

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis:
Suas Implicações no Cotidiano Educacional da
Criança Negra

VERA LÚCIA NERI DA SILVA

Rio de Janeiro, julho de 2002.

VERA LÚCIA NERI DA SILVA

Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis:
Suas Implicações no Cotidiano Educacional da
Criança Negra

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção de Grau de Mestre em Educação.

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Vera
Maria Ramos de Vasconcellos**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, julho de 2002.

VERA LÚCIA NERI DA SILVA

**Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis:
Suas Implicações no Cotidiano Educacional da
Criança Negra**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção de Grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Orientadora – Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora Iolanda de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

Professor Doutor Jacques d'Adesky
Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro

Niterói
2002

Dedicatória

Dedico este trabalho em especial ao meu companheiro de axé e amor, Jaime Silva, pela sua incansável dedicação, colaboração e fé na minha possibilidade de realizá-lo.

À minha mãe Neusinha e ao meu pai Maurílio Neri, pela vida de luta e resistência às barbáries das desigualdades sociais e do racismo.

Ao amigo Flávio Gomes pelo muito que me incentivou a retornar aos estudos e a continuidade da formação acadêmica.

À Creche Comunitária de Manguinhos – SICAM, o lugar onde a história de minha vida profissional dedicada à educação infantil e a formação de professores se iniciou. Muito obrigada!!

À Exu Yangi – Oba Baba, o primeiro nascido, o que abre caminhos, o multiplicador do infinito. Laroyê!!

Agradecimentos

Agradeço a realização deste trabalho especialmente à minha orientadora, a Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcelos pelo incentivo e interesse em desenvolver a temática racial nos estudos sobre a educação da infância brasileira.

Agradeço às companheiras do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos/UFF, Mônica Nascimento, Flávia Almeida, Suely Dessandre, Micheline Machado, Cynthia Nascimento, Lília Rodrigues, pela parceria solidária na construção deste trabalho.

Aos amigos do Grupo de Estudos da Pós-Graduação (mestrado e doutorado), em especial ao Jader Janer Moreira, Rita Gomes, Jenesys Genúncio, pelas colaborações e sugestões.

Aos Professores Jacques d'Adesky e Iolanda de Oliveira pelas generosas contribuições que muito enriqueceram este trabalho.

Aos amigos e amigas pessoais do curso de Mestrado da UFF, em especial à Luciene Alberoni, pela troca e cumplicidade.

À amiga Maria Dylma pelos carinhosos incentivos que muitas vezes necessitei.

Por fim, quero agradecer a Capes pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a construção desta dissertação.

*“Para a infância negra construiremos um
mundo diferente nutrido ao axé de Exu
ao amor infinito de Oxum
à compaixão de Obatalá
à espada justiceira de Ogum.
Nesse mundo não haverá trombadinhas
pivetes, pixotes e capitães de areia”*

Abdias do Nascimento

SUMÁRIO

RESUMO	02
ABSTRACT	03
INTRODUÇÃO	04
CAPÍTULO I – As Influências das Ideologias Racistas no Pensamento Social Brasileiro	15
1.1 – A idéia de raça no Brasil República – a questão da mestiçagem.....	22
1.2 – O legado do mito da democracia racial	32
1.3 – A retórica ou o real cenário social	34
1.4 – A cor da desigualdade – um quadro da atual realidade da população negra brasileira	39
CAPÍTULO II – As Interações Sociais e a Construção da Subjetividade Humana ..	46
2.1 – A construção da identidade afrodescendente	46
2.2 – Os estereótipos racistas no imaginário social.....	52
2.3 – O postulado do racismo e a construção da identidade estigmatizada.....	54
2.4 – A formação da subjetividade na infância	57
2.5 – A interação social no processo de desenvolvimento humano.....	58
2.6 – A dinâmica da internalização das práticas sociais	62
2.7 – As representações simbólicas no desenvolvimento da criança	64
2.8 – A identidade negra e o processo educativo.....	65
CAPÍTULO III – Metodologia	68
3.1 – O contexto da pesquisa.....	68
3.2 – O delineamento metodológico da investigação.....	72
CAPÍTULO IV – Análise dos Dados	75
4.1 – As etapas da análise.....	75
4.2 – As falas das professoras sobre as crianças consideradas <i>difíceis</i>	77
4.2 – As falas das professoras sobre as crianças consideradas <i>fáceis</i>	82
4.3 – O que os dados nos dizem.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
BIBLIOGRAFIA	94
ANEXOS	98

RESUMO

As instituições de Educação Infantil podem ser caracterizadas como um rico espaço para o desenvolvimento da identidade sociocultural das crianças pequenas. Porém, estudos vêm apontando que nestes espaços as crianças negras constantemente se confrontam com problemas oriundos de seu pertencimento racial. É no contexto das interações que as crianças se percebem como parte do mundo social e, conforme o modo como são tratadas pelos seus outros significativos, constróem sua auto-imagem positiva ou negativa, e esta auto-imagem moldará a formação de sua identidade. Na interação social, as crianças negras aprendem a estabelecer comparações de raça e estrato social que correspondem aos conceitos aprovados socialmente. A professora de Educação Infantil, ao atuar como sujeito privilegiado na mediação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com as quais trabalha, muitas vezes, mesmo sem perceber, fortalece nas crianças negras as imagens estereotipadas, caricaturais e desvalorativas imputadas historicamente à população negra. Esta pesquisa buscou compreender como os mecanismos de construção e sustentação da ideologia do racismo ainda se mantêm fortalecidos, principalmente através das relações educativas.

ABSTRACT

The institutions for Children Education can be distinguished as a rich space to the development of young children's social and cultural identity. However, studies have been pointing that on these places black children constantly face problems originated from their racial belonging. It's in the interactions' context that the child understands itself as part of the social world and according to the way they're treated by their significative others construct their positive or negative self-image – and it's this self-image that is going to shape it's personality. On social interaction, the black children learn to determine comparisons of race and social status that correspond to the socialy aproved conceptions. The Children Education teacher when acting as privileged subject in the intercession for the development and learning of children, even unnoticingly reinforces in black children the stereotyped, caricatural and devaluative images historically attributed to the black population. This research seeks to comprehend how the mechanisms of construction and sustaining of the racist ideology are still strenghened, mainly through educational relations.

INTRODUÇÃO

Desde criança, no processo de desenvolvimento e de interação social, os seres humanos aprendem a discriminar e a estabelecer comparações de raça e estrato social que correspondem aos comportamentos aprovados socialmente e, ao mesmo tempo, aprendem a empregar tais conceitos em si mesmos. Segundo Vygotsky (1994), estas marcas externas, após um processo de internalização, de reconstrução interna da operação externa, possibilitam ou dificultam as ações dos seres humanos na sociedade e no mundo.

Estes sistemas de interpretações mentais da realidade são, portanto, socialmente construídos no interior das relações sociais ao qual pertence: a família, a escola, etc... No grupo social, o indivíduo se desenvolve e apreende formas possíveis de perceber e organizar o real. Esses mecanismos constituem-se nos primeiros instrumentos psicológicos e culturais de formação do sujeito que seguirão fazendo a mediação dele com o mundo.

Para Oliveira (1993), seguindo uma orientação vygotskiana,

“o processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá de fora para dentro. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo”. (p. 38)

No interior das instituições de educação, como em todos os contextos sociais, esses processos aparecem e são mantidos, e/ou reestruturados, através de diferentes ações pedagógicas.

A questão da relação racial na Educação é tema que aos poucos vem ganhando espaço nas reflexões de grupos sociais organizados, principalmente de negros¹ e feministas, e também de alguns educadores e pesquisadores em nosso país. Essas reflexões, cada vez mais, vão desvelando as mazelas e as conseqüências sociais que recaem sobre as pessoas vitimadas pela reprodução do racismo no sistema escolar e na sociedade em geral, ao longo de toda uma vida.

Partimos neste trabalho da concepção de que a história da sociedade brasileira é marcada por formas ideológicas racistas que desvalorizam a população negra. O racismo se constitui como uns dos males mais graves que afligem a humanidade. De um lado, o contingente populacional de negros é colocado em situação de subcondição humana; de outro, toda a sociedade se priva de imensos potenciais de qualidades intelectuais e culturais de grandes partes representativas da população, ignoradas e desprezadas pelo preconceito de um sistema social hegemônico de embranquecimento.

Adotamos também como hipótese de trabalho o preconceito e a discriminação racial como formas violentas que contribuem para destruir a identidade psicossocial e cultural da população afrodescendente, pois, através de processos variados, a internalização compulsória e brutal do ideal de ego branco (Freire Costa, 1983) vem moldando condutas e valores, ao longo da história da formação do povo brasileiro.

A opressão, algumas vezes silenciosa, vivida pela população negra, na dinâmica educacional, se expressa de formas e gestos variados, muitas vezes sutis, são sustentados pela ideologia de supremacia branca e patriarcal, que funciona como um

¹ Os termos negro/a e afrodescendente, adotados pelo Movimento Negro, são utilizados neste trabalho como estratégia de identificação de pessoas denominadas como de cor preta e parda.

sistema de representação, fortemente carregado de desafetos, que se manifestam na vida cotidiana através das idéias e das imagens que se fazem desses outros sociais.

Pesquisas sobre este tema têm demonstrado que, para a população negra, o elemento étnico, ou seja, a cor funciona como uma camisa-de-força, pois, em todas as instâncias de suas relações, lhe será mostrado *“aquilo que lhe é permitido, proibido ou prescrito sentir ou exprimir, a fim de que sejam garantidos, simultaneamente, seu direito à existência, enquanto ser psíquico autônomo e o da existência de seu grupo enquanto comunidade histórico-social”* (Freire Costa, 1983, p. 3). Entendemos que, na escola, a cor, o corpo, neste caso, para a pessoa negra, exerce funções simbólicas, valorativas e estratificadoras (Hasenbalg, 1979), e define as suas possibilidades de interação e participação na sociedade (Vygotsky, 1994).

As facetas da ideologia racista no Brasil, para Munanga (1996), são graves e importantes e

“(...) se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia”. (p. 214)

Na educação é possível verificar a existência de um “ritual pedagógico do silêncio” e da camuflagem que vem reproduzindo a exclusão e, conseqüentemente, a marginalização escolar de crianças e de jovens negros. Este ritual exclui dos currículos e das relações escolares, os conteúdos que contribuem com a valorização cultural da população afrodescendente como elemento fundante da sociedade brasileira.

O papel da educadora infantil como sujeito que internaliza e socializa papéis socialmente destinados à mulher na sociedade, e que atua como mediadora das

aprendizagens socioculturais das crianças, influenciando no processo de desenvolvimento da auto-imagem dessas crianças, é de relevante importância. Segundo Ortner (1979), a mulher é o primeiro agente de socialização dos seres humanos, pois, de simples organismos, os ajuda a se transformar em seres humanos culturais, ensinando-lhes, através de seus atos e expressão, as maneiras e os comportamentos que hegemonicamente são considerados adequados numa determinada sociedade. Ao ser responsável pelos cuidados e educação da primeira infância, muitas vezes, e até sem se dar conta, reforça e reproduz as diferenças sociais valorizadas na sociedade.

As questões colocadas elucidam alguns pontos das reflexões que venho construindo a partir do dia-a-dia de minha prática profissional em creches comunitárias. Prática desenvolvida desde 1985, na prefeitura do município do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS, como educadora infantil, como supervisora pedagógica e diretora de creche pública e agora atuando na formação de professores, como docente de disciplinas da área da Educação Infantil no curso superior de pedagogia.

O despertar do interesse em estudar esta temática se deu também devido a minha participação em atividades dos movimentos sociais² que se dedicam a esta questão.

Estas reflexões decorrem das percepções das relações subjetivas que reforçam ou mantêm as discriminações e os preconceitos raciais, sexuais e sociais, que acontecem no interior das relações educativas entre educadoras (com ou sem formação) e

² Os movimentos sociais que contribuíram para o desenvolvimento do meu “olhar” sobre as problemáticas relativas às questões de gênero e raça na educação, e o interesse pelo estudo da formação de educadoras infantis com esta ótica, foram os Movimentos Negro, particularmente o de mulheres negras, e o Movimento de Educadores/as Infantis.

crianças ainda na fase inicial de percepção e leitura do mundo e de vivência em creches e pré-escolas, ou seja, com idade entre dois a seis anos, crianças negras e pobres, em sua grande maioria, pertencentes a famílias oriundas da camada da população de baixa renda.

As várias situações que sustentam as relações diferenciadas das educadoras para com as crianças com as quais trabalham desvelam no interior das creches e pré-escolas, mesmo as de caráter comunitário e socio-participativo, a existência de padrões de socialização calcados em estereótipos raciais e sociais que determinam, a priori, dentro desses espaços de convivência, os lugares e os papéis que cada um deve ter e, por extensão, mais tarde, o seu lugar na sociedade.

Muitas professoras, afrodescendentes ou não, reproduzem nas atividades desenvolvidas com as crianças a imagem da mulher construída em sua própria criação. Imagem muitas vezes, subserviente e inferiorizada. Carregam também em sua formação a imagem estereotipada do negro como feio, incapaz, incompetente, delinqüente, difícil, problemático, barulhento, entre outros, e também como subserviente e inferior.

Ao trabalhar com crianças nas fases iniciais do desenvolvimento emocional, cognitivo e da personalidade, ignoram, muitas vezes a importância e as possibilidades de se construir, a partir de relações socializantes e democráticas, valores que vão, de forma positiva, desde cedo, contribuir para os alicerçamentos da identidade destes sujeitos enquanto cidadãos, membros ativos e investigativos, com linguagens e pensamentos próprios de uma sociedade humanizada e como membro participativo desta sociedade.

Pelo contrário, ao longo de minha experiência profissional e política, o que observo na ação pedagógica de algumas professoras é a preocupação em “modelar” os

sentimentos, os gestos e os comportamentos das crianças, de acordo com as influências recebidas por estas professoras através da família, de sua classe social, da escola, da religião, do trabalho e da concepção política. Nesse processo, vão “educando” as crianças para respeitarem alguns valores e desprezarem outros. Valores muitas vezes desconectados da realidade social dessas crianças.

Para estas educadoras, estes valores e normas acabaram se transformando em valores e normas que parecem ter existido sempre, parecem existir por si e em si mesmos, transformando-se em algo etéreo e naturalizado. À medida que estes valores e normas foram sendo incorporados, ao longo de suas vidas, tais mulheres foram aprendendo a dar a eles o status de verdade, quase sempre sem questioná-los. Não percebendo, assim, que esses valores e “costumes” foram construídos socialmente e que fazem parte de “uma” realidade social, dentre as muitas outras possíveis, e que por isso podem ser transformados (Ortner, 1979).

Um breve histórico da pesquisa

Esta pesquisa compõe o Projeto Contextos Infantis de Construção do Conhecimento e Formação da Subjetividade da Criança e do/a Educador/a³, desenvolvida pelo Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob coordenação da Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos (UFF/Brasil) e Prof^o Dr. Wolfgang Friedlmeier (University of Konstanz/Alemanha). Este Projeto tem a parceria de pesquisadores de outras comunidades internacionais de pesquisa, como Estados Unidos e

³ CNPq: 520938/96-8 (NV) Comitê Assessor PH Modalidade AI.

Coréia do Sul. No Brasil, conta com o apoio do CNPq.

O Projeto Brasil-Alemanha tem como objetivo principal investigar quais as crenças e valores dos pais e educadores infantis (brasileiros e alemães) sobre o cuidar e o educar crianças de 0 a 6 anos, e quais os papéis desses atores no processo educativo (as formas explícitas e implícitas de se compreender a Educação Infantil). No Brasil, o Projeto vem sendo desenvolvido desde 1997 junto às creches públicas do município de Niterói, no ano 2000 nas creches particulares do mesmo município e nas creches comunitárias do município e, no ano de 2001, nas creches comunitárias do município de Duque de Caxias.

Em 1994 foi realizado um Estudo Piloto visando levantar os reais objetivos educacionais das educadoras infantis nos dois países. Os objetivos educacionais apontados neste estudo foram: *autonomia, criatividade, concentração, responsabilidade, interação, obediência, independência, iniciativa, disciplina, tolerância, auto-realização, sensibilidade e cooperação.*

Com base neste Estudo Piloto, em 1997/98, o Projeto Brasil-Alemanha iniciou a primeira fase da pesquisa. Esta primeira fase visou entender quais idéias, valores e crenças orientavam as práticas educacionais de pais e educadores. Do lado brasileiro, a pesquisa foi realizada em oito creches públicas do município de Niterói e contou com a participação de 23 educadoras infantis, 24 familiares e 24 crianças.

Buscando contemplar as múltiplas realidades possíveis, através das falas, da escrita e das ações das educadoras, a pesquisa utiliza um conjunto de instrumentos e procedimentos comumente usados nas pesquisas em Ciências Humanas, tais como: 1)

Questionários de Objetivos Educacionais (QOE), onde se solicita que as educadoras⁴ escrevam sobre o significado de cada um dos objetivos; 2) entrevista com as professoras constituída por seis tópicos: (a) objetivos educacionais, (b) estratégias sobre formas de educar, (c) relação específica entre as estratégias e os objetivos selecionados, (d) formas de educar, (e) concepção de criança ideal e (f) seleção das crianças fáceis e difíceis; 3) observação e filmagem de uma atividade proposta pela professora, realizada em sala de aula, com todos os alunos, e 4) videogravações de uma atividade surpresa (dramatização com fantoches) realizada pela educadora com as crianças selecionadas por ela como fáceis e difíceis. Sumariamente, este foi o protótipo da pesquisa Brasil-Alemanha, em sua primeira fase⁵.

Entendemos que fazer referência ao contexto de produção e desenvolvimento da pesquisa Brasil-Alemanha, além de situar o leitor em relação à forma como esta pesquisa foi sendo construída e reconstruída, nos possibilita ressaltar as limitações que o campo empírico impõe ao desenvolvimento de um trabalho integrado de investigação.

É importante ressaltar que, apesar dos dados preliminares referentes ao Projeto Brasil-Alemanha serem muito relevantes e significativos em muitos aspectos, quando decidimos pelo aprofundamento da questão referente à raça e à etnia, os mesmos se revelaram insuficientes para atingir os objetivos a que este trabalho se propunha, pois, apesar de serem muito amplos, não eram direcionados ao tema, o que nos mostrou ser insuficiente no desenvolvimento de uma análise dessa natureza.

⁴ Como a totalidade dos educadores pesquisados foi constituída de mulheres, estaremos utilizando a denominação de educadoras ou professoras para caracterizar a população em questão.

⁵ Atualmente, a referida pesquisa já se encontra em seu quarto biênio. No segundo biênio trabalhamos com as educadoras da rede privada de educação infantil, no terceiro com as da rede comunitária.

Entretanto, devido ao interesse premente de iniciar no interior do Projeto Brasil-Alemanha um processo de ampliação da discussão e tomada de consciência sobre temas relacionados à raça e à etnia que permeiam variados aspectos do desenvolvimento e da educação infantil, independentemente de suas origens e diferenças raciais, e pautados no objetivo principal deste trabalho, que era investigar no universo simbólico das educadoras infantis os indícios e sinais das ideologias racistas da sociedade brasileira e as influências destas ideologias na formação das crianças com as quais trabalham, buscamos levantar nas falas das educadoras sobre as crianças apontadas por elas como fáceis e difíceis, articuladas ao pertencimento racial destas crianças, expressões, pelo menos aparentes, de conotações que sinalizam idéias e conceitos racistas⁶ e estereotipados sobre a população negra brasileira.

