prática cotidiana escolar”;
- b) “estabelecer e ampliar a base de conceitos, atitudes e procedimentos, por meio de um processo de formação continuada [...]”. (SOUZA; FERNANDES, 2012, p. 128).

Também informaram que cento e dez professores se inscreveram, mas apenas sessenta concluíram o curso. No entendimento desses assessores, foi “suprida a deficiência de formação inicial dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas” [...]; houve aumento do interesse pela questão da diversidade;

⁶⁶ A distribuição do material, a elaboração e execução dos projetos foram acompanhados nas escolas pela assessoria pedagógica da SMED. Houve uma mobilização dos professores participantes; para a maioria, conforme descrito por eles, foi um trabalho solitário no âmbito escolar, já que atribuíam o desinteresse ao desconhecimento e ao olhar de que não viam significado em tratar do tema.

ocorreram “repercussões imediatas” nas práticas pedagógicas; aumentou a participação de trabalhos sobre a temática em eventos (Feira Regional do Livro e na Semana da Consciência Negra); discussão do temática na I Conferência Municipal de Educação⁶⁷ (SOUZA; FERNANDES, 2012, p. 132). Enfatizam também a importância do comprometimento e apoio do gestor de secretaria municipal de educação e da SMED como um todo para execução do curso. Desse modo, os resultados positivos e a mobilização gerada nas escolas, a partir dos projetos desenvolvidos pelos professores cursistas, ‘contagiaram’ os seus colegas.

No âmbito municipal, trata-se de “escrever para a sociedade local e para os cidadãos hamburguenses, uma outra história de Novo Hamburgo”, com um olhar para “a ocupação espacial e étnico racial da região do Vale do Rio dos Sinos” (SOUZA; FERNANDES, 2012, p. 138). Os “afrodescendentes também protagonistas da história de Novo Hamburgo”⁶⁸.

Para dar relevo à problematização que orienta a escrita da tese, retoma-se aqui algumas considerações já sinalizadas anteriormente:

- a) a partir de determinado modo de analisar os dados estatísticos do país, são identificadas diferenças raciais com desigualdade econômica, via correlação positiva entre os elevados índices de pobreza e a cor negra ou parda dos brasileiros;
- b) configura-se, desde os anos 90, com a nova LDB e os PCNs, outra lógica para o currículo escolar, ao trazer os temas “igualdade de gênero”, “raça”, “etnia”, e “orientação sexual”, legitimados constitucionalmente e amplamente justificados, pelo governo, como urgentes nas discussões da sociedade brasileira;
- c) os temas de raça e etnia foram colocados como urgentes no cenário jurídico, social, político e, principalmente, educacional. Mas continuam a

⁶⁷ 1ª Conferência Municipal de Educação de Novo Hamburgo- Eixos da Inclusão - Diversidade e Igualdade e Conhecimento e Currículo – espaços e tempos escolares.

⁶⁸ Os coordenadores de Novo Hamburgo, Leira Saete Teixeira de Souza e Evandro Fernandes, participaram do livro da UFRGS/DEDS com o artigo “Reflexões sobre o programa de educação Anti-Racista no Cotidiano escolar e acadêmico da Pro-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Ver projetos desenvolvidos pelos professores como etapa final do curso no livro Reflexões sobre o programa de educação Anti-Racista no Cotidiano escolar e acadêmico da Pro-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (BITTENCOURT JR.; SABALLA, 2012, p. 137, 291, 292 e 303). Em nova parceria da SMED com o UNIAFRO/MEC retoma-se a formação de professores sobre a temática. Em trono de 36 professores das redes de ensino municipal, estadual e privada participaram.

ocupar um lugar de transversalidade no currículo escolar. Como se configura, nas práticas docentes, essa transversalidade?

- d) a partir do ano 2000, acentuam-se as discussões sobre as políticas de ação afirmativa para a promoção da igualdade racial, fazendo da educação a principal estratégia para a sua efetiva consolidação;
- e) como foram selecionados os conteúdos dos programas de formação de professores do MEC, com sua força de imposição nas secretarias municipais de educação?
- f) prevalece a ideia de formação de professores sedimentada em alguns ideais “salvacionistas” da educação, ao pressupor que o tratamento da questão étnico-racial, pelo professor, contribuirá sobremaneira para minimizar, e/ou erradicar, as questões de preconceito e discriminação historicamente constituídas. Mas que professor é este produzido por esse discurso? Como ele e seus alunos são afetados nas suas subjetividades?

Entende-se que as ações governamentais, ao serem tomadas como objetos de análise, não atuam de forma independente e autônoma em relação aos acontecimentos históricos do período em que são implementadas. Por isso, as análises são “fragmentárias e transformáveis”, conforme Foucault (1979, p. XI): são análises que dizem respeito a um tempo, no qual os discursos produzem determinados sujeitos.

Portanto, a formação de professores, ao fazer parte de uma conjuntura histórica e política, relaciona-se diretamente com as transformações sociais, projetadas por leis e regulamentos. E nesse sentido, ela participa do disciplinamento do indivíduo e da produção de subjetividades.

As atuais políticas públicas de formação de professores, voltadas à educação étnico-racial, pretendem fazer de cada professor e, conseqüentemente, de cada aluno, um defensor da igualdade de direitos entre os cidadãos, minimizando ou erradicando, com suas práticas, o preconceito e a discriminação étnico-racial. no cotidiano escolar e, mais amplamente, na sociedade.

A partir daí, define-se um modo de trazer e de tratar a questão racial na escola. A preocupação governamental e a pressão dos movimentos sociais em implementar políticas de reparação às populações negra ou afrodescendentes, e indígena, produz uma maneira de pensar o preconceito e a discriminação racial.

Além do mais, atende ao esforço do governo em cumprir a agenda de compromissos internacionais, referentes ao tratamento da temática étnico-racial.

6 DA TRAVESSIA – NOTAS FINAIS

Retomo uma ideia que me parece orientar o caminho percorrido até aqui, uma vez que ela não se esgota em nenhuma frase, parágrafo ou capítulo desta Tese - a travessia, que poderá ser retomada infinitamente e, tantas vezes for desejável ou possível e a cada vez, estabelecer interessadamente percursos diferentes. A história narrada nestas páginas é, então, apenas uma dentre tantas outras possíveis.

Mas é esta história, a da formação de professores voltada a questão étnico racial é que me fez estabelecer interessadamente um percurso, um dito sobre as coisas aqui escritas. Eu as assumo integralmente, neste momento, juntamente com as dificuldades e o prazer de escrevê-las. Uma certeza, a de que não produzi “a verdade” sobre os acontecimentos narrados – o que fiz foi pensar sobre eles – problematiza-los em cada capítulo, desse modo foi possível compreender que o governo utiliza-se amplamente de mecanismos como as estatísticas para criar e manter suas políticas de intervenção junto a população, isolá-la por raça e cor é uma estratégia que facilita o controle dessa população da qual fazem parte: brancos, negros, pardos, amarelos e indígenas!

As problematizações a que submeti a formação de professores – dos acontecimentos sobre e na formação de professores, tomados como campo de pesquisa, traduziram a ideia de desprender-me do que já se pensava sobre eles, numa busca de pensar diferentemente. A procura de separar-se de si mesmo, desvestir-se, arriscar-se e deixar-se levar, constituiu-se uma difícil empreitada na travessia.

Em relação à temática racial, reafirmou-se que nos documentos do MEC – SECAD, SEPIR e SMEDs, tanto os objetivos quanto as orientações didáticas voltadas à formação de professores remetem ao resgate e à valorização da história das diferentes etnias - no caso específico, da Lei 10.639/2003, dos negros, pardos e afrodescendentes. Ressaltou-se o quanto ainda faz-se necessário a abordagem da questão étnico racial na sociedade, sobretudo, na escola, no currículo escolar e na própria formação de professores.

Um dos aspectos mais apontados em toda a documentação examinada, é de que as mesmas cumprem os objetivos das DCNs para “educação das relações étnico-raciais”, enfatizam o conhecimento da história da África, dos negros e dos

afrodescendentes. Mas entende-se que conhecer essa história não garante a minimização ou erradicação da discriminação e preconceito racial - das desigualdades raciais e sociais. Foram séculos não de 'invisibilidade' dos negros e mestiços, mas, de uma 'visibilidade' de negros e mestiços ainda no rastro do colonialismo, do negro e do mestiço como objeto/mercadoria. Outros tempos, outras cenas e cenários de uma história que não foi e nunca será contada por inteiro e as lacunas dessa história (de todas!) também são discursos. Na esteira dessa história, foram e são produzidas outras visibilidades dos negros, dos pardos e dos afrodescendentes e, o tempo histórico, o lugar, as relações, os sujeitos, os interesses, etc... hoje, nos dão outros contornos da história dessa visibilidade.