A concepção das pessoas não é algo que se encerra em si mesmo. Ela é um produto social, determinado pelas condições históricas a que as pessoas estão expostas. Por se tratar de sujeitos concretos, as educadoras infantis vivenciam as contradições ideológicas e culturais inerentes às suas próprias histórias de vida pessoal, familiar e profissional. Na relação com o trabalho educativo, trazem para o processo de educar idéias, crenças e concepções que representam suas próprias visões de mundo, de homem, de sociedade e de educação. Por isso, ao recorrermos às falas das educadoras que expressaram expectativas sobre determinadas crianças, apontadas por elas como fáceis e difíceis, tentamos construir nesta pesquisa as correlações possíveis entre os indícios das concepções e idéias negativas, mesmo que de forma inconsciente, associadas à população negra contidas nestas falas e a predominância racial destas crianças

⁶ Para este estudo selecionamos os instrumentos 2 e 4, entrevista e videogravações. No instrumento 2, entrevista, focalizamos a análise no tópico f.

Ao levarmos em conta a incidência maior de crianças negras nos grupos referidos por elas, buscamos também analisar, nesta investigação, as possíveis influências dessas idéias e representações negativas presentes no cotidiano educacional da criança negra em contextos privilegiados de desenvolvimento infantil.

Para consubstanciar nossa análise, desenvolvemos uma seqüência de passos baseados em referências conceituais e empíricas relativas ao pensamento racial brasileiro e aos processos de desenvolvimento e de interação social da criança negra no contexto escolar e na sociedade.

No capítulo primeiro do trabalho, desenvolvemos a discussão sobre as particularidades da ideologia racista na sociedade brasileira e a natureza racial das desigualdades sociais. Através da análise da cultura de embranquecimento e das classificações de cor da população negra brasileira, discutimos como as idéias racistas são intrinsecamente combinadas com uma hierarquia de cor, onde a pele mais clara é identificada como maior prestígio e melhor posição econômica e social, constituindo possibilidade de avanço na hierarquia social e na “melhoria da raça”. Analisamos também o desenvolvimento do pensamento racial no Brasil, ressaltando as bases científicas que modelaram o racismo e o preconceito racial na sociedade brasileira.

Esta reflexão proporcionou uma leitura mais crítica das ideologias racistas e do conceito de racismo em seus diversos usos e sentidos, como também da relação entre a diversidade humana e os mecanismos de produção de segregações, discriminações e desigualdades raciais na sociedade brasileira, demonstrando, através de alguns dados sócio-econômicos, um olhar atual sobre a realidade social da população negra no Brasil.

A análise desenvolvida no segundo capítulo, partindo da discussão sobre o pensamento racial brasileiro, avança na reflexão do pressuposto de que a criança nasce em um mundo que já está estruturado sociohistórico e culturalmente, o que lhe garante tomar um lugar em um conjunto de relações e práticas sociais presentes neste contexto. A partir da reflexão sobre a construção da subjetividade humana, e tendo como referências alguns aprofundamentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil em contextos sociohistóricos, tivemos a possibilidade de discutir como se dão as interações da criança negra nos diversos meios socioculturais a qual pertence. Esta análise nos levou a perceber que as relações sociais são formulações culturais resultantes de significados sociais, culturais e psicológico e por isso, forjam diferentes identidades em diferentes sujeitos.

No terceiro capítulo, aprofundamos o delineamento metodológico da pesquisa numa vertente qualitativa. Fizemos o desenvolvimento analítico da situação empírica, através das observações nas videograções e análise das entrevistas feitas com as educadoras, apresentando as etapas do processo metodológico desenvolvido.

No quarto e último capítulo, apresentamos os resultados apontados a partir das análises das videograções e das entrevistas contendo as falas das professoras sobre as crianças fáceis e difíceis. Estes resultados foram cruzados com os dados que demonstraram que a predominância racial das crianças apontadas pelas professoras como difíceis eram de maioria negras e as apontadas como fáceis, eram de maioria brancas. Sem pretendermos esgotar o assunto, fizemos os destaques que apontavam para perspectivas que tínhamos sobre a temática em questão.

Capítulo I

As influências das Ideologias Racistas no Pensamento Social Brasileiro

O presente estudo traduz-se na preocupação em ressaltar as origens das formulações políticas e científicas que modelaram o racismo e o preconceito racial na sociedade brasileira, buscando compreender como estas formulações enveredaram pelo imaginário da população e encontraram proposições sistemáticas para justificar a idéia da inferioridade intelectual e moral da população negra.

Inspirado nos vários determinismos raciais europeus e na presunção da superioridade da civilização ocidental moderna, o pensamento ideológico racial brasileiro foi elaborado por uma elite intelectual que criou atitudes e posturas racistas que afetaram a concepção popular ao explicar a sua realidade e identidade racial a eles próprios e aos estrangeiros.

Para responder aos visitantes racistas que acreditavam que o Brasil estava exposto aos “*perigos*” da miscigenação, esta elite buscou, de modo peculiar, conciliar a mobilidade social do mestiço com as doutrinas rígidas do racismo científico oriundas da Europa (Skidmore, 1976).

A descoberta das diferenças das características raciais entre os povos, ao longo da história da humanidade oficialmente declarada (que se possa contar), levou a uma constituição variada de uma “cartografia de termos e reações”. Os romanos denominavam

de “bárbaros” a todos os outros povos que surgiam no território greco-romano. Para os cristãos ocidentais, aqueles povos que não pertenciam ao seu universo religioso eram apregoados como pagãos. A ciência determinista e positivista se empenhou em classificar como “primitivos” os povos dos paraísos terrestres ocidentais, Ásia e África, e os do Novo Mundo recém-descoberto, as Américas (Schwartz, 2000).

No século XVI, com o deslocamento do olhar europeu para o Mundo Novo, os renascentistas curiosos vão preocupar-se em classificar esse “*local da grande flora e da fauna exótica e sua gente estranha*” (Schwartz, 2000). Ao classificarem a natureza, o solo, a vegetação e o clima, buscava-se reviver a imagem do paraíso terrestre, do modelo cristão. Na classificação da natureza humana desses povos, a forma de organização social e suas práticas culturais causavam profundo estranhamento e rejeição. O pensamento científico europeu escandalizava-se com as práticas de canibalismo, com a poligamia e a nudez dos povos indígenas, além da falta de uma formação cristã, garantida pelo batismo, o que o deixava com dúvidas se tais povos tinham ou não humanidades.

Várias correntes “pessimistas” deram força à visão negativa sobre as civilizações da América. Destaca-se o conde de Bufon, um naturalista que, partindo da observação do pequeno porte de animais existentes e do aspecto “*imberbe*” dos nativos, editou a coletânea intitulada *Histoire naturelle*, em 1749, onde lançou a tese sobre a “debilidade” ou “imaturidade” do continente, e *concluía ter encontrado um continente infantil, retardado em seu desenvolvimento natural* (Schwartz, 2000 p. 16).

Outro importante representante desta corrente de pensamento foi o abade Corneille de Pauw que, em 1768, retomava em suas publicações editadas em Berlim as idéias de

Bufon, porém, de forma radical. Corneille usou o termo “degeneração” para classificar o novo continente e suas gentes,

“assolados por uma incrível preguiça e pela falta de sensibilidade; instintos e fraqueza mental, esses homens seriam “bestas” decaídas, muito afastadas de qualquer possibilidade de perfectibilidade ou civilização”. (Schwartz, 2000, p. 16)

Esta visão negativa da Europa ocidental sobre os povos do novo continente persiste até o século XVIII, quando então a questão da diferença ou da desigualdade entre os homens é retomada, a partir de bases científicas. Neste período estabelecem-se as bases filosóficas para o pensamento da humanidade enquanto totalidade. Torna-se central a versão humanista sobre diversidade, que afirma o modelo rousseauiano do “bom selvagem”, como elemento fundamental para se entender a civilização “decadente”.

Para Skidmore (1976):

“A questão da raça e os problemas afins, de determinismo climático, eram, a esse tempo, objeto de aberta discussão na Europa. Os europeus não hesitavam em expressar-se em termos pouco lisonjeiros à América Latina e ao Brasil, em particular, por causa da sua vasta influência africana”. (p. 13)

Dessa forma, para os europeus, a partir do olhar dos “viajantes”, a América era imperfeita e decaída. Esta concepção serviu de base para que o desenvolvimento da tese da inferioridade do continente se sustentasse a partir do século XIX.

No século XIX, com o avanço da burguesia européia, promovendo a repartição do mundo e a colonização dos pontos mais distantes ocupados pelos europeus colonizadores, convencidos de seu progresso linear e determinado, não *tinha dúvida de que o único modelo de civilização era aquele experimentado pelo Ocidente* (Schwartz, 2000).

Este “progresso burguês” que se fazia evidente se configurava através dos avanços tecnológicos da época, representados com grande orgulho pela construção da ferrovia, cognominada “trilhos da civilização”, e pelos avanços da ciência positivista e determinista que se afirmava de forma cada vez mais prepotente.

A polêmica que fertilizava a ciência da época era, de um lado, a idéia dos teóricos “monogenistas” que acreditavam que a humanidade teria partido de um só núcleo original; de outro, dos adeptos das idéias “poligenistas”, que afirmavam terem sido os diversos centros de origem que levaram às cisões fundamentais da humanidade.

Com a publicação do livro *A origem das espécies*, de Charles Darwin, em 1859, colocou-se um final a esta polêmica. A noção de evolução, com explicações e terminologias acessíveis na época, ganhou espaço nas demais ciências, com conceitos e expressões que se popularizaram, como “sobrevivência dos mais aptos”, “adaptação”, “luta pela sobrevivência”. Tal discurso ligeiro e vigoroso se impôs, concebendo o desenvolvimento humano a partir de etapas fixas e predeterminadas, vinculando de maneira mecânica os elementos culturais, tecnológicos e sociais da sociedade, tomando força, assim, a escola “evolucionista social” (Schwartz, 2000), ou “darwinista social”. Esta forma de entender as relações entre os seres vivos determinava

“que assim como a natureza, a sociedade era regida por leis rígidas e que o progresso humano era único, linear e inquebrantável (...) tendo a tecnologia como índice fundamental de análise e comparação, para os evolucionistas a humanidade aparecia representada tal qual uma imensa pirâmide – dividida em estágios distintos, que iam da selvageria para a barbárie e desta para a civilização -, na qual a Europa aparecia destacada no topo e povos como os botocudos na base a representar a ‘infância’ de nossa civilização”. (p. 18)

A visão evolucionista se afirmava como o paradigma da época, reafirmando a noção iluminista da humanidade. Neste tecido da história, a corrente poligenista revigora sua força, recuperando as idéias básicas de Darwin, *porém destacando que a antigüidade na formação das raças era tal, que possibilitava estudá-la como uma realidade ontológica* (Schwartz, 2000, p.19). Influenciando o campo da filosofia, levava esta a assumir que “*a humanidade evoluía a partir de formas predeterminadas de pensar, revelando-se, assim, uma clara correlação com as teorias hegemônicas da época* (p.19). Sendo assim, partindo do caráter essencial das raças apontadas pelos poligenistas, uma variedade de teóricos passa a qualificar a diferença humana e transformá-la em objeto de estudo e de classificação.

Tais teóricos, apontados como “darwinistas sociais” ou “deterministas sociais”, podiam ser divididos em dois grupos. Os primeiros, conhecidos como deterministas geográficos, partiam de fatores geoclimáticos como o clima, o solo, a vegetação, o vento etc., para compreender e prever o futuro da civilização. O segundo, e mais influente, eram os deterministas raciais que, abandonando a análise do indivíduo para insistir na idéia de grupo, promulgavam a crença de que a pessoa era apenas um somatório dos elementos físicos e morais da raça a qual pertencia.

Dando ênfase neste trabalho dos teóricos ligados à corrente dos deterministas raciais, destacaremos alguns dos mais influentes no pensamento racial brasileiro, como o conde francês Arthur de Gobineau (em 1853), por exemplo. Para ele, as raças, a partir de vários cruzamentos e misturas, constituíam fenômenos finais e imutáveis. Este tipo de pensamento teve dois postulados: um, que enaltecia a idéia da existência de raça pura e o outro, que compreendia a miscigenação como uma degeneração racial e social.

Spencer (1876), Francis Galton (1883) e Cesare Lombroso (1876) foram alguns dos teóricos do determinismo racial que podemos destacar. Eles contribuíram para a difusão da idéia de seleção natural de Darwin no século XIX, aplicando conceitos biológicos às Ciências Sociais, e , desenvolveram o conceito-chave do darwinismo social, que é o de “sobrevivência dos mais aptos”. Para essa corrente de pensamento, o progresso da sociedade requer competição entre indivíduos, classes, nações e raças e a seleção natural da humanidade consiste nesta luta pela sobrevivência.

Para Seyferth (1995), neste contexto teórico, a idéia de “adaptação” se transforma em “aptidão”, segundo o qual

“a aptidão para o progresso e para a sobrevivência não era só individual, mas também racial, fato que colocava as ‘raças inferiores’ sob o domínio das elites brancas da Europa”. (p.180)

Lapuje, segundo Seyferth, foi outro influente teórico do darwinismo social que, na defesa da idéia da seleção natural, de forma radical, propunha o controle da fertilidade da raça e das classes sociais para evitar a proliferação de indivíduos inferiores. Outro importante teórico que também aprofundou estudos nesta linha foi Galton (1883), cientista britânico, que desenvolveu o conceito de eugenia, que em latim significa *eu*: boa; *genus*: geração. Ele trabalhava com a idéia de que a capacidade humana estava exclusivamente ligada à hereditariedade e pouco devia à educação que os indivíduos recebiam. Cesare Lombroso (1876), antropólogo criminal, no seu livro *L'uomo Delinquente*, afirmava que a criminalidade era um fenômeno físico e hereditário. A interpretação estereotipada dos fenômenos ligados à criminalidade que ele fazia, deu margem para o estabelecimento de correlações entre crime e potencialidades físicas e morais das pessoas, povos e civilizações.

Alguns destes cientistas precursores das idéias do darwinismo social, em visita ao Brasil, constataram a drasticidade do país com relação à composição de sua população. Como exemplo, Arthur de Gobineau, em 1869, ao visitar o Brasil como cônsul francês, faz uma análise do que chamou de “degenerescência genética” da civilização brasileira, em função do alto nível de miscigenação verificado entre a população na época, num Brasil cuja população negra atingia mais de 50%. Gobineau acreditava que só a incorporação de valores das raças superiores européias poderia salvar o destino deste país.

Outro visitante estrangeiro que teve grande repercussão com seus estudos sobre raça no Brasil foi Louis Agassiz. Em 1865, durante uma expedição científica aqui realizada, apresentou a tese que via na miscigenação, na mistura de raças, um mal irreparável. Agassiz (1820) vai afirmar que no Brasil, como em nenhum lugar do mundo, a hibridez produzida pelo amálgama das raças branca, negra e índia destruiu as qualidades destas três, respectivas, configurações raciais.

Outro teórico do pensamento determinista que também se destacou, exercendo inclusive grande influência na difusão e crença do determinismo biológico no Brasil, foi o inglês Henry Thomas Buckle (1821), com a obra *História da civilização na Inglaterra*, publicada em 1861, que apresentava o pensamento do determinismo climático.

Buckle fez uma análise dos fatores climáticos no Brasil e concluiu, embora nunca tenha visitado o país, que a exuberante fauna e flora brasileira seria especialmente majoritária de maneira a inviabilizar o progresso humano: “*em meio a essa pompa e fulgor da natureza, nenhum lugar é deixado para o homem. Ele fica reduzido à insignificância pela majestade que o circunda.*”

1.1 A idéia de raça no Brasil República – a questão da mestiçagem

Em finais do século XIX a idéia de raça no Brasil, inspirada na expansão dos vários determinismos raciais europeus e na idéia de superioridade da civilização ocidental moderna, foi apropriada por vários pensadores e cientistas brasileiros, tornando-a uma invenção peculiar. A questão racial começou a fazer parte do discurso dos intelectuais e políticos, de forma mais sistemática, a partir de 1850, período de postulação do fim do tráfico negreiro e da formulação de uma política imigratória brasileira mais consistente. A abolição e imigração foram dois temas discutidos juntos na época. A problemática da escravidão era condenada pois representava um empecilho ao desenvolvimento econômico e a imigração e, conseqüentemente, à civilização. Este discurso tinha como pano de fundo a concepção de que a população negra, representada no imaginário da elite intelectual como raça inferior, dificultaria a construção de uma nação moderna, nos moldes europeus.

Seguindo o rastro de estudos sobre a raça como fenômeno social no Brasil, vemos que estas preocupações só serão mais nitidamente manifestadas a partir do fim do chamado período colonial e o início da constituição da nação brasileira propriamente dita. Com o advento da Abolição da Escravatura em 1888, e a constituição da República em 1889, produtos do movimento reformista do país, de inspiração liberal européia, a elite liberal brasileira vai construir a perspectiva de que, para colocar a recém-criada nação nos caminhos do progresso, era fundamental e prioritário operar mudanças de ordem institucional.

Para Skidmore (1976), a elite política e intelectual brasileira

“não só era obrigada a promover a multifária tarefa da modernização, há muito em curso na Europa e na América do Norte,

como tinha, ademais, de começar pela eliminação de anacronismos flagrantes, como a escravatura, e pela criação de algumas instituições elementares, como uma sistema escolar”.
(p. 48)

Após a constatação de que apenas as reformas de natureza institucionais não seriam suficientes para alavancar o progresso desejado, a elite brasileira, influenciada por autores europeus, vai desenvolver uma análise com base em teorias deterministas sobre raça e clima para a compreensão da organização da vida social e justificar a tese da superioridade racial.

Nesse período histórico, predominava entre a elite social do final do século XIX a idéia de que, no que se referia à identidade racial e cultural brasileira, a mistura das raças era um entrave para o desenvolvimento da humanidade e que, portanto, se devia adotar e estimular o branqueamento da população, já que era o branco o tipo racial e cultural ideal (Skidmore, 1976). O evolucionismo, então, fornece à *intelligentsia* brasileira os conceitos necessários para a compreensão desta problemática; porém, à medida em que a realidade nacional se diferencia da européia, ela vai adquirindo novos contornos e peculiaridades próprias. Torna-se necessário superar o “atraso” brasileiro e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade do Brasil constituir-se como nação nos moldes desejados pela elite.

Por volta de 1860 estava presente entre a elite intelectual a idéia de branqueamento da nação, mas esta idéia só vai se constituir como uma tese científica no Brasil, depois da abolição, particularmente, já no século XX. Dois autores bastante conhecidos, que praticamente se antecederam na construção desta discussão no país, os quais destacamos neste trabalho, foram Nina Rodrigues e Silvio Romero (Seyferth, 1995).

Nina Rodrigues, famoso médico da escola baiana, em maio de 1888, publica em vários jornais o artigo polêmico no qual concluía que: “*os homens não nascem iguais. Supõe-se uma igualdade jurídica entre as raças, sem a qual não existiria o Direito*” (Schwarcz, 2000, p.22). Dessa maneira, se contrapondo ao discurso da lei, esse “*homem de ciência*”, no auge do fim da escravidão formal, passava a desconhecer publicamente a igualdade e o próprio livre-arbítrio; assume, assim, como verdade, as teorias do determinismo científico e racial. Ou seja, ele bebe nas teorias européias e passa a estudar o negro no Brasil, tendo como base científica a teoria criminal de Cesare Lombroso que afirmava, em *L'uomo Delinquente* (1876) “ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário e, como tal, um elemento detectável nas diferentes sociedades” (Schwarcz 2000, p.20). Desta forma a cultura é determinada pelas raças. Nesse sentido, Nina Rodrigues (1888) só vai analisar o negro na sociedade brasileira a partir da perspectiva da evolução cultural, partindo do esquema que estabelece os estágios evolutivos que se encontram na humanidade: selvageria, barbárie e civilização.