Mas, e as lacunas dessa história? Veyne (1998), ao abordar a "natureza lacunar" da história, diz que:

O mais curioso é que as lacunas da história se fecham espontaneamente a nossos olhos e que só as discernimos com esforço, tanto são vagas as nossas idéias sobre o que devemos a priori esperar encontrar na história, como a abordamos desprovidos de um questionário elaborado. Um século é um branco nas nossas fontes, e o leitor mal sente a lacuna. O historiador pode dedicar dez páginas a um só dia e comprimir dez anos em dez linhas: o leitor confiará nele, como um bom romancista, e julgará que esses dez anos são vazios de eventos (p. 27).

Complexa é a trama trazida pelos discursos neste estudo sobre a formação de professores para a "educação das relações étnico-raciais".

Constatou-se nos documentos e nas ações implementadas, o esforço governamental a fim de cumprir os compromissos assumidos internacionalmente na agenda de criação de políticas afirmativas para a população negra. O discurso da legislação, da política e o próprio discurso pedagógico são capturados pela lógica dos números – pelo discurso das estatísticas.

Desse modo, está posto na escola e na formação de professores o discurso de inclusão social, e é também esse discurso que define os modos de oferta da formação para cumprir a lei 10.639/2003 e seus desdobramentos nas demais políticas educacionais do país. A formação de professores ofertada pelas SMEDs de Novo Hamburgo e São Leopoldo, remetem a um mesmo padrão de abordagem e estruturação das ações, e o lugar de urgência para tratar do tema, permanece na transversalidade. Dezenas de ações e materiais didáticos - pedagógicos continuam sendo produzidos e distribuídos pelo MEC, bem como o investimento na continuidade dos cursos de formação e o alerta aos gestores públicos- via Ministério

Público, de que se cumpram as leis específicas para o trato da temática étnico-racial na escola. Mantem-se a lógica de que a escola, a partir da expansão da formação de seus professores é um das principais, senão a principal instituição para consolidar as políticas afirmativas para população negra e afrodescendente.

Retomo de que minha pretensão não é a de legitimar o que já sabia, mas colocar o objeto da pesquisa – a formação de professores, nesse outro lugar, o das coisas estranhas – mesmo já sendo familiares.

Como diz Foucault (1984), “a viagem rejuvenesce as coisas e envelhece a relação consigo” (p. 15).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

A GUERRA da Secessão. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_de_Secess%C3%A3o>. Acesso em: 10 out. 2014.

ALMEIDA, Victoria. **Razão dos erros na PNAD IBGE será apurada**. Disponível em:
<<http://www.pt.org.br/razao-dos-erros-na-pnad-ibge-serao-apuradas>>. Acesso em: 20 set. 2014.

ALVES. Eliege Moura. **Presentes e Invisíveis - Escravos em Terras de Alemães; São Leopoldo 1850-1870; 2004; 250 f; Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2004.**

A imigração africana no Brasil. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/imigracao-africana-no-brasil-aumenta-30-vezes-entre-2000-e-2012,bcdedc77d62e5410>>. Acesso em: 12 set. 2014.

ANSELMO. Eliane Regina Martins. **Os parâmetros Curriculares Nacionais na produção da diferença racial**. Dissertação. UFRGS. 2003.

APARTHEID. Disponível em:<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Apartheid>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

AQUARELA. Música em prosa. (blog) Disponível em:
<<http://musicaemprosa.musicblog.com.br/268049/A-historia-da-musica-Aquarela-de-Toquinho>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

AQUARELA do Brasil. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Aquarela_do_Brasil>. Acesso em: 16 jan. 2015.
Modificada em: 11 de janeiro de 2015.

ARTE POPULAR. Disponível em: <<http://carlosnaifs.blogspot.com.br/2011/07/carlos-alberto-o-pintor-popular.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BARACK, Obama. **A origem dos meus sonhos**. São Paulo: Editora Gente, 2008.

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

BESSON, Jean-Louis (Org.). **A Ilusão das estatísticas**. Tradução Emir Sader. São Paulo: Editora da Universidade Estadual.

BITTENCOURT JR. Iosvaldir Carvalho. Viviane Adriana SABALLA. **Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2012.

BIZZO, Nélio. A evolução na sala de aula. **Revista Carta na escola**, São Paulo, 2009, n. 35, p. 22-25.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.) **Saberes e fazeres: modos de sentir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da cultura. Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **O negro no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2005.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2009.

BUARQUE, Daniel. A cor da Igualdade. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais, 09 jul. 2006, p. 6.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58. al Paulista. 1995.

CARRANÇA, Flávio. **Racismo no futebol volta à discussão**. Publicada em 19/03/2014. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/programas/educacao/noticias/noticia.php?id=4452>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CARVALHO. Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. **Rev. Bras. Educ.** n.28, Rio

de Janeiro, jan./abr., 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100008>>. Acesso em: 12 out. 2013.

CENSO Demográfico. **Elaboração Observa Sinos – IHU**. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CHAVES, Amanda; SHAUN, Angela. **10 anos da aprovação da lei 10.639/2003 e o papel da mídia**- um olhar sobre o jornal Folha de São Paulo de janeiro de 2003 a 2013. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-imprensa/a-cultura-afro-brasileira-em-foco-10-anos-da-aprovacao-da-lei-10.639-03-e-o-papel-da-midia-2013-um-olhar-sobre-o-jornal-folha-de-s.-paulo-janeiro-de-2003-e-2013>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

COMTE, Maurice. A fluidez e a rigidez. In: BESSON, Jean-Louis (Org.). **A Ilusão das estatísticas**. Tradução Emir Sader. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1995. p. 185-198

COIMBRA, David. Os negros na América. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 30 nov. 2014, p. 46.

CORREA, Fernando. Criando caso na ciência. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 15 nov. 2014, p. 22-23.

COTISTAS tem desempenho pior. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 abr. 2013, p. C4.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de Interesse dos afrodescendentes. (p. 14-25) In.: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jerusa; SILVEIRA, Sônia M.(orgs.). **Os negros na escola brasileira**. Florianópolis, n. 6 – Núcleo de Estudos Negros (NEN). 1999. Série Pensamento Negro em Educação.

DESROSIÈRE, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (Org.). **A Ilusão das estatísticas**. Tradução Emir Sader. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 167-183.

DIÁLOGOS CONTRA O RACISMO. **Onde você guarda seu racismo**. Disponível em: <<http://www.ibase.br/pt/2011/07/dialogos-contr-o-racismo/>>. Acesso em: 17 out. 2014.

DIAS, Paulo Martins. **Revista Aleph** - ISSN 1807-6211 Dezembro 2014. ANO XI - Número 22.

DREHER, Martin N. **190 anos de imigração alemã no Rio Grande do Sul**: esquecimentos lembranças. São Leopoldo: Oikos, 2014.

DREYFUS, L. Hubert. RABINOW, Paul. O sujeito e o poder. In _____. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

DUARTE, Alessandra. **Censo 2010: população do Brasil deixa de ser predominantemente branca.** Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/censo-2010-populacao-do-brasil-deixa-de-serpredominantemente-branca-2789597#ixzz21Yxor7JG>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

ESCOLA BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA - ENCE. Disponível em: <<http://www.ence.ibge.gov.br/index.php/a-ence/memoria-da-ence/modulo1memoria>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ESTATÍSTICAS dos professores no Brasil. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/474/48>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

FEEVALE. **Olhares sobre o racismo:** Novo Hamburgo e São Leopoldo. CPP Feevale: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Coleção tópicos).

_____. **Microfísica do poder.** (org.) Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção tópicos)

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção tópicos)

FRAGA, Érica. Aumento da escolaridade resulta em diminuição da desigualdade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 dez. 2012, p. 7. Especial cotas.

FRASES de Mandela. **Revista Alfa.** Editora Abril. Out. 2012, p. 130.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala:** Formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal. 35. ed. RJ: Record, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Orgs). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

GIL, Natalia de Lacerda. Aparato burocrático e os números do ensino: uma abordagem histórica. **Cad. Pesquisa**, v. 38, n.134, São Paulo, mai.-aug. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200011>. Acesso em 09 set. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: SALES, Augusto dos Santos. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 A Lei nº

10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. SECAD-Brasília. 2005.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005.