Nina Rodrigues não acreditava na idéia de branqueamento enquanto possibilidade de evolução nacional, pois, para ele, o país era por demais negro e assim iria permanecer. Rodrigues achava também que, com o grau de mestiçagem atingido, não era o suficiente para “*dar jeito na nação*”. Acreditava na inferioridade do povo brasileiro diante da mestiçagem, sua grande preocupação era com o atavismo, a degenerescência e outros termos, que estavam diretamente vinculados à noção de inferioridade. O medo que o atavismo ressurgisse sistematicamente a partir da miscigenação “*está relacionado ao temor à ressurgência no homem moderno aos atrasos da espécie do período evolutivo*” (Seyferth, 1995) e isso daria, para este autor, sérios problemas em termos da constituição do povo brasileiro.

Em seu famoso livro publicado em 1894, *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, Nina Rodrigues não só defendia a proeminência do médico na atuação penal, como advogava a existência de dois códigos penais no país – um para os brancos e outro para os negros, correspondentes aos diferentes graus de evolução apresentados por esses dois grupos (Schwarcz, 2000). Ele achava que não se poderia aplicar os mesmos princípios a raças tão diferentes, principalmente a raças tão desiguais, ou seja, o postulado do código penal específico para o negro estava referendado na crença de que este era inferior, portanto não poderia ser punido da mesma maneira que os brancos.

Por trás dessa proposição está o sentido de tutela, isto é, se os negros não têm a mesma responsabilidade que os brancos, eles também não têm os mesmos direitos que os brancos. Portanto, a proposta de Nina Rodrigues era de que raças desiguais não podem ser regidas pelos mesmos princípios e, não sendo regidas pelo mesmo princípio, automaticamente uma delas estaria relegada à tutela permanente da outra.

O pressuposto de que a mestiçagem é uma coisa ruim e associada a degeneração, e que por isso o Brasil não teria jeito, está vinculado à concepção de que as características da mentalidade são inatas. Nina Rodrigues acreditava claramente que o cérebro do negro e, conseqüentemente, o de sua descendência, como o mestiço, por exemplo, era menos desenvolvido, portanto tais grupos jamais atingiriam o grau de civilização. Naquele momento, no final do século XIX, acreditava-se que a mente era uma coisa inata, não tinha como mexer com ela e não adiantava, em última instância, educá-la.

No contexto desta discussão, em 1888, existia outra corrente do pensamento racial brasileiro preconizada pelo advogado e jurista Silvio Romero, que promulgava a

idéia de que era possível o branqueamento da raça brasileira, desde que se incentivasse a imigração européia.

Silvio Romero não entra nos detalhes anatômicos e muito menos na questão da mentalidade da maneira que Nina Rodrigues fazia, entretanto, o que vai defender, um pouco antes da abolição, é a mistura de europeus com brasileiros, para depurar de vez a população inferior, supondo, assim, que a raça branca, por ser superior, conseguiria diluir o sangue negro. Então, incentivando a mistura, se teria uma população branca através da sistemática da diluição. Ele acreditava inclusive que em cerca de 300 anos o Brasil poderia se transformar num país inteiramente branco, desde que a imigração européia fizesse a sua parte.

Não por coincidência, justamente na década da “abolição” da população negra escravizada e do fim do império, como nos dez anos seguintes, o pós-abolição, é que é o momento em que temos um maior volume de entrada de estrangeiros europeus no país como imigrantes. O primeiro recenseamento republicano já dava uma população majoritariamente branca para o país, o que inverte consideravelmente a pirâmide demográfica de predominância racial negra do império. Assim, temos, num curto espaço de tempo, um volume enorme de emigrantes brancos, em torno de 3 milhões, entrando no país. Por exemplo, no ano de 1890 eram mais de 150 mil italianos, um aumento considerável em relação aos anos anteriores (Seyferth, 1995).

Outro importante dado da época, que vai servir de base para o pensamento romeriano, é a enorme mortalidade da população negra. Eram feitas sistemáticas campanhas contra a febre amarela que matava os europeus no Rio de Janeiro e nada era feito contra a tuberculose, que matava maciçamente os negros. Estes, por serem os mais

desnutridos, tinham menos possibilidade de trabalho e por conseqüência passavam fome, um fator vital para a proliferação da tuberculose.

Tais dados ajudaram a conformar o ideal de branqueamento de Silvio Romero, ou seja, na sociedade havia mecanismos concretos que estavam levando ao branqueamento da nação. Estes mecanismos eram a imigração e a mortalidade da população negra, este último considerado em menor grau.

A prevalência à tese do branqueamento de Silvio Romero vai implicar, segundo Seyferth (1995),

“no apoio a uma política imigratória visando introduzir no Brasil apenas imigrantes brancos. O efeito prático esperado era a assimilação cultural e física desses elementos, sendo freqüentes nos discursos os termos ‘caldeamento’, ‘mistura’, ‘fusão’ e ‘miscigenação’; e a sua incorporação total a uma nação brasileira ideal, configurada como ocidental, de civilização latina e população de aparência branca”. (p. 181)

Podemos supor, então, que um dos fatores que sustentaram a política imigratória brasileira daquele período foi o pensamento da sociedade brasileira que pressupõe que o imigrante não deve ser apenas assimilado, deve ser caldeado. A idéia de caldear tem um sentido estrito de um *crisol* de raças⁷. A idéia da mestiçagem está presente no imaginário social, mas a figura deste mestiço é uma figura branca, porque ele pode ser mestiço nas idéias, porém terá a aparência de civilizado, isto é, do branco.

Temos assim configurado no início da república e no início do século XX um ideal de nação onde a população é pensada como estando na direção do povo branco.

⁷ *Crisol* é um pote onde se fazem misturas químicas – a idéia de caldear citada acima é a seguinte: joga-se a população no pote, faz-se a mistura, e vai sair o brasileiro, mas o brasileiro de fenótipo branco.

Uma nação que se dizia idealmente configurada como ocidental, de civilização latina, oriunda da península ibérica, portanto, de aparência branca. Sendo assim, o que vai construir de fato a noção popular da teoria do branqueamento é a tese que passa a desenhar o século XIX, ou seja, um processo em que se imagina a população mestiça, progressivamente, chegando ao fenótipo branco. Com a seleção natural e social encarregada de eliminar aquilo que era considerado raça inferior, ou raças inferiores, negra e indígena.

Apesar de esta tese contrariar um dos dogmas específicos do racismo, o de que a miscegenação degenera, alguns teóricos brasileiros encontraram nelas inspiração para construir um novo modismo teórico e ideológico que se chamou branqueamento da raça. Dentre estes autores, destacamos João Batista Lacerda (1911), antropólogo e diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, principal instituição científica da época.

Lacerda, quando convidado a participar como representante oficial do governo brasileiro do I Congresso Universal de Raças, realizado em Londres, em 1911, apresenta a tese clara e direta do branqueamento como solução brasileira para a questão racial (Seyferth, 1995) e leva como imagem ilustrativa de sua tese um quadro pertencente ao Museu Nacional – e que está lá até hoje⁸ – pintado por Modesto Broccos em 1895, artista da Escola de Belas- Artes do Rio de Janeiro, que tem a significativa denominação de “A Redenção de Cam”.

⁸ Reprodução da obra pertencente ao acervo do Museu Nacional de Belas-Artes – Rio de Janeiro.



Postulando a idéia de que o negro poderia passar a branco em três gerações, o quadro traz a seguinte legenda: “*Le nègre passant au blanc, à la troisième génération, par l’effet du croisement des races.*”

A imagem do quadro acima apresenta uma mulher negra idosa sem qualquer traço de mistura com um neto branco, entrecortado por sua filha mestiça e o genro branco. Através desta imagem o autor reconstrói “*não só argumentos como perspectivas de época. O país era descrito como uma nação de raças miscigenadas, porém em transição*” (Schwarcz, 1993). De forma sintética, o quadro de Broccos representa as idéias defendidas pelos teóricos do branqueamento, de que o país seria branco em um século através de três gerações, como retratado pela criança branca.

É de fundamental importância compreendermos o sentido do quadro, o que a análise de Seyferth (1995) contribui muito quando nos diz que,

“Não é por acaso que o quadro em questão, pintado por Modesto Broccos em 1895, tem a significativa denominação de “Redenção de Cam” – redenção, pelo branqueamento, do neto de uma negra ex-escrava. O caráter ideológico, emblemático, desta pintura... remete às teorias sobre diversidade humana articuladas com o livro bíblico do Gênesis que consideraram os negros descendentes de Cam, o filho de Noé amaldiçoado por Deus. Neste caso a maldição bíblica é transformada em maldição de cor da pele – e a possibilidade de branqueamento em três gerações, eternizada na pintura, redime a negra no fenótipo ariano do seu descendente”. (p. 185)

João Batista Lacerada não tinha qualquer dúvida do sucesso do processo de branqueamento, também chamado por ele de “redução étnica”. Em sua tese intitulada *“Sur les métis au Brésil”*, apresentada no Congresso de Londres, Lacerda afirmava que *“o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”* (Schwarcz, 2000). Tendo por trás da sua defesa da mestiçagem a noção de que as raças são desiguais, ele apresentou um trabalho polêmico, expresso como uma ideologia política, sem nenhuma base científica. Mesmo sem ter trabalhado com as idéias das ciências que discutiam raças deste período, entretanto, sua teoria do branqueamento passa a ser legitimada por vários cientistas.

Vale perguntar, então, o que o levou a ter tanta segurança no “processo de redução étnica pelo branqueamento” sem de fato ter feito uma pesquisa, sem ter nem sequer a garantia científica por trás? Por que ele achava que o Brasil iria se transformar numa nação predominantemente branca?

Em primeiro lugar, enquanto ideologia, o branqueamento não precisava de uma demonstração sistemática e científica, mesmo que precária, da época, bastavam os

estereótipos e as concepções mais populares ligadas à idéia de sangue e raça para que cientistas, como Lacerda, abandonassem os índices cefálicos e faciais e passassem a falar dos vícios do sangue negro africano, que foi o que ele fez e que aparece ao melhor estilo dos livros didáticos de história do Brasil que conhecemos até hoje. Ele defendeu um elenco de coisas que o senso comum já considerava vícios do sangue negro e realizou as classificações através destes estereótipos, principalmente, os de natureza moral.

A partir da pressuposição de que a mentalidade é inata, a natureza moral dos estereótipos ficou assegurada cientificamente. Usaram-se os estereótipos de natureza moral para presumir que qualidades e vícios de cada raça, e principalmente a instabilidade do mestiço, eram considerados biologicamente determinados, como algo que não tem jeito; quem tem vícios vai tê-los para sempre; quem tem qualidades vai tê-las para sempre.

Interessante compreender aqui, que, para a consolidação do discurso racista da época, não bastou só estabelecer os ditames da inferioridade através de fatos climáticos. Lacerda foi mais eficaz quando usou as características do fenótipo, ou seja, a cor da pele, os traços raciais, para pressupor determinados comportamentos que desqualificam socialmente as pessoas de origem negra. Foram os estereótipos que desqualificaram estes indivíduos socialmente.

Temos, então, um raciocínio quase circular, envolvendo os estereótipos e a sua causa presumível, ou seja, a inferioridade racial, sobretudo quando procura desqualificar negros e mestiços. A classificação de brancos, negros e índios parece não constituir um problema nessa versão, que é muito mais próxima das concepções populares estereotipadas, que desqualifica pelos estereótipos, e, portanto, coincide com a de outros

“sábios” da época, que situam o negro no extremo inferior, usando, por exemplo os critérios acenados não só pelo fenótipo mas também pela desqualificação moral.

1.2 O legado do mito da democracia racial

Como assinalamos, o pensamento de alguns intelectuais brasileiros, em finais do século XIX e início do século XX, preocupados com a questão racial desde os primórdios desta discussão no Brasil, considerava em suas análises o “meio” e a “raça” como fatores internos que definiriam a realidade brasileira. Meio e raça, neste caso, se constituem como dois elementos primordiais para a construção de uma identidade brasileira: o nacional e o popular, o que leva então a noção de povo se identificando com a problemática étnica.

Com o passar dos tempos essa idéia foi sendo posta de lado. Nas décadas de 30 e 40, vão surgindo sinais de defesa da positividade da mestiçagem brasileira. Aparecem então idéias contrárias às anteriores. Alguns teóricos defendem que a mistura de raças que produz o fenómeno da mestiçagem é o nosso diferencial positivo, e sobretudo singular, ideal para explicar as relações entre raças e as posturas do povo brasileiro em relação às diferentes contribuições das tradicionalmente conhecidas três raças: branca, negra e amarela (Schwarcz, 1999). Esta tese foi largamente apregoada por Gilberto Freyre no livro *Casa-Grande & Senzala*, na década de 1930. Para ele, o conflito da mestiçagem, considerado antes como uma mácula, virou sinal de identidade, e o “*mito das três raças*” passou a ser sinónimo de uma grande representação nacional (Schwarcz, 2000).

Retomando a questão racial sob uma perspectiva antropológica norte-americana, baseada nos trabalhos do antropólogo alemão Franz Boas (1858 – 1942),

Gilberto Freyre aprende a distinguir a diferença entre raça e cultura, separando dos traços de raça os efeitos do ambiente.

“Assim como Franz Boas, que relativizava a importância da raça para a compreensão dos grupos humanos e destacava a relevância do ambiente, da história e da cultura. Gilberto Freyre afirmava o papel positivo da mestiçagem na formação da nacionalidade brasileira, invertendo o valor que até então lhe era atribuído pelas teorias e análises sociais formuladas entre meados do século passado e o início deste por autores como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna”. (Silva, 2002, p. 32)

Dessa forma, sua reflexão *“parecia lançar, finalmente, as bases de uma verdadeira identidade coletiva, capaz de estimular a criação de um inédito sentimento de comunidade pela explicitação de laços, até então insuspeitos, entre os diferentes grupos que compunham a nação”* (Araújo, 1994, p. 30). Dentre os trabalhos de Gilberto Freyre, este significou um marco fundamental para a consolidação da categoria mestiça enquanto identidade integradora da nação brasileira.

Analisando a obra de Gilberto Freyre (1989), podemos perceber como sutilmente ele opera com os conceitos de eugenia, seleção étnica, branquidão e morenidade, entre outros. Temos como exemplo a citação a seguir:

“O intercurso sexual de brancos dos melhores estoques, inclusive eclesiásticos, sem dúvida nenhuma, dos elementos mais seletos e eugênicos na formação brasileira – com escravas e mulatas foi formidável. Resultou daí grossa multidão de filhos ilegítimos – mulatinhos criados muitas vezes com prole legítima, dentro do liberal patriarcalismo das casas-grandes; outros à sombra dos engenhos de frades; ou então nas “rodas” e orfanatos. Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se construiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo da contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistados”. (p. 91 e 442-443)

A concepção de Freyre foi um dos elementos fundamentais para consubstanciar a idéia do mito da “democracia racial”, empregado como uma metáfora política para explicar, no plano da cultura, da mestiçagem e da formação da identidade nacional, a consolidação das relações sociais entre brancos e negros e da ordem social brasileira.

O elogio à mestiçagem vai ajudar, e muito, a legitimar algumas práticas populares que vinham ganhando força no cotidiano do país, transformando-as em expressões da cultura brasileira - dentre as quais o futebol. Com o gradativo processo de massificação do futebol e de sua característica de incorporar à integradora mistura de raças e classes sociais que ela promovia nos gramados, Gilberto Freyre não deixa de mencionar, já em *Sobrados e mucambos* (1951) (livro que, segundo o próprio Freyre, é a continuação dos estudos apresentados em *Casa-Grande & Senzala*), “a ascensão do mulato não só mais claro como mais escuro entre os atletas, os nadadores, os jogadores de foot-ball, que são hoje, no Brasil, quase todos mestiços” (p.362).

Vista no contexto do livro, esta tímida observação do autor, mais que constatar um fato que vinha ocorrendo há pelo menos duas décadas, sugere que tal ascensão do mulato no meio originalmente elitista e europeizado do nosso futebol na época implicava uma significativa mudança na forma de praticá-lo aqui nos trópicos: o seu abasileiramento.

1.3 A retórica ou o real cenário social

As abordagens teóricas centradas no conceito de “democracia racial”, que defendia a idéia de que o Brasil era considerado um país comparativamente benévolo de reações raciais, foram veementemente combatidas na década de 50 quando a Unesco inicia

o patrocínio de uma série de estudos sobre as relações raciais na sociedade brasileira. À frente desses estudos estavam Thales de Azevedo, Roger Bastide, Marvin Harris e Florestan Fernandes, entre outros. Os estudos destes pesquisadores documentaram, como nunca antes fora feito, a prevalência da discriminação racial e a persistência da ideologia do “branqueamento”, que se supusera estar desacreditada nos anos 30 e 40 após a intervenção de Freyre e o advento da visão “modernizada” da “democracia racial”.

As pesquisas proporcionadas pela Unesco colocaram em debate as relações raciais no Brasil em novos termos, constituindo assim um novo olhar sobre a problemática racial brasileira. Com grande êxito ao expor as desigualdades raciais nacionais, e assim desmontar o mito da “democracia racial”, estas novas abordagens, chamadas “revisionistas”, analisaram a dinâmica racial como um suporte, ou resultado, do processo de desenvolvimento capitalista do país, e portanto, submetida aos conflitos de classe (Winant, 1994). Considerando a persistência das desigualdades raciais como manifestação de antagonismos de classe, nestes estudos, a *raça* era interpretada nos termos das classes sociais, como determinantes desta.

Dentre os vários e importantes estudos, destacaremos aqui os do sociólogo paulista Florestan Fernandes, por ser ele um dos mais influentes do pensamento social brasileiro no que diz respeito à análise das relações raciais e econômicas. Para ele,

“O dilema racial brasileiro constitui um fenômeno social de natureza sociopática e só poderá ser corrigido através de processos que removam a abstração introduzida na ordem social competitiva pela igualdade racial”. (Winant, 1994, apud. Fernandes, 1978, II, 460)

O trabalho de Florestan Fernandes permanece provavelmente como a mais abrangente obra da sociologia das relações raciais no Brasil. A grandeza do mesmo

consiste no reconhecimento da centralidade da questão racial no desenvolvimento do país, não apenas no passado escravista, mas também com respeito ao presente e ao futuro. No entanto, para ele, raça permanece como um “dilema” cuja “resolução” dependerá da maturidade sociopolítica da sociedade. Em outras palavras, Florestan Fernandes interpreta a raça como um problema, cuja solução seria a integração do negro na sociedade “*de classe*”, a partir de um novo estágio do desenvolvimento brasileiro, quando o conflito racial não mais representasse um obstáculo ou dispersão ao conflito de classes (Winant, 1994). Isto para acontecer dependeria de o povo brasileiro demonstrar vontade política suficiente para transcender o dilema racial e modernizar sua ordem social.

Apesar da tendência destes estudos darem ênfase à desigualdade racial como manifestação do antagonismo de classe, ou seja, subordinando-a aos conflitos de classe, alguns deles, em comparação aos realizados nos Estados Unidos, apontaram que a polarização social no Brasil tinha sido evitada porque aqui se distinguia os negros dos mulatos, permitindo aos mulatos uma mobilidade social maior, a chamada “fuga pelo embranquecimento”. Em função desta “fuga”, o padrão norte-americano de solidariedade racial crescente não se deu no Brasil, pois os mulatos, do mesmo grupo racial afrobrasileiro dos negros, consideravam as questões de classe como mais importantes que as raciais, reconhecendo a mobilidade disponível aos mais claros, como uma possibilidade de ascensão social para os seus filhos e para si (Winant, 1994).

Esta análise nos confirma a concepção que sustenta o “branqueamento” como solução preferencial aos problemas raciais brasileiros, na medida em que o focaliza como uma espécie de modelo de escolha racional, pois os negros calculariam os custos da mobilidade individual em comparação com os da solidariedade racial.