_____. **Democracia racial**. Disponível em: <www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2012.

GUIMARÃES, Antônio. Sergio. **Cotas raciais na universidade**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

_____. **Classes, Raças e Democracia**. Disponível em: <<http://copyfight.me/Acervo/livros/GUIMARA%CC%83ES,%20Antonio%20Se%CC%81rgio%20Alfredo%20-%20Classes,%20rac%CC%A7as%20e%20democracia.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

HACKING, Ian. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; Miller, Peter. **The Foucault Effect, Studies In Governmentality**. 1991.

HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. **Dados**: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1995.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**: o momento da tese. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HISTÓRIA da estatística. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_estat%C3%ADstica>. Modificada em: 28 mar. 2014. Acesso em: 20 jun. 2014

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**: SIDRA. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protab.asp>. Acesso em: 08 ago. 2014.

_____. **Características Étnico-Raciais da População**: Um estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. **Censo do IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Sala de Imprensa**. Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1>. Acesso em: 16 nov. 2014.

_____. **Censo 2010:** número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. **IBGE divulga resultados de estudo sobre cor ou raça.** Comunicação Social. 22 de jul. de 2011. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1933>>. Acesso em: 13 out. 2012.

KACHANI, Morris. Pioneira, Uerj vira “ Congo” depois de implantar cotas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 dez. 2012, p. 5. Especial cotas.

KREUTZ, Lúcio. Escolas Étnicas no Brasil e a Formação do Estado Nacional: A Nacionalização Compulsória das Escolas dos Imigrantes (1937-1945), UNISUL, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71 – 84, Jan./Jun. 2010. **P O I É S I S** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina.

JESUS, Marco Antônio Pontes. 13 de agosto de 2000. In: **Porto Alegre:** Histórias de trabalho. Unidade editorial da Secretaria Municipal de Cultura, 2000. p 23-26.

JORNAL CORREIO DO POVO, Porto Alegre, 15 jun. 2005, p. 16.

JORNAL VS DE, São Leopoldo, 17 mai. 2005, p. 5.

JORNAL VS, São Leopoldo, 12 jul, 2005, p. 3.

LIMA. Renato Sérgio de. **Contando crimes e criminosos em São Paulo:** uma sociologia das estatísticas produzidas e utilizadas entre 1871 e 2000. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, SP, 2005.

LIMA. Magna Magalhães de. **Entre a preteza e a brancura brilha o Cruzeiro do Sul:** associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira (Novo Hamburgo/RS). Tese (Doutorado) – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2010.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial.** São Paulo: Contexto, 2009.

MALOMALO, Bas'ilele. **Filosofia do Ubuntu:** valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

MANDELA, Nelson. **Conversas que tive comigo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

MARTIN, Olivier. Da estatística política à sociologia estatística. Desenvolvimento e transformações da análise estatística da sociedade (séculos XVII-XIX). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 13-34.

MEIER, Vagner. **Beira Do Rio** - Jornal da Universidade Federal do Pará. Ano XXVI n. 103, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/2010/107-edicao-79/977>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

MELLO, Káthia. **IBGE admite 'erros graves' na Pnad e diz que desigualdade caiu.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/09/ibge-diz-que-pnad-tem-erros-extremamente-graves.html>>. 19/09/2014 18h47 - Atualizado em 19 set. 2014 22h11. Acesso em: 20/09/2014.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; MUGGE, Miquéias Henrique. **Histórias de escravos e senhores em uma região de imigração europeia.** São Leopoldo: Oikos, 2014.

MULLER, Andreas. Os verdadeiros donos do mundo. **Revista Superinteressante**, São Paulo, p. 32-4, dez. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **O anti-racismo no Brasil.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.).

_____. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996. p. 79-94.

NARLOCH, Leandro. **Guia politicamente incorreto da história do Brasil.** São Paulo: Leya. 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NECHI, Vítor. Um retrato de família, uma antepassada fascinante e uma reflexão se um professor sobre racismo e desigualdade no Brasil. **Jornal Zero Hora**, 14 dez. 2014, p. 8.

NOVO HAMBURGO. **Lei nº 1147 de 17 de agosto de 2004.** Institui, no âmbito do município de Novo Hamburgo a Semana de Consciência Negra, e dá outras providências. Publicado por Câmara Municipal do Novo Hamburgo.