Embora tais estudos tenham levantado questões sobre a distinção entre negros e mulatos e sobre suas conseqüências para a mobilidade social, os estudos de Nelson do Valle Silva na década de 80 sobre estratificação racial colocam de forma enfática que entre mulatos e negros não existem diferenças significativas, pois considerando os indicadores de renda, evasão escolar etc. e utilizando os Censos de 1960 e 1976 que distinguiram os dados entre negros e mulatos, Silva (1980) considera que *“negros e mulatos parecem exibir perfis inesperadamente familiares”*, afirmando que:

“Tais resultados levam-nos a rejeitar as duas hipóteses apresentadas pela literatura sociológica brasileira. Os mulatos não se comportam diferentemente dos negros, nem a raça desempenha papel pouco importante nos processos de acesso à renda. De fato, constatamos que negros e mulatos são quase idênticamente discriminados (...) Isto claramente contradiz a idéia de uma ‘fuga do mulato pelo embranquecimento’ como essência das relações sociais brasileiras.”.
(p. 117)

A década de 70 iniciou uma abordagem que veio inovar em muito o pensamento no campo das relações raciais no Brasil, a chamada “pós-revisionista” ou “estruturalista”, criando o germe de uma crítica muito mais compreensiva da dinâmica racial brasileira. Esta abordagem, considerando a raça como característica central da sociedade brasileira, reenfocou radicalmente o objeto da teoria e da análise. Não buscou explicar como o racismo sobreviveu numa suposta “democracia racial”, nem como uma verdadeira integração poderia ser realizada; em vez disso, considerou como a ordem social brasileira, controlada pela elite branca e dominante, manteve as desigualdades sociais sem encontrar conflitos e oposição significativa. Esta compreensão social da questão racial combina a crítica da desigualdade racial com uma reflexão sobre a dinâmica socio-cultural das raças no Brasil.

Desenvolvendo uma análise nesta linha de pensamento, Carlos Hasenbalg (1979) relaciona diretamente a manutenção das desigualdades raciais com a necessidade de sobrevivência do modelo capitalista brasileiro. A imigração estimulada dos trabalhadores brancos europeus evitou, pós-abolição, a emergência de um mercado de trabalho divididos em termos raciais, pois não houve uma competição entre trabalhadores brancos e negros, já que a estrutura montada para as relações de trabalho não permitiu a inserção do negro no emergente mercado de trabalho. Para Hasenbalg, o projeto de imigração modelou o padrão de desenvolvimento capitalista no Brasil e contribuiu com as complexas ideologias do branqueamento e da democracia racial. A este padrão de hegemonia racial branca, Hasenbalg vai chamar de “*serena manutenção das desigualdades*”.

A partir da década de 80, o Brasil é tomado por uma necessidade de repensar algumas de suas questões estruturais, dentre elas a questão racial brasileira. Sem tirar o mérito das abordagens anteriores, evita-se “*considerar a raça como manifestação de outra relação que se supunha mais fundamental*” (Winant, 1995. P. 120), buscando oferecer uma visão mais precisa da ordem racial em transformação.

Na busca do desenvolvimento de uma teoria da *formação racial brasileira*, esta abordagem interpreta a raça

“tanto como componente constitutivo do psiquismo individual e das relações entre indivíduos, quanto como componente irredutível das identidades coletivas e estruturas sociais. Uma vez que se reconhece que a raça não é um atributo ‘natural’, mas uma construção histórica e social, torna-se possível analisar os processos pelos quais se decidem os significados raciais, e se atribuem as identidades raciais numa dada sociedade. Tais processos – ‘de significação racial’ – são inerentemente discursivos”. (Winant, 1995. p. 121)

Assim, dinâmica de significação racial é constitutiva de fenômenos “subjetivos”, tais como as identidades raciais, a cultura popular e o “senso comum”, e de fenômenos sociais estruturais “objetivos”, como os movimentos populares e partidários, as instituições políticas e estatais, e os processos educacionais, econômicos e do mercado de trabalho.

Embora os padrões históricos raciais e o racismo, do tradicional ao mais inovador, não tenham sido superados, a busca de um enfoque onde o caráter político da identidade racial e suas significações, evidenciam que há uma mudança qualitativa, porém ainda muito incipiente, na dinâmica sociopolítica do pensamento racial brasileiro. Essas mudanças devem-se à dinâmica dos movimentos sociais em permanente contestação, em especial ao movimento negro, às crescentes produções científicas que cada vez mais desvelam a realidade sociocultural e histórica da população negra, bem como os diagnósticos das desigualdades sociais a que estão submetidas.

1.4 A cor da desigualdade – um quadro atual da realidade da população negra brasileira

Não é por acaso que a estruturação das desigualdades socioeconômicas e raciais no Brasil tem demonstrado uma significativa relação com as origens históricas do racismo em nossa sociedade. Ao verificarmos os indicadores sociais, constatamos que estas desigualdades são tão intensas e estão relacionadas diretamente com o pertencimento racial, que, associadas às diferentes formas de discriminação, impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra (Henriques 2001).

A dinâmica da realidade social da população negra na sociedade brasileira, revelada em vários estudos de diversos segmentos sociais, vem provocando, ainda de forma limitada, a aceitação desta tese no interior da sociedade, e por que não dizer, no mundo. Considerado como um país com grandes potenciais de riquezas, entre elas a multiplicidade racial, o Brasil tem o reconhecimento mundial por ser extremamente injusto socialmente, e esta injustiça se faz presente nas camadas sociais de maior concentração da população negra.

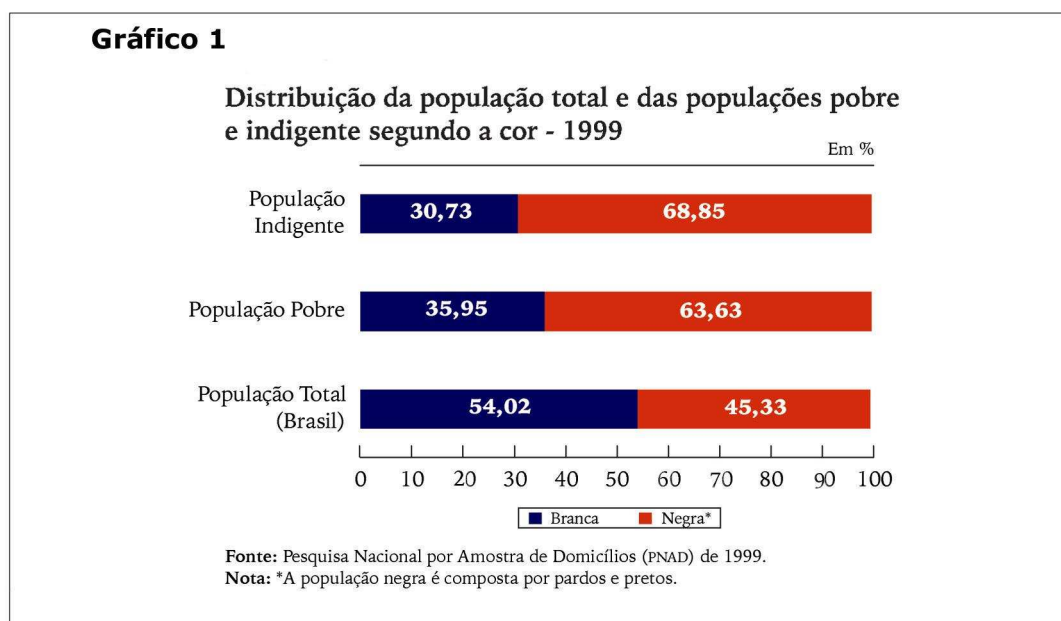
A pobreza é um dos mais graves problemas brasileiro, entretanto a desigualdade, “*principal determinante da pobreza*”, é o seu maior problema estrutural e, no quadro da desigualdade brasileira, os elementos mais vitimados em destaque são a população negra (Henriques 2001). Sendo assim, qualquer estudo sobre a mobilidade social perpassará necessariamente pelas questões das desigualdades raciais existentes no Brasil, já que o peso da “raça”⁹, na análise das desigualdades entre a população negra e branca, permite estabelecer a categoria raça como variável importante na mobilidade dos indivíduos ao longo da estratificação social.

Os dados apresentados abaixo são referentes à alocação do grupo racial negro nas posições mais baixas dentro do sistema de estratificação social. Estes dados são relevantes para a compreensão da situação da população negra no Brasil hoje.

⁹ Segundo GUIMARÃES, “é justo aí que aparece a necessidade de teorizar as raças como elas são, ou seja, construtos sociais, forma de identidades baseadas numa idéia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista da ciência, ou seja, se não são um fruto do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas” (1999). Este conceito será mais bem discutido no capítulo II.

Estudo sobre desigualdade racial feito pelo IPEA (2001)¹⁰, a partir dos dados extraídos da PNAD¹¹ de 1999, “*a pobreza no Brasil tem cor*”, mostra que, apesar da melhoria dos indicadores sociais na última década, a desigualdade entre brancos e negros se mantém. De acordo com o estudo, do total da população brasileira pesquisada da PNAD de 1999, 54,02% se declaram brancos e 45,33% se declaram negros (5,39% pretos e 39,9% pardos)¹²; 53 milhões são pobres. Os negros representam 64% desta população e os brancos, por sua vez, representam 36% dos pobres.

Dos 22 milhões que estão abaixo da linha da pobreza, na indigência absoluta, 6,8 milhões são brancos, 13,6 milhões são pardos e 1,5 milhão são pretos, como demonstra o gráfico 1 a seguir.



¹⁰ HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90 – Texto para Discussão nº 807 IPEA – Rio de Janeiro, 2001.

¹¹ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹² Utilizamos a classificação das categorias preto e pardo utilizadas pelo IBGE na PNAD de 1999 e no Censo Demográfico de 2000 para designar a população negra brasileira ou afrodescendente.

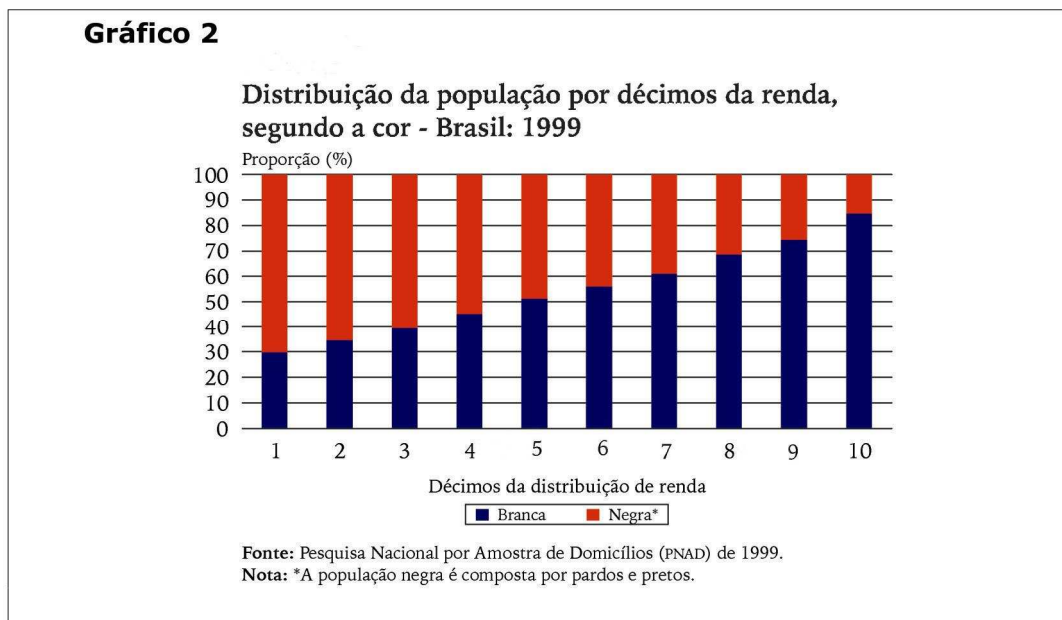
Ao analisarmos a incidência da composição da pobreza no Brasil por faixa etária, vemos que esta se concentra de forma drástica entre crianças. Os estudos do IPEA mostram que 51% de todas as crianças brasileiras são atingidas pela pobreza. Na faixa etária de 0 a 6 anos, entre as crianças brancas, 38% são pobres. Tratando-se de crianças negras, o índice sobe para 65%. Nas crianças da faixa etária entre 7 a 14 anos, 33% dos pobres são brancos e 61% são negros. Dos pobres adolescentes e no início da fase adulta, entre 15 e 24 anos, 22% são brancos contra 47% de negros.

Segundo Henriques (2001), a desigualdade entre crianças brancas e negras só tende a aumentar na vida adulta. *“Quase tudo melhorou no Brasil nos últimos anos com a estabilidade da moeda, só a desigualdade se manteve”* (p. 14).

Para este autor, o Brasil melhorou seu desempenho em diversos indicadores sociais na década de 90, com o índice de pobres – pessoas com menos de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) de renda per capita – caindo cerca de 40% para 34%. Mas, ao comparar os dados do IBGE relativos ao censo de 1999, ele constata que a desigualdade se estabilizou. Essa evidência aparece ao analisarmos o quadro da distribuição da renda da população brasileira, neste mesmo documento, e percebemos que a população negra encontra-se no extremo mais pobre da sociedade.

O gráfico 2 a seguir ilustra que os negros encontram-se proporcionalmente mais representados nos décimos inferiores da distribuição de renda, enquanto os brancos encontram-se mais representados nos décimos superiores. Os negros, portanto, concentram-se no segmento de menor renda do país e com sua participação reduzindo-se de forma contínua ao longo da distribuição. Essa realidade demonstra como a estrutura

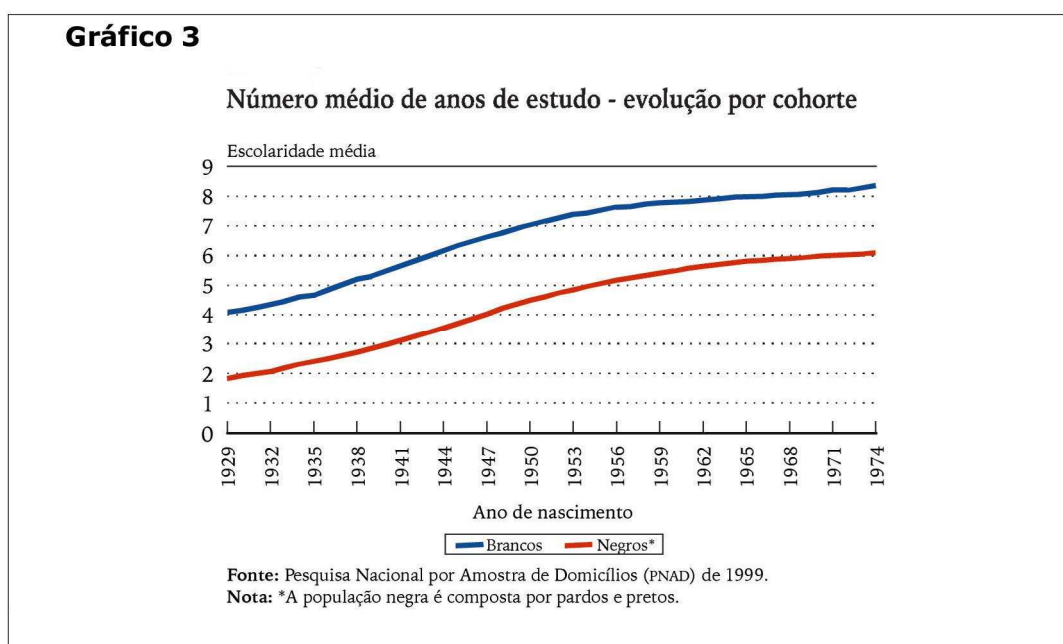
da distribuição de renda brasileira traduz um nítido “*embranquecimento*” da riqueza e do bem-estar do país.



Os dados sobre a escolaridade da população negra também são alarmantes. Enquanto o número de anos de estudo de uma pessoa branca no Brasil é de 8,4 anos, a de uma pessoa negra é de 6,1. Apesar do crescimento contínuo da escolaridade da população, o diferencial entre brancos e negros é de 6,6 anos de estudos para os brancos e 4,2 anos de estudos para os negros.

“Embora intensa, não é esse o componente mais incômodo na discriminação observada. Em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação. Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós”. (Henriques, 2001, p. 27)

O gráfico 3 apresenta a média da escolaridade entre adultos brancos e negros de acordo com o ano de nascimento, tendo como padrão inicial os nascidos entre 1929 e 1974. Observando este gráfico, podemos analisar que a escolaridade média de ambas as raças cresceu ao longo dos anos, mas o diferencial de anos de escolaridade entre as duas raças mantém-se estável. Percebemos então, na inércia do paralelismo das curvas descritas no gráfico, o requinte do padrão da discriminação racial de nossa sociedade.



A realidade educacional dos negros reflete os horizontes da discriminação racial em que vivem. Os estudos do IPEA nos mostram que o analfabetismo atinge 4,5% dos brancos entre 15 a 25 anos e 13% de negros nesta mesma faixa de idade. Sete em cada dez negros não conseguem completar o ensino fundamental e, segundo os dados do IBGE, apenas 2,2% dos que conseguiram ingressar na universidade são negros, contra 80% dos brancos, comprovando a barreira racial no ensino brasileiro. Isso se reflete no mercado de trabalho, pois, as melhores condições e as maiores alternativas ficam para os brancos.

Esses indicadores educacionais confirmam a intensidade e o caráter estrutural da discriminação racial. Negros e brancos, apesar de estarem no mesmo processo de avanços do sistema educacional, encontram-se em posições bastantes diferenciadas.

Capítulo II

As Interações Sociais e a Construção da Subjetividade Humana

2.1 – A construção da identidade afrodescendente

Falamos de identidade social como uma construção simbólica que se dá em relação ao outro e se constitui num processo histórico e cultural que, operando com o passado, com a ancestralidade e a hereditariedade, processa o presente e transforma-se a cada momento e a cada contexto da história (Silva, 2002). Sendo assim, é recorrente observarmos como os grupos sociais operam com as suas identidades raciais e culturais dentro do contexto histórico-social brasileiro, marcado pela ideologia do branqueamento como realização identitária valorativa.

Para abordarmos tal questão, torna-se necessário fazermos uma definição do conceito raça e racismo e suas derivações, como o preconceito, a discriminação e os estereótipos raciais atribuídos à população negra; estas definições são fundamentais para que possamos compreender a questão do racismo e sua constituição histórica na formação da identidade da população afrodescendente brasileira. Os conceitos de raça e racismo no Brasil são permeados por uma diversidade de concepções relacionadas a perspectivas teóricas e ideológicas diferentes, por isso, faz-se necessário explicitar os pressupostos teóricos que norteiam nossa reflexão, que tem como objetivo enfatizar a existência de uma hierarquização social, em que *raça*, *status* e *classe social* estão intimamente interligadas (Guimarães, 1995).

Na diversidade de olhares e opiniões sobre a questão da hierarquização social relacionada à problemática do racismo, nossa aproximação foi com as reflexões teóricas produzidas na área das ciências humanas e do Movimento Negro¹³.

Com uma definição controvertida, a categoria “raça” tem sido muitas vezes empregada como sinônimo de “etnia”, porém, em nosso trabalho, consideraremos as categorias “raça” e “etnia” de forma distinta. Alguns segmentos das ciências sociais, por considerarem o conceito de raça carregado de ideologias opressivas, e que seu uso poderia perpetuar e “*reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre grupos humanos*”, rejeitam esta distinção, preferindo falar de etnia quando se referem a temáticas relacionadas à questão racial. O emprego do termo etnia, a nosso ver, além de *empobrecer as possibilidades de distinções analíticas*, torna-se um meio de contornar as dificuldades de análise e posicionamento diante da categoria “raça” (Guimarães, 1995).

Frota-Pessoa (1996) chama atenção para a impropriedade da substituição do termo raça por etnia, ou grupo étnico, “*pois estes termos indicam as semelhanças culturais dentro de uma população, ou o conjunto de suas características culturais e genéticas*” (p.29-30). Em sua definição, o conceito de raça é compreendido por populações que diferem significativamente nas frequências de seus traços genéticos. Para este autor:

“A diversidade genética existente entre pessoas de uma mesma raça deixa claro que é um termo coletivo. O nome ‘raça’ designa uma população e não um dos indivíduos que integra tal população... raça é sempre uma população heterogênea, definida por suas frequências gênicas, que diferem das de outra população”. (p. 31)

¹³ O uso da expressão “Movimento Negro” refere-se ao conjunto de grupos organizados, em qualquer parte do mundo, com objetivos religiosos, políticos, culturais ou acadêmicos, voltados para a luta e defesa da valorização da identidade e das matrizes culturais de origens africanas.

Por ser considerada como uma categoria referenciada a partir das características fenotípicas das pessoas, o conceito de raça, nessa análise mais geral, trata de determinados traços, ou marcas físicas, percebidos como características predominantes, partilhados por membros de um mesmo grupo. Mesmo com esta definição, que aparentemente pode ser entendida como “biologizante”, e, portanto, pode induzir uma idéia “evolucionista” e hierarquizante das raças, podemos afirmar, que, do ponto de vista da genética, a idéia de raça é desprovida de qualquer valor e conteúdo científico. Entretanto, a análise de Pierre~André Taguieff, citado por Jacques d’Adesky (2001, p. 45-46), nos ajuda a perceber a importância da manutenção deste conceito de raça, pois é esta a classificação usual identificada pela população. Para Taguieff, o *homem comum* tem formas próprias de percepção e classificação social. Ele não percebe seus vizinhos com os olhos do espírito científico dos geneticistas, ele classifica e tipifica os indivíduos de acordo com suas características perceptíveis e, mais particularmente, visíveis fenotipicamente.

É importante ressaltarmos que não estamos defendendo uma definição de raça que pressuponha a idéia de um sistema de hierarquização entre elas, como a idéia da supremacia da raça branca apregoada pela doutrina racialista, ou do racismo científico, desenvolvida no século XVII, discutida no capítulo anterior. Pelo contrário, para uma análise da especificidade da natureza que fundamenta o racismo em nossa sociedade, o conceito de raça empresta um outro sentido que o redimensiona numa perspectiva política e sociológica. Nestas perspectivas, a categoria *raça*, ao ser conceituada, busca incorporar a prática social e política dos sujeitos negros, enfatizando o caráter ideológico da discriminação racial.

Ainda nesta perspectiva, quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, o termo *raça* é o mais apropriado, pois é o que consegue dar a verdadeira

dimensão do racismo que nela acontece. Para Gomes (1995), o Movimento Negro e os cientistas sociais,

“usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo na sociedade brasileira se dão, não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversas etnias, mas também devido à relação que se faz entre estes aspectos e os atributos socialmente observáveis dos pertencentes às mesmas. Como, por exemplo, podemos citar comentários como: ‘umbanda é suja porque é coisa de negro’; ‘cabelo do negro é ruim e do branco é bom’, entre outros”.
(p.49)

Adotamos neste trabalho a categoria “etnia” numa perspectiva diferenciada da categoria “raça”. Etnia, então, seria um conceito mais amplo que o de raça, na medida em que ele consegue tratar a dimensão cultural e histórica dos povos estudados. No caso da cultura negra, *“ela nos permite estudar a diversidade e o resgate da ancestralidade, já que nos remete à ascendência africana do negro brasileiro e suas dimensões culturais presentes nos seus descendentes, que constituem nosso povo”* Gomes (1995, p. 49).

Por estar preso à noção de grupo social, etnia é um aspecto das relações sociais entre grupos que se consideram culturalmente distintos de outros grupos sociais, com os quais mantêm um mínimo de interação cultural regular (Guimarães, 1995). Segundo o Dicionário de Política¹⁴, etnia é (...) *um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (...)* (p.449).

Nesta mesma análise, outro autor, referindo-se à etnia como uma categoria relacionada a aspectos culturais, define-a como uma *“classificação de indivíduos em*

¹⁴ BOBBIO, Norberto *et. al.* Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992. V.2, p. 449.

termos grupais, que partilham uma única herança social e cultural como costumes, idiomas, religião etc., transmitida de geração a geração” (Ferreira 2000, p.50).

Aqui, raça e etnia não são consideradas como sinônimos, sendo assim, é relevante enfatizarmos que “*membros de grupos raciais diferentes podem pertencer a um mesmo grupo étnico e membros de grupos étnicos distintos podem pertencer a um mesmo grupo racial*” (p. 50). Ferreira nos dá o exemplo da própria população africana trazida para o Brasil em condição de escrava. Pertenciam a uma mesma *raça*, com características fenotípicas semelhantes – a negra – no entanto, podemos classificá-los em três grandes grupos *étnicos* culturais distintos: os sudaneses, os islâmicos e congo-angolês. No mesmo sentido, a própria população europeia também tinha características fenotípicas semelhantes e variadas distinções étnicas.

Outra categoria relevante de definição é o conceito de “racismo” e sua configuração através da particularidade da ideologia racial brasileira. A noção de racismo neste trabalho parte daquela derivada da doutrina racialista¹⁵, importada e adaptada das teorias racistas da Europa, que se baseava fundamentalmente na idéia da superioridade racial branca, como já analisamos no capítulo inicial.

A matriz racista na qual repousa a ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX, denominada *racismo científico*, nos leva a definir o racismo como uma ideologia, um conjunto de idéias, que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e superiores, e, utilizando-se destas idéias, busca explicar e naturalizar a realidade social, no caso as desigualdades sociais dos negros em relação aos brancos. Como ressalta Silva (2001):

¹⁵ Racialismo é uma doutrina teórica e ideológica que ressalta a supremacia de uma raça sobre a outra.

“O racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades.” (p. 77)

Cunha Jr. (1992) define brilhantemente racismo como *“uma prática que reproduz na consciência social falsos valores e falsas verdades e torna os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas”*(p. 149). Sendo assim, racismo é um conjunto de discriminações e exclusões ideologicamente justificadas como resultantes de deficiências físicas, morais e intelectuais dos indivíduos discriminados. Podemos então concluir, nesta reflexão, que o racismo brasileiro é um fenômeno histórico que postula a supressão categórica da população negra (e também a indígena), vista como subordinada e inferior.

Outros conceitos importantes para o desenvolvimento de nossa análise são os de preconceito e discriminação racial. Em seu sentido estrito, o preconceito consiste em uma construção mental, uma predisposição a uma idéia e julgamento preconcebidos, sem nenhuma ponderação, sobre uma pessoa ou grupo de pessoas. É um julgamento prévio baseado em *suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão*. É estabelecido e sustentado sem nenhuma comprovação concreta e mantido apesar de os fatos contradizerem (Cavalleiro, 2000). Tal fenômeno situa-se no campo do inviolável terreno da *liberdade de consciência dos indivíduos*, portanto, contra tal, é necessário o desprendimento de ações de persuasão e convencimento. No Brasil, o preconceito racial tem sua racionalidade embutida na ideologia de supremacia racial (Munanga, 1998) e no próprio processo de aquisição da teoria de raça do senso comum.

Já na década de 50, o sociólogo Oracy Nogueira (1998) apontava, em seus estudos sobre relações raciais, que no Brasil existe uma forma peculiar de preconceito

racial que é o de marca, onde as pessoas são efetivamente discriminadas por sua aparência, pela cor de sua pele. Para Marcelo Paixão (2001):

“Este sistema é, de fato, bastante maleável, chegando-se mesmo a se criar regras de bom comportamento, onde evita-se falar da cor da pele das pessoas chamadas de ‘cor’ e cada qual esconde dos demais os seus preconceitos”. (p. 3)

A discriminação racial é a manifestação comportamental, a expressão materializada do preconceito. Tem o sentido de separar, distinguir, estabelecer diferenças, segregar. Traduz-se em ações negativas concretas, em práticas individuais e institucionais que violam os direitos sociais e humanos e a igualdade de tratamento com base em critérios pré-estabelecidos e preconcebidos, de forma singela ou não. Sendo *“um comportamento suposto observável e relativamente mensurável”* (Munanga, 1998, p. 46), no entanto, para o seu combate, cabem as sanções das leis. Conforme definição consagrada por órgãos internacionais, como a ONU, racismo é *“qualquer distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito anular ou destruir a igualdade de oportunidade e tratamento”*.

2.2 Os estereótipos racistas no imaginário social

Estritamente ligados à questão do preconceito e da discriminação racial no Brasil, e embutido no próprio processo de aquisição da idéia, da ideologia de raça, do senso comum, os estereótipos dizem respeito às opiniões predeterminadas que afetam as relações interpessoais e são os fios condutores para a propagação do racismo. A ideologia do branqueamento se prevaleceu dos estereótipos para consolidar a imagem negativa do negro na sociedade brasileira. No discurso racista, o uso sistemático de estereótipos associados à raça serviu, e serve, para dividir e marcar os indivíduos e grupos na sociedade (Seyferth, 1995). Através de imagens depreciativas, os estereótipos *dão origem ao estigma*

que, imputados no indivíduo negro, dificultam e/ou impossibilitam sua convivência e aceitação na vida social cotidiana.

As “marcas” imputadas a pessoa ou grupo negro na relação social produz no “observador” um “olhar” preconcebido que o impede de perceber a totalidade de atributos desta pessoa ou grupo (Goffman, 1963). Segundo este autor:

“(...) um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aquele que se encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos”. (p. 14)

O estereótipo aparece como uma forma rígida, anônima, que reproduz imagens e comportamentos racistas, separa os indivíduos em categorias aceitáveis e não aceitáveis socialmente e sustenta a forma peculiar do preconceito brasileiro, que é o de marca. Associado às negatividades atribuídas às características fenóticas não brancas, evidenciam de forma concreta os critérios de raça e hereditariedade que orientam a ordenação desigual da identidade social brasileira (Seyferth, 1995).

Em quase todas as situações sociais, os estereótipos lançam mão de expressões categóricas de caráter depreciativo e discriminatório associados à população negra. Como o uso de expressões relacionadas a gozação e xingamentos, referidos à cor da pele e ao caráter, como *crioulo, macaco, preto, negão, tiziu, carvão, capeta, saci, tição, indolente, arrogante, preguiçoso, atrevido, difícil, irresponsável, “preto quando não suja na entrada suja na saída”, “branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão”. De expressões que desqualificam, evocando um comportamento social não civilizado ou animalizado, como “preto só toma banho quando chove”, “negro vestido de preto é urubu de capa”, “não ri, mostra os dentes”. Os mascarados pela polidez implícita nas expressões*

“*negro de alma branca*”, “*pessoa de cor*”, “*apesar de ser preto*”, “*nem parece que é preto*”, “*é preto mas é bonitinho*”. Como também temos o uso de expressões, muito presentes entre a população negra, que remetem de forma “explícita” ao ideário de embranquecimento, como “*melhorar a raça*”, “*clarear a família*”, “*limpar a raça*”, “*não voltar à África*”. Estas, entre outras, são formas simbólicas que trazem em si estigmas raciais de inegável conteúdo racista, presente no imaginário popular e processados nas relações sociais.

Os componentes raciais dos estereótipos que “*afirmam características desabonadoras consideradas verdadeiras*” (Seyferth, 1995, p.199), presentes nas expressões populares, são construídos de forma aleatória, porém, afinados com o ideário que inspirou a tese do século XIX de superioridade branca e da inferioridade moral, intelectual e física do negro.

2.3 O postulado do racismo e a construção da identidade estigmatizada

Um dos elementos mais importantes no processo de constituição social do sujeito é a identidade. Ela não é inata, se constrói em determinado contexto histórico e cultural, e está relacionada aos referenciais coletivos de inserção a um grupo, aos usos sociais das formas de reconhecimento e aos processos culturais de construção de representações simbólicas.

No campo social, segundo Gomes (1995), citando Novaes,

“a identidade só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um nós coletivo - nós índios, nós mulheres, nós negros, nós homossexuais, nós professores. De acordo com a autora, esse nós se refere a uma identidade (igualdade) que, na realidade, não pode ser verificada de maneira efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao nosso sistema de representações.”

Indispensável porque é a partir da descoberta, reafirmação ou criação cultural de suas semelhanças que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto”. (p. 39)

No campo pessoal, identidade é

“aquilo que diferencia cada um e nós e só nos iguala a nós mesmos, mesmo que seja entendida num processo de transformação, é da ordem da representação e está localizada na consciência... Ela diz respeito à imagem como a pessoa se vê no plano subjetivo, como percebe o que lhe é próprio enquanto individualidade diferenciada”. (Gomes, 1995 p.42 e 43, citando Selaibe e Penna).

A identidade é um “*processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade*” (Cavalleiro, 2000), e se constrói num processo de relações sociais, são forjadas nas interações entre pessoas e grupos e cristalizadas no contexto sociocultural em que o sujeito se localiza, construindo, assim, o seu eu na identificação com os elementos significativos de seu grupo social (Berger e Luckman, 1987).

Para Consuelo Silva (1995), é no contexto das interações sociais, através das identificações, que as crianças se percebem como parte do mundo social específico e, conforme o modo como são identificadas e tratadas pelos seus outros significativos, adquirem uma auto-imagem na qual moldarão sua identidade, pois é na *socialização primária* que a transmissão de valores e crenças dos agentes mediadores de seu grupo social influencia decisivamente na sua forma de pensar e agir.

Sendo a identidade construída no processo das interações sociais, quando se trata das interações entre brancos e negros, ela tende a se tornar conflitiva, pois entra em jogo nesta relação a questão das representações que cada um tem de si e do outro, e estas representações tramitam imagens de identidades que se processam num campo simbólico

mediante a atribuição de papéis de reconhecimento social. Segundo Berger e Luckman, (1987), estes papéis sociais corporificam a ordem social e são absorvidos pela autoconsciência dos indivíduos, podendo levá-los a auto-identificar-se com as tipificações que lhes são socialmente atribuídas.

Se, no entanto, o indivíduo constitui suas concepções de realidade nas relações de interações, e se essas relações *são mediadas por padrões, por crenças, práticas e normas de toda a sociedade* (Ferreira, 2001, p. 44), e, se a sociedade também é parte deste indivíduo, as suas representações sociais são constituintes do seu mundo simbólico pessoal e são construídas através de um processo dialético no qual ele é co-participante. Ora, isto implica dizer que a auto-imagem, a auto-representação do sujeito, construída na experiência social, implicará profundamente na formação da sua identidade e na sua vivência social, pois as especificidades de tais experiências determinarão a maneira como ele constrói e organiza suas referências no mundo.

No Brasil, como em toda a diáspora¹⁶ negra, o sujeito negro, ao contrário dos brancos, teve (e tem) sua origem africana e seus valores culturais e humanos sistematicamente associados a qualidades negativas. Estas associações simbólicas tecem na identidade da pessoa negra a condição de escravizado, remetida ao seu passado, e os estigmas de inferioridade e desqualificação, fundados nos preconceitos atribuídos a suas características fenóticas, onde a cor de sua pele opera como referência estereotipada. Podemos supor, então, que os *símbolos de estigma*, as imagens desvalorativas e inferiori-

¹⁶ Diáspora, na definição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2001, Ed. Nova Fronteira, significa (...) dispersão de povo(s) em virtude de perseguição de grupo(s) intolerante(s). Entretanto, usualmente, este termo é utilizado pelo Movimento Negro para designar a população negra que está fora do Continente Africano.

zantes, atribuídas pelos chamados “*normais*” (Goffman, 1982) a respeito da pessoa negra, possam ser interiorizados no decorrer da formação de sua identidade.

2.4 A formação da subjetividade na infância

Tendo como referência teórica os estudos de Lev Semyonovitch Vygotsky (1896 – 1934), e as análises de suas perspectivas sobre o desenvolvimento humano, realizadas por Vasconcellos (1997 e 2002), Oliveira (2000) e Smolka (2000), optamos por apresentar neste capítulo a reflexão desses autores sobre os aspectos culturais e históricos presentes no desenvolvimento da criança. Buscamos com isso algumas pistas, apoiadas na psicologia da infância, para uma reflexão sobre a problemática do racismo, a partir do processo de internalização das práticas sociais que emergem das interações vivenciadas pelas crianças na sociedade, em especial as negras, sobretudo no ambiente escolar.

A perspectiva socio-histórica, cultural, nos possibilita encontrar “espaços” de investigação do processo de internalização de aprendizagens de práticas sociais racistas e estereotipadas sobre a população negra no processo de constituição do sujeito humano, nos remetendo para os significados e os sentidos deste aprendizado na vida e na formação humana da criança negra. Este pressuposto possibilita também compreender a importância de se ter atenção à qualidade das interações sociais na formação da subjetividade da criança negra.

Ao refletir como a produção da realidade preconceituosa e discriminadora vivenciada pela criança negra, realidade que emerge das relações intersubjetivas das quais ela participa, contribui para uma ordem social injusta e desigual, chamamos atenção para a importância do conhecimento desses mecanismos sociais existentes no desenvolvimento

infantil e na elaboração de uma pedagogia que vise a superação de aprendizagens de preconceitos, de valores, de atitudes e comportamentos racistas.

O significado das ações humanas e o sentido produzidos nas práticas sociais são múltiplos e tornam-se significativos para os sujeitos, de acordo com as posições e os modos de participação deles nas relações sociais que estabelecem. Sendo assim, a apropriação destas práticas torna-se essencialmente uma questão de pertencer e participar das mesmas, onde o sujeito, na dependência e na diferenciação do outro, se constitui nas relações significativas com esse outro. Nesse sentido, a ação partilhada, a interação, imitação e o afeto exercem papel fundamental no processo do desenvolvimento humano, e este processo se dá de *“forma permanente e indeterminável, do nascimento à morte, dando-se em todo ciclo vital, em ambientes estruturados pela cultura, regulados pelo meio social e marcados pela história da humanidade, na singularidade de cada sujeito”* (Vasconcellos, 2002, p. 47-48).

2.5 – A interação social no processo de desenvolvimento humano

Em sua análise sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky tem como preocupação fundamental o processo de interação social. Para ele, todo desenvolvimento é alicerçado sobre o plano das interações, ou seja, é no plano intersubjetivo, isto é, entre pessoas, *“nas trocas do sujeito com o outro, o seu objeto social, que têm origem as funções mentais superiores”*, como memória, percepção, pensamento e atenção (Vygotsky, 1984/94) que a pessoa humana se forma. É na aprendizagem originada neste plano intersubjetivo, apoiado em recursos auxiliares oferecidos pelo outro (de forma direta ou indireta), que se constrói o desenvolvimento de cada pessoa humana.

O sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais que estabelece com os seus outros sociais. A ação de cada pessoa é considerada a partir da ação entre sujeitos. Esta afirmativa nos orienta para a compreensão de que a construção da intra-subjetividade, o interior do sujeito, se dá nas dimensões social e individual (Vygotsky, 1984/94). Nessa perspectiva, a premissa é de que o sujeito, desde o nascimento, se constitui como tal através de suas interações em ambientes organizados por seus outros sociais, e o seu desenvolvimento humano é entendido como um processo de apropriação de experiências históricas e culturais. Vygotsky, em seus estudos, destaca que, numa relação dialética com o mundo, o sujeito, em processos de interação, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, transforma-as, intervindo assim em seu meio social.