NOVO HAMBURGO. **Histórico de Novo Hamburgo.** Disponível em: <<http://novohamburgo.org/site/nossa-cidade/historia/colonizacao-hamburger-berg>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Novo Hamburgo terá Escola Municipal de Arte.** Disponível em: <<http://www.novohamburgo.rs.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=65298>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

NÓVOA, Antônio. (Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP).

NUNES, Margarete Fagundes (org.). **Diversidade e Políticas Afirmativas: Diálogos e Intercursos.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2005.

_____. **O Negro no Mundo Alemão: cidade, memória e ações afirmativas no tempo da globalização,** Ano de obtenção. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

OJO-ADE, Femi. **Negro: raça e cultura**. Salvador: EDUFBA, 2006.

OLIVEIRA, Rosane. IBGE erra dados sobre a desigualdade e a renda. **Zero Hora**, Porto Alegre, 20 set. 2014, p. 40.

OLIVEIRA, Carlos Alberto. **Óleo sobre tela**. Disponível em: <4ae4e-ester.blogspot.com>. Acesso em: 15 jan. 2015.

OLIVEIRA, Carlos Alberto. Carlos Alberto, o pintor popular. In. FROTA, Lélia Coelho. **Caminhos do Imaginário Popular**. 2011. Postado em 27 jul. 2011 no Blog Carlão - arte primitiva-naifs. Disponível em: <<http://carlosnaifs.blogspot.com.br/2011/07/carlos-alberto-o-pintor-popular.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PAHIM, Paulo. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília: Senado Federal, 2003.

PAIXÃO, Marcelo. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**. Laboratório de Análises Econômicas, históricas, sociais e estatísticas das relações raciais (Laeser). UFRJ: 2011.

_____. **A Agenda perdida: Igualdade racial no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2689:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 01 jul. 2012.

PARFOR: formação de professores. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/noticias/parfor-formacao-desencontrada>. Acesso em: 20 out. 2012.

PENA, Sérgio Danilo. Os múltiplos significados da palavra raça. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 dez. 2002. Opinião - Caderno 3, Tendências/Debates.

_____. **Os múltiplos significados da palavra raça**.

PINHEIRO, Adevanir A. **População por cor ou raça no Vale do Sinos**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/areas/trabalho/observa-sinos/506682>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relação entre governo da educação e inclusão e exclusão social. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

PORTAL DILMA. **Governo Federal garante inclusão social da população negra**. 2014, 12/09/2014. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia_print.php?id_noticia=249432&id_secao>. Acesso em: 12 nov. 2014.

POUBEL, Martha Werneck. Um Estudo da História da Estatística: o 1º. Censo Demográfico. In: Anais do IX Seminário Nacional de História da Matemática Sociedade Brasileira de História da Matemática. **Anais...** EACH. Universidade de São Paulo. 2010.

POUTIGNAT, Philipe; STREIF -FENART, Joselyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

PROJETO A COR DA CULTURA. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

QUILOMBO VIDAL MARTINS. **Nossa História**. Disponível em: <<http://www.quilombovidalmartins.com/#!/nossa-historia/c8k2>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

RAHMEIER, Andrea Helena Petry; PAIXÃO, Evandro Israel. O gestor municipal escolar atuando par a continuidade na implementação das leis 10.623/2003 e 11.645/2008. IN: BITTENCOURT JR., Losvaldir Carvalho; SABALLA, Viviane Adriana. **Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.p.164-170.

REGISTRO da população. Disponível em: <http://pti.demopaedia.org/wiki/REGISTRO_de_popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 set. 2014.

RELATOR do mensalão comandará Supremo. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 11 set. 2012, p. 14.

RIO GRANDE DO SUL Assembleia Legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. **Relatório Azul 2010**: garantias e violações dos direitos humanos. Porto Alegre: Corag, 2010.

_____. Caderno de Bordo. **Pela Autodeclaração no SUS**. Secretaria da Saúde/Departamento de Ações em Saúde, 2014.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanque Pedagógico Afro-brasileiro**: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar. Belo Horizonte: Mazza/Nzinga, 2004.