Para Vasconcellos:

“Nas interações e diferentes formas de parcerias estabelecidas com o outro, cada sujeito humano desempenha papel ativo e constitutivo. O ato de conhecer é resultado da internalização de experiências significativas, nas quais o meio físico e o social exercem papel determinante”. (2002, p. 48)

A estrutura fisiológica da criança não é o suficiente para o desenvolvimento de suas características individuais humanas, como modo de agir, pensar, sentir, pois elas dependem da interação com o meio físico e social, numa ação recíproca entre organismo e meio. Para Vygotsky (1994):

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. (p. 40)

Sendo assim, o percurso do desenvolvimento humano se dá “de fora para dentro” e é marcado pela inserção do sujeito em determinado grupo sociocultural.

“Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo”. (p. 15)

Buscando complementação na contribuição de Henri Wallon (1879-1962), destacamos a análise desenvolvida por Vasconcellos (1997 e 2002) da teoria da psicogênese do desenvolvimento humano daquele autor. Para a autora, Wallon demonstra em seus estudos que, tanto as relações entre as características orgânicas e as adquiridas socialmente, quanto nas relações entre a pessoa e seu grupo social, estão sempre em interação. Sendo assim, o processo de desenvolvimento só pode ser compreendido em sua totalidade.

Ela nos chama atenção da importância de estarmos voltados para a totalidade das relações humanas de que a criança *faz parte e modifica*, para entendermos seu processo de desenvolvimento. A criança, para ele, é uma pessoa abrangente, concreta, contextualizada, *“é um ser geneticamente social... um ser biológico que nasce já social e membro de um grupo com cultura e linguagem próprias”* (Vasconcellos, 2002, p. 50).

Vasconcellos destaca, em sua análise walloniana, a importância da emoção. Para Wallon, a emoção é um tipo particular de manifestação afetiva, que assume papel cultural no processo de desenvolvimento da criança. A emoção é o primeiro recurso que o

ser humano dispõe para comunicar-se e interagir com o outro. Esta manifestação afetiva, emocional, é algo perceptível, que pode ser visto pelo outro e é sempre acompanhada de expressões específicas. Estas manifestações não são espontâneas, são reguladas pela cultura, pois cada cultura tem suas próprias regras de expressão.

Para esta autora:

“Wallon (1949/95) brinda-nos com a noção de ‘Constelação Familiar’, que propicia a criança ao nascer, um contexto social e simbólico, onde seus outros sociais mediarão e interpretarão suas ações no mundo, dando a elas, desde sempre, significados. Essa mediação na tensão de compreender o que pertence a ela (criança) e o que pertence ao ambiente - na busca de diferenciação entre ela e o outro - acaba por ocupar lugar de contexto em si, isto é, contexto da emoção”. (p. 47)

Independentemente de sua origem racial ou social, a criança, a partir de uma concepção walloniana, sempre será compreendida como *essencialmente emocional*, que gradualmente se constitui num *ser sociocognitivo com uma visão única e particular de sua existência*. É fundamental destacar, no processo do seu desenvolvimento humano, o *“significado das trocas relacionais, das ternas e apaixonadas adesões existentes entre a criança e seus outros sociais”*, Vasconcellos (1997, p.2).

Se a criança, para Wallon, é um ser que já nasce num mundo estruturado pela cultura e pela linguagem, podemos então, a partir de suas reflexões sobre o desenvolvimento infantil, buscar compreender como se dá o processo de construção da auto-imagem da criança negra numa sociedade ideologicamente embranquecida. Ao nascer num mundo cultural e simbólico, até os três anos de idade, dependerá completamente da interpretação dos seus outros sociais para compreender as coisas do mundo. São esses

outros que darão formato e expressões às suas ações e aos seus movimentos, estando então, desde cedo, sensível à disposição dos que a cuidam.

Nesse processo, através de imagens e palavras, vão incorporando os afetos e desafetos, as representações e as ideologias presentes no mundo que a circula. E é através da imitação que a criança expressa e experimenta os significados e os sentidos das coisas, boas ou más, tendo assim, “*a função de favorecer o surgimento da identidade do sujeito*” (Vasconcellos, 1997).

No desenvolvimento cognitivo da criança negra, as idéias e imagens negativas imputadas às suas características corporais e à sua identidade cultural e histórica, tidas como atributos de desvalor, tornam-se, na emergência de constituição de significados de si e do mundo, um imperativo para a sua aprendizagem das diferenças e das similaridades.

2.6 – A dinâmica da internalização das práticas sociais

Ao analisarmos o movimento de cada indivíduo de internalização/ apropriação da realidade física e cultural em que está inserido, buscamos compreender o processo de aquisição dos conteúdos específicos transmitidos pelos outros e de como o indivíduo adquire e participa dessa experiência.

Segundo Vygotsky, as funções mentais superiores são construídas através das relações sociais internalizadas, e o ser humano se constitui como tal nas relações sociais que estabelece. Neste sentido, a internalização é o resultado dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana alicerçados no plano das interações entre sujeitos, e as funções psicológicas que emergem e se consolidam nesse plano tornam-se

internalizadas, constituindo assim a forma própria de cada um ser. Este plano interno, intra-subjetivo, não é um plano de consciência preexistente que é atualizado, mas um modo de funcionamento que acontece na internalização resultante da apropriação inovadora das formas de ação, e esta apropriação, “*tornar próprio, tornar seu, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos*” (Smolka, 2000), que o sujeito faz das formas de ação, vai depender das ocorrências encontradas no seu contexto interativo e das estratégias e conhecimentos dominados por ele.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana se dá através das incorporações da cultura, entendida como domínio e transformação dos modos culturais de agir, pensar e se relacionar com os outros e consigo mesmo. O indivíduo, no seu processo de formação, em sua esfera particular, subjetiva, se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para “e com” os outros, sendo assim, são as relações sociais em que o indivíduo está envolvido que explicam seu modo de ser, de pensar, de agir e de relacionar-se. São, então, afetados na história das relações com os outros, de diferentes modos e maneiras, pelas muitas formas de produção das quais participam.

No estudo sobre a teoria vygotskiana, Vasconcellos (2002) considera que o processo de internalização das sugestões sociais oriundas do meio social *físico e afetivo* (*meio externo*),

“descreve a forma como a pessoa, em desenvolvimento, transforma ativamente a experiência interpessoal em formas semióticas novas (intrapessoais), reconstruindo, assim, suas atividades psicológicas, a partir de operações com signos. Essa (re)construção interna acontece na produção feita pela criança de ‘instrumentos psicológicos’ como imitação... e linguagem... Essa atividade particular acontece em interdependência com o mundo pessoal e afetivo. O indivíduo incorpora a cultura, age nela, participando das experiências culturais e reestrutura suas atividades psicológicas”. (p. 69)

A interação do sujeito no e pelo meio desencadeia o processo de formação das suas “funções mentais superiores”. Este meio, “*que não é só físico, mas é, principalmente, carregado de significados e é, portanto, prenhe de ideologia, de história, de cultura*”. (Vasconcellos, 2002, p.60). A consciência, então, para Vygotsky, seria o resultado da interação dessas funções, num contexto histórico, social e cultural.

2.7 – As representações simbólicas no desenvolvimento da criança

Para Vygotsky, a linguagem, enfocada em forma de *palavra (signo verbal)*, age decisivamente na estrutura do pensamento da criança, sendo um *instrumento de comunicação e uma ferramenta psicológica* básica para a construção de seus conhecimentos.

A palavra, inicialmente, na criança pequena, aparece como meio nas atividades internas e tem seu significado definido pelo objeto a que se refere. Através do uso das palavras, a criança supera as limitações imediatas do ambiente onde está, já que a palavra dispensa a mobilidade física, levando o falante para onde ele quiser ir (Vasconcellos, 2002, p. 72), independentemente de ser uma ação presente ou imaginada.

Para a autora, “*as situações concretas mediadas pela fala, pelo outro social... vão se apresentando à criança e já chegam repletas de significados*” sociais (p. 72). Nesta perspectiva, podemos enfatizar também na linguagem a existência de uma conexão entre os fatores sociais de natureza cultural e histórica.

A criança nasce num mundo simbólico, onde os significados das “coisas” são usados pelos indivíduos para controlar seu ambiente e a si próprios. Na interação estabelecida com os outros de sua cultura – familiares, colegas, professores –, a criança vai

construindo seu próprio sistema de significação e a sua auto-imagem. A interação, portanto, tem um papel fundamental na construção destes significados culturais.

O processo de internalização da cultura e das práticas sociais do meio está inserido, “*refletido e refratado*”, no movimento das concepções ideológicas e sociais, ou seja, está inserido nos valores e idéias que compõem a organização da sociedade. Estes valores e idéias, marcados por diferentes épocas da história, refletem, de forma sutil, sensível e profunda, as características da vida social e o conjunto de significados que a humanidade historicamente foi produzindo.

Vygotsky salienta que a linguagem é um instrumento de comunicação que tem dado *configuração à evolução cultural dos povos*. Dessa forma, para Rossato e Gesser (2001), as crianças aprendem e internalizam o que se vincula no contexto em que vivem, e isto também se dá no caso específico da discriminação racial. Elas aprendem a internalizar também as representações racistas. Exposto a esta aprendizagem, o racismo internalizado é propagado *intra e intergerações*. Este fenômeno não é algo do passado, infelizmente, ele é um dos problemas centrais a serem desestruturados.

2.8 A identidade negra e o processo educativo

O racismo no Brasil, e suas derivações, como o preconceito e a discriminação racial, são cultural e historicamente produzidos e reproduzidos no âmbito simbólico-cultural e através das práticas sociais mais simples como as instituídas pela família e pela escola. E essas práticas sociais são fundadas numa ideologia de superioridade “brancocêntrica” e dominadora, que se dá num processo de desfiguração da identidade social e cultural da população negra.

A educação é um processo social no qual os sujeitos sociais têm acesso aos conhecimentos, valores e realidades culturais historicamente construídos pela humanidade e deles se apropriam. A apropriação destes símbolos sociais representa um ato político que pode levar à construção de cidadãos críticos e atuantes, ou “*conformados à realidade apresentada*” (Cavalleiro, 2000).

No processo educativo, a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento afetivo e cognitivo de seus educandos. Através das variadas linguagens, exerce influências na formação da subjetividade de seus membros, pois tem papel importante de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da vida social, apresentando e significando o mundo social circundante (Duarte, 1999).

O contato social que a criança estabelece na escola amplia e intensifica sua interação com outras crianças, adultos e “*com outros objetos de conhecimentos*”, que vão possibilitar modos diferentes de leitura e compreensão do mundo (Cavalleiro, 2000). Essas experiências podem ser positivas ou negativas para o pleno desenvolvimento da criança, o que vai depender da maneira como a escola trabalha os tópicos do conhecimento. Sem dúvida, é no currículo, na organização escolar e nas relações sociais que se estabelecem no seu interior, de forma explícita e implícita, que permeiam os valores e crenças construídos no imaginário da sociedade, imaginário no qual o ideal de branqueamento e as experiências culturais de “*branquitude*” são símbolos de valor e de identidade social.

Para Silva (1995), a criança constrói seu autoconceito através de sua inserção no mundo, a partir dos julgamentos e comparações aos quais é submetida, tornando-se *sensível ao tratamento benevolente ou hostil de outros sujeitos* de seu meio

social. Este tratamento dado pelos outros sociais proporciona a percepção da auto-imagem (imagem corporal) e da auto-estima.

No processo escolar, a criança negra toma contato com todo o processo histórico de fabricação de uma subjetividade baseada no negro caricatural, construída com bases nos estereótipos negativos construídos socialmente. Souza (2001), quando investiga em sua tese de doutorado os grupos do Movimento Negro de Franca e Ribeirão Preto, SP, verifica que

”a escola é importantíssima na afirmação do racismo, é na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a percepção do significado de ser negro. A diferença que antes era sentida como algo nebuloso, agora torna-se clara, mas com toda a carga negativa do significado da diferença racial, do significado de ser negro nessa sociedade”. (2001, p. 58)

Os padrões estéticos estabelecidos e convencionados culturalmente são elementos definidores no processo de identificação, avaliação, aceitação e atratividade exercidas pelas pessoas significativas para nós. Esta atratividade influirá fortemente sobre a percepção que o sujeito tem de si (auto-imagem) e em seu autoconceito (Souza, 1990). As relações de interação conflituosas, caracterizadas pelos preconceitos, vivenciadas pelas crianças negras na escola, podem trazer sérios danos à sua estrutura psíquica, induzindo-as a experimentar sentimentos de baixa auto-estima, insegurança e desvalorização e, *“consequentemente, uma auto-rejeição”* (Silva, 1995).

Diante da predominância na sociedade de sentimentos e idéias negativas, preconceituosas e estereotipadas historicamente construídas sobre o negro, e ao contrário, da construção de uma visão positivada do branco em todos os sentidos da vida humana, a escola, muitas vezes, presta um desserviço social ao não reconhecer os aspectos socioculturais da população negra como *status* de valor para a humanidade.

Capítulo III

Metodologia

3.1 O contexto da pesquisa

Esta investigação é parte de um contexto maior de pesquisa integrada intitulada "*Contextos infantis de construção do conhecimento e formação da subjetividade da criança e do educador*", Projeto Brasil-Alemanha, desenvolvida desde 1994 entre a Universidade Federal Fluminense (Brasil) e a University of Konstanz (Alemanha), como explicitado na introdução deste trabalho.

Partindo da premissa de que o racismo, o preconceito racial e os estereótipos negativos vivenciados pela criança negra são fenômenos que influenciam o seu desenvolvimento cognitivo e a sua auto-imagem, e que o universo simbólico das educadoras influencia a formação e o desenvolvimento das crianças com as quais elas trabalham, buscamos encontrar possíveis indícios e sinais das idéias racistas, preconceituosas e estereotipadas sobre a população negra contidas no seio da sociedade brasileira. Para efetuarmos esta busca, privilegamos trabalhar com as respostas dadas pelas educadoras à entrevista, onde elas falam sobre as crianças fáceis e difíceis de sua turma e com as videograções de uma atividade de dramatização entre estas educadoras e tais crianças.

A análise desta investigação se deu utilizando os dados coletados na primeira fase da pesquisa desenvolvida em creches e pré-escolas públicas do município de Niterói, em 1997 e 1998.

Nossos objetivos no uso destes instrumentos, as entrevistas e as videogravações, foram, primeiramente, darmos destaque às falas das educadoras sobre as crianças referidas por elas e, em seguida, identificarmos e classificarmos a incidência racial das crianças fáceis e difíceis, ou seja, qual era a predominância de negras e de brancas. Com estas informações, foi possível, então, associarmos essas variáveis e identificarmos se as crianças negras estavam ou não “*agrupadas*” como difíceis¹⁷.

O nosso desafio ao estudarmos tal fenômeno social foi o de apreendermos o sentido do evento sem impormos um quadro pré-determinado de raciocínio sobre a realidade observada (Monteiro, 1998). Ao tentarmos interpretar e aprofundar os significados mais essenciais nas subjacentes falas das professoras sobre as referidas crianças no contexto educacional, buscamos desenvolver uma investigação qualitativa como apoio metodológico para verificarmos as influências do universo simbólico dessas professoras na forma de educar as crianças com as quais trabalham, tendo em vista que essas crianças, em sua maioria, pertencem ao grupo racial negro. Tal abordagem contribuiu, de forma qualitativa, para que, ao olharmos atentamente os dados da pesquisa, pudéssemos interpretar a complexidade da problemática em estudo.

A adoção da metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 1979) para o tratamento dos dados (entrevistas e videogravação), nas diferentes unidades de organização do estudo que realizamos, permitiu-nos desenvolver uma forma de análise mais qualitativa,

¹⁷ Ver Tabela de Identificação por Cor das Crianças Fáceis e Difíceis no Capítulo IV.

baseada em inferências e deduções subjetivas (ou situacionais), como também de trabalhar com dados mais quantitativos analisáveis a partir de frequências, recorrendo assim ao rigor da *objetividade* sem perder a fecundidade da *subjetividade* (Bardin, 1979).

Para o processo de organização da análise do conteúdo, fizemos uma pré-análise que teve como objetivo a operacionalização e sistematização das idéias iniciais a serem investigadas. A partir de uma leitura prévia, *ou flutuante*, fizemos o que Bardin caracteriza como a escolha do “*universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre levantado*” (p. 96). O universo de documentos adequados ao tema da pesquisa constituiu o *corpus*, ou seja, o conjunto dos materiais a serem submetidos à análise. Neste momento fizemos também a definição das hipóteses e dos objetivos da investigação; escolhemos e preparamos os materiais que foram utilizados, as entrevistas e as fitas de videogravação. Em seguida, exploramos o material trabalhado, codificando-o e tratando os resultados obtidos de forma que pudéssemos colocar em destaque (*relevo*) as informações fornecidas pela análise.

Os critérios de escolha das categorias temáticas investigadas foram estabelecidos na fase inicial do trabalho de coleta de dados. Buscamos classificar os elementos da investigação em categorias específicas, articulando-os com as categorias gerais definidas na fase anterior do trabalho de coleta. Este é um procedimento próprio da análise de conteúdo. Para Bardin (1979, p. 119), o processo de categorização, ou seja, a passagem de dados brutos a dados organizados, tem como objetivo principal fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

Ao buscarmos como referência de análise alguns dados marginais e reveladores da problemática apresentada, dados que nos deram as pistas abstraídas dos materiais utilizados para a pesquisa, nos baseamos na inferência metodológica Indiciária proposta por Ginzburg (1989). Para este autor, a proposta de trabalhar com um método interpretativo, de caráter qualitativo, “*baseado em inferências e deduções mais subjetivas ou situacionais*”, centrado nos indícios, nos resíduos e nos dados considerados muitas vezes sem importância, nos fornece elementos que nos possibilitam perceber a realidade a ser investigada e nos sugere uma hipótese explicativa para o fenômeno (p 150).

Segundo Ginzburg, os sinais, os indícios, os gestos, os pormenores, nem sempre observáveis, pouco notados, ou despercebidos, são considerados elementos reveladores do objeto investigado. Estes elementos reveladores são lugares dos “traços” puramente individuais, e muitas vezes involuntários, que “escapam” sem que se dê conta (p. 178). Na realidade escolar pesquisada, os dados singulares extraídos das falas das professoras foram reveladores daquilo que buscávamos perceber a respeito das idéias que sustentam a ideologia racista brasileira.

Devido à necessidade premente de iniciar nesta área de estudo um processo de ampliação da discussão e tomada de consciência sobre a importância do estudo de temas referentes a raça e etnia, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de ações pedagógicas com vistas à formação das crianças pequenas, independentemente de suas origens e diferenças raciais e étnicas, delineamos os objetivos deste estudo da seguinte forma:

3.2 O delineamento metodológico da investigação

3.2.1 Os sujeitos desta pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de seis educadoras, com idades variando entre 21 e 46 anos, responsáveis por crianças de cinco anos e meio, de seis creches públicas da cidade de Niterói - RJ. Estas educadoras têm formação profissional de nível médio e superior, com uma média de seis a oito anos de atuação profissional em unidades de educação infantil. Observamos 18 crianças nas videograções, todas alunas das 6 educadoras participantes desta pesquisa.

3.2.2 Os instrumentos

Os instrumentos utilizados no levantamento dos dados para análise desse estudo foram os materiais coletados na primeira fase do Projeto Brasil-Alemanha, que foram as videograções e as entrevistas. Com as videograções, buscamos identificar a incidência da cor das crianças apontadas pelas professoras como fáceis e difíceis. Com as entrevistas, buscamos analisar as falas das professoras sobre as referidas crianças, articulando os seus depoimentos com a incidência da cor das crianças, ou seja, seu pertencimento racial.

3.2.3 Os procedimentos

Para desenvolvermos a análise e interpretação dos dados, partimos do pressuposto que a dinâmica das relações sociais que acontecem no contexto escolar é permeada de concepções e valores construídos no decorrer da formação humana dos

sujeitos destas relações, tanto os professores quanto as crianças. Para buscar tais evidências, tivemos como foco os depoimentos das professoras sobre as crianças indicadas por ela como fáceis e difíceis, tendo como pano de fundo as variáveis relacionadas à incidência da cor destas crianças.

Com base neste conjunto de proposições, a análise e a interpretação de dados foram realizadas em duas etapas. Na primeira, buscamos perceber e identificar no vídeo da atividade com fantoches, repetidas vezes, a incidência de cor, ou seja, a predominância racial das crianças apontadas pela professora como fáceis e difíceis.

Na segunda etapa, analisamos os depoimentos dados pelas professoras nas entrevistas sobre as referidas crianças, buscando articular estas falas com os dados da primeira etapa. Nesta etapa, a análise partiu do material já transcrito anteriormente pela equipe de “estagiárias” ligadas ao projeto. A intenção foi, a partir das repostas aos questionários, levantar dados relativos aos valores e crenças das professoras sobre o comportamento social das crianças apontadas por elas, buscando articular estas informações com os dados correspondentes sobre a cor destas crianças.

De posse de todos esses dados (entrevistas e videogravação), procedeu-se a uma análise qualitativa apoiada nas abordagens da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Buscamos construir as categorias de análise de forma que possibilitasse ressaltar como ocorreram estas classificações e as características identificadas nas falas das professoras. O processo de categorização dos materiais seguiu os seguintes passos:

Primeiro fizemos a ordenação dos dados recolhidos nas entrevistas, destacando os relatos das professoras na íntegra e agrupando em dois conjuntos de

questões, as relacionadas às falas sobre as crianças fáceis e as relacionadas às falas sobre as crianças difíceis. Este “*retalhamento*” dos relatos permitiu-nos manter presentes todos os elementos apresentados nas falas de cada entrevistada.

O passo seguinte foi da classificação dos dados a partir do entrelaçamento das questões teoricamente elaboradas e do quadro empírico delineado pelos relatos obtidos. Isto foi possível a partir da “*leitura flutuante*” (Bardin, 1977), isto é, da análise exaustiva e repetida das entrevistas e das videogravações. Esse movimento nos permitiu apreender as idéias centrais dos relatos sobre as crianças apontadas como fáceis e difíceis e definir com maior exatidão o pertencimento racial das crianças em foco.

Considerando que a pesquisa em evidência buscou analisar os indícios e sinais de idéias racistas e preconceituosas que estão subjacentes nas falas das professoras sobre as crianças de seu grupo escolar, tornou-se desnecessário a identificação da autoria individual de suas falas por códigos numerados, sem ter sido necessário a utilização de seus nomes. Para a identificação das crianças que estavam sendo referidas pelas professoras mantivemos a primeira letra do nome.

Explicitado o caminho desenvolvido pela pesquisa, passemos ao capítulo seguinte, referente à análise e apresentação dos dados.

Capítulo IV

Análise dos Dados

4.1 As etapas da análise

Primeira etapa: A identificação das crianças consideradas *fáceis* e *difíceis* por cor

A observação sistemática das videografações das crianças apontadas como fáceis e difíceis nos permitiu “*a exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado*” (Carvalho et all 1996, p. 262), o que ampliou a nossa possibilidade de definição do sujeito observado, nos propiciando mais tempo de reflexão e definição minuciosa da cor e origem racial destas crianças.

Na entrevista com a professora foi solicitado que identificasse em sua turma quatro crianças, duas fáceis e duas difíceis, nomeando-as inclusive e dando algumas características que a identificassem como fácil ou difícil. No momento da videografação da atividade com fantoche, em outro dia, foi solicitada a participação das referidas crianças, entretanto, em algumas situações, nem todas as crianças estavam na creche; assim, a gravação da atividade nem sempre tem a participação de todas as quatro crianças, por isso, ao indicarmos na tabela o número de crianças observadas por creche, nem sempre temos em todas as videografações as quatro crianças solicitadas.

Para identificarmos as crianças por cor na videografação, nosso referencial foi a atividade desenvolvida pela professora, em um ambiente reservado, com os alunos escolhidos por ela como sendo a criança *fácil* e *difícil*. A professora recebe um saco preto contendo quatro fantoches: o de um menino, o de uma menina, o de uma bruxa e o de um

bicho sem forma específica. As crianças, orientadas pela professora, vão criando histórias a partir destes fantoches. O tempo proposto para esta atividade é de 20 minutos.

Analisamos seis videograções, correspondentes a seis creches, num total de 18 crianças, sendo *10 consideradas difíceis e oito fáceis*. Observando repetidas vezes as atividades das videograções, para obtermos uma maior fidedignidade possível na identificação, levantamos as seguintes informações sobre a cor da criança:

Tabela de identificação das crianças difíceis e fáceis por cor a partir da análise das videograções¹⁸

N.º da Profa.	Total de crianças observadas nos vídeos	Cor da Criança Considerada <i>Difícil</i>			Cor da Criança Considerada <i>Fácil</i>		
		Branca	Parda	Preta	Branca	Parda	Preta
2002	2			Jorge	Júlia M ^a		
2210	3	Guthman		Daniel		Ítalo	
2413	2		Rodrigo				Pablo
2516	3	Bernardo	Maxwel		Tainara		
2517	4	Carlos F.		Bruno	Amanda	Rihan	
2518	4			Estefany e João Paulo	Edvaldo		Dayane
6	18	3	2	5	4	2	2

Das crianças consideradas *difíceis*, três são brancas e sete são negras (pardas e pretas)¹⁹; das consideradas *fáceis*, quatro são brancas e quatro são negras (pardas e

¹⁸ Para a classificação das categorias raciais tivemos como referência o documento “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90”, publicado pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em julho de 2001, onde as categorias de classificação por cor são: BRANCA, PARDA e PRETA. O documento do IPEA tem como base a análise das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao classificar a Distribuição da População Brasileira por cor e região o PNAD/IBGE usa as seguintes categorias: AMARELA – BRANCA – INDÍGENA – PARDA – PRETA.

¹⁹ Classificamos a cor das crianças nas categorias PARDA e PRETA como pertencentes à população afro-descendente, ou seja, ao grupo racial negro.

pretas). Dentre as 18 crianças observadas, das consideradas *difíceis*, uma é menina e 11 são meninos e dos considerados *fáceis*, quatro são meninas e quatro são meninos, como apresentado na tabela anterior.

Segunda etapa da análise: *Caracterização das crianças consideradas fáceis e difíceis*

Após indicar em seu grupo de alunos duas crianças que ela julga *fácil* e duas que considera *difícil*, foi solicitado às professoras que respondessem quais as razões da escolha das crianças, falando separadamente sobre cada uma delas.

Nas falas sobre as razões das crianças serem consideradas *fáceis* e *difíceis*, percebemos que as professoras, ao fazerem referências às crianças consideradas *difíceis*, atribuírem-lhes características negativas aos seus comportamentos sociais, enfatizando queixas depreciativas sobre essas crianças e o incômodo que elas lhes dão no trato pedagógico. Ao fazerem referências às crianças consideradas *fáceis*, as características comportamentais predominantes atribuídas estão relacionadas ao que há de “bom”, de “ideal” na criança, o que pode ser visualizado com os exemplos a seguir.

4.2 – As falas das professoras sobre as crianças consideradas *difíceis*

A professora **2002**, ao descrever a criança J.²⁰ (negra), mesmo não sendo enfática na classificação dela como criança *difícil*, atribui-lhe características que a coloca numa condição inferiorizada aos demais quando a identifica como introvertida, muito agitada, com um sentimento de pesar quando diz que ela é coitada e a culpabilizando pelas suas ações ao dizer que ela é o que “faz tudo”.

²⁰ Nos nos referimos às crianças classificadas pelas professoras como fáceis e difíceis pela primeira letra do nome delas.

*“Outro difícil?... Tem o J. na minha sala... mas o J., ele só é assim... ele não é difícil, entendeu? **Ele só é... só um pouquinho é na dele, agitadinho**, assim mas não é difícil. É aquele que todo mundo... **é sempre ele que faz tudo**. Eu agora tô lutando muito contra isso porque os outros (...) fica todo mundo quietinho, é o bonzinho, né? **E ele... coitado, só porque ele é um pouco mais agitado**. Não sei escolher outro. (...) **O J. porque ele é agitado, entendeu? Muito agitado**. Mas não queria chamar o J. de difícil, tá entendendo? (...) Só porque também, é uma criança que eu **tenho que estar toda hora com atenção**. Por exemplo, o que eu acho que ajuda muito aqui na escola é que a gente tem outra pessoa, tem um ajudante (...) Eu acho que ajudou ao J. (...) Porque o J. não é uma criança difícil. Eu nem gostaria de chamar o J. de difícil, só que eu estou meio curiosa. Porque ele é mais agitado, ele... realmente **custou mais pra aprender a dividir as coisas**, tá entendendo? **Ele achava que era só ele**. Essas coisas mas... .”*

A professora **2210** descreve as duas crianças, D. (negro) e G. (branco), culpando-as por *faltarem*, por *não serem assíduas* à escola, como se este fosse um problema de responsabilidade das crianças e não dos adultos da qual elas dependem. Ser *teimoso*, *inquieta*, *questionador* e que *responde* fazem parte da imagem destas crianças apresentada pela professora. Esta imagem que ela apresenta é feita a partir das avaliações que os “outros”, provavelmente outros profissionais da creche, construíram das duas crianças.

“(...) faltam muito, não são crianças assíduas, nunca foram crianças assíduas dentro do histórico que tenho dessa criança, entendeu? (...) Eu não acho criança difícil mas o que falam por aí é que, pessoal fala: ‘Ah, o D. é impossível’, ‘D. não pára’, ‘D. não sei o quê’, aponte D. como uma criança difícil e o G também, falavam, falam. (...), ‘Ah fulaninho, D. ele é teimoso, a gente fala ele responde, a gente fala ele questiona’. Eu aponte por causa disso.”

“(...) faltam muito, não são crianças assíduas, nunca foram crianças assíduas dentro do histórico que tenho dessa criança, entendeu? (...) apontei D. como uma criança difícil e o G. também, falavam, falam. (...) O G. também porque falam também: ‘Ele é terrível, não pára, não fica quieto’.”

A professora **2213**, ao descrever a criança R. (negro), imputa-lhe um problema de descontrole emocional como limitador do seu convívio social na sala de aula. A “agressividade”, a “raiva” e o “isolamento” tornam-se imperativos dificultadores da relação da professora com esta criança.

“Isso é porque... ele não ter... falhado nas emoções dele... R.(...) O R. pelas emoções que ele não consegue, trabalhar com elas, ele... revela um ... agressividade... que não tem certo limite... eu posso ser agressiva em algum momento por uma situação. Ele só consegue... se valer, através dessa agressividade, impor aquilo que ele, através dessa agressividade... Então acho que ele é... . Ele não consegue trabalhar isso e quando ele está com muita raiva ele se isola de uma tal forma, que ele nem escuta. (...) tenho dificuldade de resgatar no R. a confiança. De torná-lo mais próximo de exteriorizar essa raiva de uma outra forma.”

A professora **2216**, justificando o motivo de ter escolhido as duas crianças, B. (branco) e M. (negro), como *difíceis*, atribui-lhes uma característica agressiva, remetendo a culpa, ou responsabilidade deste comportamento aos pais.

“(...) O M. também... eu acho que todos dois, eu acho que vem a relação deles... mais é o pai, os pais. (...) Não é difícil, de, de... de trabalhá-lo. Trabalhar a gente trabalha, agora, difícil assim de, de entender, entender em matéria de... da agressividade dele, por ser tão

agressivo. *Eu tento, a gente conversa, às vezes, ele combina tudo direitinho, mas acaba voltando a ser a mesma coisa, a agressividade.”*

“(...) é outro... vamos dizer, coitado, não é nem ele, porque eu tenho pouco relacionamento, entendeu, porque ele tem bem menos tempo de escola, é o B. Eu digo difícil não por ele, é mais em relação ao pai, os pais. (...) E o B. também, a mesma coisa. A gente conversa, a gente combina o que tem que fazer, aceitar... daqui a pouquinho volta ele de novo, aquela mesma coisa. Mesmo sabendo que criança é criança, a gente tá sempre conversando. Mas, é difícil! Em matéria de comportamento.”

A professora 2517 descreve B. (negro) como uma criança que “*tem todos os tipos de problemas*”, exceto “*roubar*”. Ela construiu uma imagem desta criança tão negativa que a leva até a defini-la como alguém que, tem problema “*psíquico*” e “*neurológico*”, e que estes problemas são tão “*sérios*”, “*seríssimos*”, segundo ela, que chegam a afetar a sua integração social na turma. Apesar de citar que ele é “*inteligente*”, ela não dá ênfase a esta característica da criança, ressaltando somente seus “*aspectos negativos*”. Ela também remete à família a origem do “*problema*” desta criança. Já a criança C. F. (branco), também considerado difícil, tem este aspecto mais atenuado e remetido às “*concepções*” religiosas da família. Ela ressalta como um “*probleminha*”, que pode até chegar a ser um “*problema*”, segundo ela, o fato de a criança problematizar algumas “*verdades*” apresentadas pela professora.

“(...) Só tenho ele de difícil. Eu acho que ele é tão difícil (risos) que esqueci até dos outros. (...) O B. tem todo tipo de problema. Não, todo tipo de problema, não. Problema, é... Todo tipo de problema seria se ele furtasse, também não tem esse hábito. Ele tem tipo de problema assim... neurológico, será que pode ser neurológico, psíquico... pode ser assim, mas, é inteligente. Esse problema que ele tem é acarretado pela família, muitos

problemas na família. Mas, que está afetando socialmente ele. A integração dele, do B. (...) O maior problema mesmo é esse aqui, o B. tem um problema seríssimo. Seríssimo. Muito sério. Super.”

“E o C. F., é a aceitação. Esse que é o tal da religião. Aceitação da religião. Se é verdade, também, né, a gente não... é o que ele fala. O que o pai fala, ele fala, também se é verdade eu não sei. Porque eu nem tenho jeito de fazer uma pergunta dessas à mãe, mas, eu acho que é verdade sim. Essas coisas assim, que o pai fala e ele diz aqui que é errado, e isso não faz que é errado, que é feio. É um probleminha, que de um probleminha, pode virar um problemão, não é?”

A professora **2518**, descrevendo duas crianças E. e J. P. (ambas negras), caracteriza-as como sendo “*muito agitados*”. Na primeira criança, ela enfatiza a agressividade, na segunda, enfatiza o fato dela ser muito levada, justificando até que é uma levada “*diferente*” por ser também carinhosa e obediente. Com ambas, ela diz que encontra dificuldade de relacionamento, de aproximação, como em suas palavras: “*dificuldade de chegar a elas*”.

“(...) O difícil, pra não dizer que não botei nenhum, você põe aí o J. P.. (...) A E. e o J. P., os dois são muito agitados, muito. (...)e Agora, o J. P., ele é muito agitado, agressivo. Então, é mais difícil da gente lidar, né. Não sei, assim, se eu tô conseguindo me expressar direito. Pela agressividade dele em relação aos outros, né, dá pra ver que é uma criança um pouco difícil de a gente chegar, sabe, há um fator comum entre eu e ele, porque toda hora eu tenho que tá chamando atenção, e eu não gosto de ser assim. Eu gosto de ser atenciosa com as crianças. Eu não gosto de ter que tá toda hora brigando, chamando atenção. Então, eu acho que tá sendo um pouquinho difícil.”

“Bom, a E., porque é muito agitada. (...) A E. é muito levada, muito mesmo. Mas ela não é agressiva. É uma levada diferente. Então o relacionamento um pouco né... dificuldade, né... encontro dificuldade, não, assim, de carinho de mim por ela, nem dela por mim. Você vê que ela obedece, tudo. Mas toda hora, só de chamar atenção toda hora. Eu já acho que é uma criança difícil. Da gente ter que ficar toda hora chamando atenção, toda hora chamando atenção... eu acho que isso não é bom! Aí é onde se torna um pouco difícil.”

4.3 – As falas das professoras sobre as crianças consideradas fáceis

Analisando no seu conjunto as falas das seis professoras entrevistadas sobre as crianças consideradas fáceis, percebemos que os aspectos ressaltados por elas nestas crianças remetem sempre para uma positividade. Mesmo que em alguns casos elas reconheçam que a criança também pode ser difícil, além disso, as ocorrências das características predominantes ressaltadas por elas passam a idéia de uma criança ideal. Essa afirmação pode ser mais bem visualizada nos exemplos abaixo.

A professora **2002**, ao falar sobre J.M. (uma criança branca):

“(...) a J. M.... mas sabe o que eu acho? Eu acho que fica difícil assim. Às vezes a J.M. é difícil, tá entendendo? (...) a J.M. parece fácil porque é aquele tipo... que ela já está, entendeu? Ela é muito esperta, muito desenvolvida, aí ela parece fácil, mas tem horas que ela me é difícil. Quer dizer... (...) a J. fala.”

A professora **2210**²¹, referindo-se à criança I. (negra):

²¹ A professora, na sua fala, faz referência à duas crianças, porém, na videogravação somente uma a criança, a I., estava presente.

*“O Í. (e a criança A.), tenho que ficar pensando... (...) estou rotulando as crianças de fáceis e difíceis. (...) Eu coloquei duas crianças como eu poderia colocar Danielle, colocar a (...). **Ninguém reclama delas.**”*

A professora **2413** descrevendo a criança P. (negro):

*“E o P. é fácil porque... **está sempre questionando as coisas, sempre propondo. Tem lá seus lados difíceis mas... tem outra coisa, eu volto a falar, difícil é a gente estar aqui forçando, né? Porque tem lados difíceis em cada um que às vezes não dou conta, não consigo trabalhar... tem lados fáceis que outro...**”*

A professora **2516**, descrevendo a criança T. (branca):

*“E a T. também, **é uma criança com bom comportamento, nada de agressividade.** Aquela coisa, vou dizer: **a criança ideal.** Eu já disse que não tem criança ideal, mas tive que falar que, não é? De comportamento, **é, diferença de comportamento.**”*

A professora **2517**, descrevendo duas crianças, R. (negro) e A. (branca):

*“R. também, R. **é calmo, não me dá problema.** Fora os outros. A maior parte não tem problema.”*

*“A A.. **é fácil porque ela está dentro do controle, certinho.** Que a gente... que a gente pede para a criança, **o controle motor, psíquico, tá tudo dentro do esquema, tudo direitinho.** A família também, assim, a família o pouco que vem, mas é uma família, né, controlada.*

A professora **2518**, descrevendo as duas crianças, E. (branca) e a D. (negra):

“(...) que eu coloquei fácil, o E. e a D. porque eles são muito assim, carentes. Eu notei eles muito carentes, sabe. (...) e o E. também. O E., se eu não vier ele não entra na escola Ele tem uma afinidade muito grande comigo. Toda hora ele chega: ‘Tia, deixa eu te dar um beijo?’ E não é por falta de carinho em casa, porque a mãe, sabe, procura sempre estar ali, no dia da festa veio com ele. Fez a roupinha para ele, né? Então, participa muito. Então não é, assim, por, por carência. (...) O E, a mãe dá muita atenção, mas eu sinto que ele é muito carinhoso. Não é que ele seja carente; é que seja carinhoso.”

“(...) eu coloquei fácil, o E.(a criança citada acima) e a D. porque eles são muito assim, carentes. Eu notei eles muito carentes, sabe. (...) A D. tem uma assim... Ela é... de uma família mais humilde, sabe? Inclusive ela é, assim, muito dependente... carente. Muito carinhosa. Aí eu acho que seja mais fácil de se lidar com ela por isso, entendeu?. (...) A D. até acredito, porque são de família humilde, a mãe teve neném há pouco tempo. (...) Então, ela é muito assim, sabe?”