SALES, Augusto dos Santos. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. SECAD-Brasília. 2005.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Revista Brasileira de Educação**. Est. pedag., Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do circulo vicioso. São Paulo: SENAC, 2001.

SANTOS. Ieda Machado Ribeiro dos. In: Ojo-Ade, Femi. **Negro**: raça e cultura. Salvador: EDUFBA, 2006. Prefácio.

SÃO LEOPOLDO. **Lei nº 6116, de 18 de Dezembro de 2006**. Disponível em:<<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-sao-leopoldo/568848/lei-6116-2006-sao-leopoldo-rs.html>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

SARDAR, Zia; NANDY, Ashis; DAVIES, WinMerryl. **Manifesto sobre o Racismo Ocidental: Bárbaros são os outros**. Lisboa: Edições Dinossauro, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. **Legitimidade, controvérsias e traduções em estatísticas públicas**. 1996. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/estpub.htm>>. Acesso em 16 nov. 2012.

SENRA, Nelson de Castro. Governamentalidade, a invenção política das estatísticas. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 88-95, jan./jun, 1998.

_____. **A coordenação da estatística nacional: o equilíbrio entre o desejável e o possível**. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, Rio de Janeiro, 1998.

_____. (2000). Informação estatística: demanda e oferta, uma questão de ordem. **Data Grama Zero – Revista de Ciência da Informação**, v. 1, n. 3, jun. 2000. Disponível em: <www.dgzero.org ou www.dgz.org.br>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. **A Produção das Estatísticas Brasileiras na Confluência de Esforços em Torno do “Convênio Inter-administrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas” (1907-1945)**. Projeto de Pesquisa Científica aceito pelo Edital Universal CNPq No. 14/2011.

SILVA, Ana Célia da. **A ideologia do embranquecimento na educação**. CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986

SILVA JÚNIOR, Hélio. Preto é cor, negro é raça. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.C3, 21 dez. 2002. Caderno Tendências/Debates – Opinião.

SILVEIRA, Jaicira Cabral da. Primeiros impactos. **Jornal da Universidade**. UFRGS. Set. 2010. p. 8

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhares de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de Souza (orgs). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alinea, 2004. p.69- 80.

_____; Duschatzky, Silvia. Os nomes dos outros: Reflexões sobre os diversos usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 165-177, jul./dez. 2000.

SIMÕES, Renato. **Projeto de Lei No 6.787, de 2013**. Incluir, entre os feriados nacionais, o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em <<http://www.ceert.org.br/programas/juridico/noticias/noticia>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

SIMONAL, Wilson. **Tributo a Martin Luther King**. Música de Wilson Simonal de Castro e Ronaldo Bôscoli. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tributo_a_Martin_Luther_King>. Acesso em: 22 dez. 2014.

SOUSA, Ana Paula. Notas de uma fuga. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 jun.2010, p. E1. Folha Ilustrada.

SOUZA, Edileuza Penha (org.) **Negritude, Cinema e educação: caminhos para a implantação da lei 10.639/2003**. Vol. 2.

SOUZA, João Vicente Silva. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2009.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1040-1952)**. 292 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2015.

SOUZA, Leira Salete Teixeira; FERNANDES, Evandro. Reflexões sobre o programa de educação Anti-Racista no Cotidiano escolar e acadêmico da Pro-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: BITTENCOURT JR., Losvaldir Carvalho; SABALLA, Viviane Adriana. **Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.p.127-139.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STRECKER, Marcelo. A cor da Igualdade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 jul. 2006, p. 4-5. Caderno Mais!.

TAMANO, Luana Tieko Omena et al. O cientificismo das teorias raciais em O cortiço e Canaã. **Hist. cienc. Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702011000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2012.

TREZZI, Humberto. A jornada das incertezas dos ganeses. **Zero Hora**, Porto Alegre, 16 jul. 2014, p. 6-9.

TRINDADE, Azoilda Loretto. ROCHA, Rosa M. de Carvalho. Ensino Fundamental. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da educação continuada, alfabetização

e diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília. SECAD, 2006.p.53-74

VENTURI, Cleusa; TURRA, Gustavo (Orgs). Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. **Folha de São Paulo.** Datafolha. São Paulo: Ática. 1995.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** Brasília: UNB, 1998.

WEBER, Roswithia. **Mosaico identitário:** história, identidade e turismo nos municípios da rota romântica – RS. 2006. 310 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.