4.4 O que os dados nos dizem

Ao analisarmos as falas das professoras sobre as crianças *difíceis*, identificamos um conjunto de atributos que induzem a uma idéia de que estas crianças têm um comportamento social negativo, como nos exemplos:

“custa mais pra aprender a dividir as coisas”, “ele é terrível, não pára, não fica quieto”, “agitado”, “agressivo”, “teimoso”, “muito levada”, “impor aquilo que ele (quer), através da agressividade”, “quando está com muita raiva.... se isola... que ele nem escuta”, “tem todos os tipo de problema... todo tipo de problema seria se ele furtasse.”

Identificamos também que as professoras classificam as crianças consideradas *difíceis* com queixas depreciadoras relacionadas a sua forma de ser. Como podemos observar a seguir:

“sempre ele que faz tudo”, “acha (que as coisas) era só dele”, “faltam... não são assíduos”, “responde/questiona”, “tenho dificuldade de resgatar a sua confiança”, “é difícil em matéria de comportamento”, “afeta socialmente a integração dele”, “difícil de chegar”, “falam muito deles.”

Via de regra, estas queixas estão relacionadas a comportamentos que demandam uma exigência de atenção específica, o que incomoda a dinâmica cotidiana do trabalho pedagógico destas professoras, como vemos nos exemplos:

“toda hora tenho que estar chamando atenção”, “não pára, não fica quieto”, “difícil de entender... da agressividade dele”, “um problema que pode virar um problemão”, “toda hora tenho que estar brigando”, “difícil de trabalhá-lo.”

A problematização de tais comportamentos é seguida de um discurso que é justificado pela vitimização destas crianças, fazendo referências a elas como coitadas, com problemas na família e até na sua vida emocional (psíquica). Mesmo fazendo referência ao problema comportamental da criança, em algumas falas, à rede particular de vínculos e interações familiares, as professoras deixam transparecer que a origem do problema está na estrutura individual da criança, como podemos observar no exemplo a seguir:

“as emoções... não consegue trabalhar com elas”, “coitado”, difícil em relação aos pais”, “muitos problemas na família”, “aceitação da religião”, “difícil de entender”, “problema psíquico... neurológico”, “mas, é inteligente”, “muito sério/seríssimo/super.”

As professoras, ao apresentarem suas queixas com relação aos “problemas” de comportamento das crianças consideradas como *difíceis*, não fazem ligações com as experiências básicas de *segurança* ou não, vivenciadas por estas crianças nas relações interpessoais do espaço escolar. Ao contrário, elas intuem, ou reproduzem, um “olhar”, um sentimento, baseado em estereótipos negativos presentes no seu mundo de relações pessoais e no imaginário social.

Os dados sobre as crianças fáceis nos mostram que as falas das professoras sobre essas crianças denotam adjetivos que demonstram atributos de comportamentos sociais positivos, tais como:

“educada”, “pede” “pede licença”, “tem bom comportamento”, “não é agressiva”, “que fala”, “que questiona”, “que propõe”, “tem a família presente na escola”.

Podemos perceber nas falas das professoras que, ao se referirem a essas crianças, mesmo que algumas possam ter características consideradas *difíceis* também, demonstram a facilidade que elas têm na relação educativa, afetiva e no controle do comportamento social da criança, como exemplificamos:

“carinhosa”, “dentro do controle”, “é calma”, “certinha”, “que ninguém reclama delas”, “a criança ideal”, “não dá problema”.

Em algumas falas, os mesmos adjetivos que elas usaram para classificar as crianças como *difíceis*, com as *fáceis* se tornaram um atributo de valor. Como podemos observar nestes destaques abaixo:

“está sempre questionando”, “sempre propondo”, “carente”.

Em outras falas, as professoras ressaltam as características dessas crianças, que passam a idéia de seu desenvolvimento cognitivo, por exemplo, quando dizem que a criança é “*muito esperta*”, “*desenvolvida*”, “*que fala*”, “*que questiona*”, “*que propõe*”.

No conjunto de suas falas sobre as crianças *fáceis*, observamos uma sutil diferenciação nas referências que elas fazem às crianças negras, às brancas e aos meninos e meninas.

Às meninas brancas são dados atributos relacionados a: esperteza, desenvolvimento cognitivo, falta de reclamação, bom comportamento, não agressividade, tudo é direitinho, certinho e dentro do esquema, têm a família presente, ressaltando, inclusive, que uma delas é a criança ideal. Já as meninas negras, têm alguns atributos tidos como dificuldade e não como virtude: família é muito humilde, elas são dependentes, carentes e o carinho é entendido com uma manifestação de carência.

Aos meninos negros considerados *fáceis*, apesar de lhes atribuírem poucos adjetivos, as referências mais significativas ressaltadas pelas professoras foram no sentido de justificar que eles também têm seus lados difíceis, que questionam e propõem, e que, apesar de não darem problemas para elas, são carentes e de família humilde. Quanto aos meninos brancos, as características que as professoras ressaltam são mais positivadas, como por exemplo, classificando-as como as crianças que as mães fazem a roupinha solicitada pela escola, dando a idéia de que a família também é presente na escola; carinho, no caso de dos meninos brancos, é entendido como uma virtude e não como carência afetiva.

As professoras, ao atribuir valores negativos e positivos às crianças consideradas *fáceis* e *difíceis*, em face de alguns comportamentos ou habilidades com que essas crianças as encantam ou as aborrecem, categorizando-as como “*muito agitadas*”, “*teimosas*”, “*agressivas*”, “*educadas*”, “*espertas*” e “*desenvolvidas*”, entre outros atributos, não enfatizam que tais “comportamentos” podem decorrer de situações específicas vivenciadas em determinados momentos de sua vida familiar ou escolar e, muitas vezes, também podem ser características de seu processo de desenvolvimento. Tais valores estereotipados, negativa ou positivamente, na medida que forem utilizados constantemente pelas professoras, podem provocar nas crianças, sejam eles brancos ou negros, meninos ou meninas, prejuízos no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, pois as dificultarão na experimentação e na vivência das diferentes formas de comportamentos e expressões necessários para a formação de toda pessoa humana.

Comparando as incidências das justificativas dadas pelas professoras para explicar por que elas acham as crianças *fáceis* e *difíceis*, percebemos que as relações sociais dessas professoras com essas crianças vão apontar para uma postura onde o padrão de *fácil* se aproxima daquilo que dá menos trabalho, e o padrão do *difícil* do qual dá mais trabalho na tarefa educativa e no relacionamento interpessoal e afetivo. Podemos supor, também, que há uma probabilidade de diferenciação na disponibilidade e pré-disposição das professoras na relação pedagógica com as crianças consideradas *fáceis* e *difíceis*.

Há também uma natural diferenciação racial e sexual entre as crianças que convivem no espaço das creches pesquisadas, pois estas são negras, brancas, meninos e meninas; entretanto, o trato que é dado a esta diferença pode estar relacionado a imagens positivas e negativas que as professoras construíram sobre elas. Onde a cor, a “*marca corpórea racial*” destas crianças assim como seus comportamentos sociais são tidos,

mesmo que inconscientemente, como índices de valor negativos. No campo objetivo, trata-se de um sistema de marcas físicas que, no campo subjetivo, é associado a uma essência carregada de valores morais, intelectuais e culturais.

O fato de termos uma maior incidência de crianças negras apontadas como difíceis, pois das dez crianças, sete são negras, nos chama a atenção para a configuração de um problema na convivência destas crianças negras em seu espaço escolar, onde a importância da cor parece variar justamente em função dos atributos negativos associados a elas.

No convívio escolar com os estereótipos, as crianças “aprendem”, ou internalizam sentidos positivos ou negativos sobre si mesmas e a professora é a principal pessoa que vai lhes “informar” como elas são. Vai lhes fornecer também os principais dados sobre seus desenvolvimentos, suas capacidades e habilidades. Os estereótipos negativos, neste caso, imputadas às crianças negras enquadradas ao grupo das consideradas “difíceis” podem “induzi-las”, em função do que lhes é atribuído na vida escolar, a passar a acreditar que realmente possuem mais dificuldades que o resto do grupo escolar.

Considerações Finais

A construção da identidade e da subjetividade da criança negra – meninos e meninas – está imbricada por distinções de classe, de raça e também de gênero. Esta é uma trama complexa de conceitos, preconceitos e valores internalizados, histórica e culturalmente, presentes no âmago da dimensão mais profunda e central das relações humanas. Em nossas análises, percebemos que as crianças apontadas pelas educadoras como difíceis são, em maioria, meninos negros, e as crianças apontadas pelas educadoras como fáceis são, em maioria, meninas brancas. A estas meninas são atribuídos adjetivos positivos e aos meninos negros, os adjetivos que lhes são atribuídos são negativos e depreciativos, com justificativas que remetam a “carências” e “ausências” individuais ou de seus familiares.

Ao analisarmos os registros das falas de professoras de creches públicas de Niterói, ao se reportarem às crianças consideradas *fáceis* e *difíceis*, percebemos que tais descrições nos sinalizam, de certo modo, a forma como as crianças negras aparecem no imaginário educacional de nossa sociedade.

As crianças em geral crescem num mundo dominado e estruturado por adultos, que, por sua vez, são formados em suas famílias, em instituições civis e pela ideologia da sociedade que os cercam. Desta forma, vão incorporando um conjunto de valores e crenças culturais que traduzem no cotidiano a forma de ser e agir da sociedade e dos grupos sociais aos quais pertencem e que estão inseridos.

Sendo assim, a aprendizagem destas crianças não pode ser considerada como um processo neutro, pois resulta das inter-relações que constituem os contextos sociais de suas vidas.

O comportamento racista e suas derivações, como o preconceito e a discriminação racial, tem sua origem na formação da sociedade brasileira. Esta sociedade teve como principal marca de sua formação a intolerância às diferenças raciais e culturais e a inferiorização e desvalorização das populações negras e indígenas por parte dos colonizadores europeus. Essa constituição social, com o passar dos anos, vem produzindo e construindo ao longo da história uma cultura de discriminações e hierarquizações que continuam sendo produzidas e reproduzidas. Desse modo, no contexto das práticas sociais, seja no trabalho, na família ou na escola, e fundado numa ideologia brancocêntrica e dominadora, o racismo é exercido subjetivamente e objetivamente, de forma maliciosa e sutil e, com muita “naturalidade”, vai se perpetuando no âmbito simbólico da cultura brasileira.

Após termos analisado no primeiro capítulo o Brasil e sua morfologia social, podemos afirmar que a cultura do racismo está mais viva do que nunca e fortalecida, sobretudo através do imaginário social. Os indicadores sociais apresentados no final do capítulo um denunciam uma realidade social desigual e desumana para a população negra em relação à população branca. A julgar pelos atuais paradigmas de desenvolvimento humano, e a chamada inserção no mundo contemporâneo pós-moderno, caracterizado pela tecnologia da informática, podemos constatar que é determinante, para o fim das desigualdades sociais a que está submetida à população negra, uma verdadeira e profunda transformação nas relações sociais e políticas da sociedade brasileira,

principalmente no que se refere à distribuição de renda e à educação escolar da população negra.

Neste estudo buscamos mostrar que é na infância que se desenvolvem as raízes do desenvolvimento cognitivo do ser humano, e que, para isto, é imprescindível que as condições sociais sejam suficientes para que esse desenvolvimento se dê plenamente e de forma saudável. Entretanto, percebemos também que, para a criança negra, as condições objetivas e subjetivas do processo educativo vão influenciar negativamente os caminhos de seu desenvolvimento.

Através da ocorrência dos dados, buscamos evidenciar que o preconceito e a discriminação racial constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela, em seu cotidiano educacional, é submetida a inúmeras situações que podem dificultar e/ou comprometer o desenvolvimento de sua personalidade. As falas das professoras foram reveladoras de uma imagem da criança negra carregada de estigmas indelévels e de estereótipos negativos relacionados ao seu pertencimento racial e social. A ocorrência dessas falas também nos pareceu confirmar uma suposta superioridade do modelo comportamental social da criança branca. No papel de importantes agentes privilegiados na mediação do processo educacional e no desenvolvimento da criança, essas professoras, muitas vezes, e mesmo sem perceber, conferiram às crianças negras a incerteza de sua aceitação e uma auto-referência negativa.

Os acontecimentos destacados neste trabalho evidenciam a existência de um problema racial no cotidiano escolar da criança negra, o que nos levou a constatar que a escola, muitas vezes, através de práticas sutis e inconscientes, oferece à criança negra e à branca oportunidades de desenvolvimento social, cognitivo e educacional diferentes e

desiguais. Entretanto, podemos perceber que nem sempre a comunidade escolar está consciente e preparada para compreender e enfrentar os problemas gerados pelos preconceitos vividos pela criança negra.

Podemos perceber que na educação infantil, a existência dos mecanismos de perpetuação das idéias sociais que mantêm e interiorizam as atitudes e os comportamentos preconceituosos e discriminador, disseminado muitas vezes por seus agentes educadores, contribui para a disseminação dos estereótipos e ideologias prejudiciais à construção da equidade entre os seres humanos.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M.W. **Educação e poder**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de, **Guerra e paz – Casa-Grande e senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30**. Rio de Janeiro. Editora 34, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1997.

BUEZAS, T. Calvo. Racismo y Escudela. In: **Escudela y Sociedade**. Cadernos de Pedagogia n.º 228, Madri. 1994.

CAMPOS, M. Malta. Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, MEC, Brasília. 1994.

CARNEIRO, Maria Luíza Tucci. **O racismo na história do Brasil – mito e realidade**. Coleção História em Movimento, São Paulo. Ática, 2000.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar – Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo. Contexto, 2000.

_____. Educação anti-racista: comportamento indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO. Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo. Summus-Selo Negro, 2001.

CUNHA J., Henrique. Identidades negras e educação. In: **300 anos de Zumbi dos Palmares**. Número Especial. Revista do CCHLA –UFP, nº 3. João Pessoa, 1995.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo – racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 2 vols. Ática, 3ª ed., São Paulo, 1978.

FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, n.º 18, Rio de Janeiro, 1990.

FREIRE, Jurandir Costa. Da cor ao corpo: A violência do racismo, In: Souza, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. Identidade cultural e educação. In: **Professora sim tia não**. São Paulo, Olho D'água, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro. Record, 1989.

_____. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1951.

FROTA-PESSOA, Oswaldo, Raça e eugenia. In: SCHWARCZ, L.M. e QUEIROZ, R, S. (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo, EDUSP - Estação Ciência, 1996.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais - Morfologia e história**. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**. n.º 50, Campinas. Unicamp, 2000.

GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte. Maza edições, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Raça”, racismo e grupos de cor no Brasil. In: **Estudos Afro-asiáticos**. n.27, CEEA, Rio de Janeiro, 1995.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo. Ed. 34, 2002.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Graal, 1979.

_____. O contexto das desigualdades raciais, In: **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos**. Brasília, 1997.

KING, J. Elaine. A passagem média revisitada: A educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. In: **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996.

LOPES, Helena T. Educação e identidade. **Cadernos de Pesquisa**. n.º 63. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.

LOURO, G.L. Educação e gênero: A escola e a produção do feminino e do masculino, In: **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar**. Petrópolis, Vozes. (sem data)

MINAYO, M. C.S. & SANCHES. Quantitativo – Qualitativo: Oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**. n.º 9, Rio de Janeiro

MIRANDA, Marília Gouveia de. O Processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança, In: **Psicologia social – o homem em movimento**. São Paulo, Civilização Brasileira, 1987.

MUNANGA, K. Teoria sobre o racismo, In: **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Estudos e Pesquisa. Rio de Janeiro, EDUFF, 1998.

_____ (org). **Estratégias políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo. EDUSP. Estação das Letras, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetinga.** São Paulo, EDUSP, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. A Mediação Simbólica, In: **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento, um processo socio-histórico.** São Paulo, Editora Scipione, 1993.

_____ O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. **Cadernos Cedes**, n.º 35, 2ª edição. Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva socio-histórica. **Cadernos Cedes**, n.º 35, 2ª edição. Campinas, 2000.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e as desigualdades étnicas no Brasil: um retrato de final de século.** Mimeo. Rio de Janeiro, 2000.

REGO, Teresa Cristina R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos Cedes**. n.º 35. Campinas, 2000.

ROMÃO, Geruse. Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra, **Cadernos do CEAP**, Rio de Janeiro, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação, gênero e raça.** mimeo, São Paulo, 1997.

_____ Raça e educação inicial, In: **Cadernos de Pesquisa** n.º 77, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1991.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação. In. **Brasil Afro-Brasileiro.** FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____ **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. In. **Anuário Antropológico.** nº 93. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco – raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SILVA, Jaime José da. **Mestiçagem e identidade: o desafio brasileiro.** Monografia de conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, PUC. 2002.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores(as) para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: Eliane Cavalleiro (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo, Summus, 2001.

SILVA, Petronilha B. G. e BARBOSA, Lúcia M. A. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro.** São Carlos, Ed. da UFSCar, 1997.

SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão**, Rio de Janeiro, Graal, 1983.

TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, cultura e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 63. São Paulo, 1987.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Etnia, raça e educação no Brasil**. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFF. Niterói, 1997, mimeo.

_____ **Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche**. Tese apresentada à vaga para professora titular em Educação Infantil. UERJ. Rio de Janeiro, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S.P, Martins Fontes, 1994.

WINANT, Howard. Repensar a raça no Brasil. In: **Sociedade e Estado**. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília, 1986.

ANEXO 1

**TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DAS PROFESSORAS SOBRE AS
CRIANÇAS CONSIDERADAS *DIFÍCEIS***

2002 Menino (negro)	Outro difícil?... Tem o Jorge na minha sala... mas o Jorge, ele só é assim... ele não é difícil, entendeu? Ele só é... só um pouquinho é na dele, agitadinho, assim mas não é difícil. É aquele que todo mundo... é sempre ele que faz tudo. Eu agora tô lutando muito contra isso porque os outros... fica todo mundo quietinho, é o bonzinho, né? E ele... coitado, só porque ele é um pouco mais agitado. Não sei escolher outro. (...) O Jorge porque ele é agitado, entendeu? Muito agitado. Mas não queria chamar o Jorge de difícil, tá entendendo? (...) Só porque também, é uma criança que eu tenho que estar toda hora com atenção. Por exemplo, o que eu acho que ajuda muito aqui na escola é que a gente tem outra pessoa, tem um ajudante (...) Eu acho que ajudou ao Jorge (...) Porque o Jorge não é uma criança difícil. Eu nem gostaria de chamar o Jorge de difícil, só que eu tô meio curiosa. Porque ele é mais agitado, ele... realmente custou mais pra aprender a dividir as coisas, tá entendendo? Ele achava que era só ele. Essas coisas mas...
2210 Menino (negro)	(...) faltam muito, não são crianças assíduas, nunca foram crianças assíduas dentro do histórico que tenho dessa criança, entendeu? (...) Eu não acho criança difícil mas o que falam por aí é que, pessoal fala: “Ah, o Daniel é impossível”, “Daniel não pá”, “Daniel não sei o quê”, apontei Daniel como uma criança difícil e o Guthman também falavam, falam. (...) já falei “Ah fulaninho, Daniel ele é teimoso, a gente fala ele responde, a gente fala ele questiona”. Eu apontei por causa disso.
Menino (branco)	(...) faltam muito, não são crianças assíduas, nunca foram crianças assíduas dentro do histórico que tenho dessa criança, entendeu? (...) apontei Daniel como uma criança difícil e o Guthman também falavam, falam. (...) O Guthman também porque falam também: “Ele é terrível, não pára, não fica quieto”.
2413 Menino (negro)	Isso é porque... ele não ter... falhado nas emoções dele... Rodrigo. (...) O Rodrigo pelas emoções que ele não consegue, trabalhar com elas, ele... revela uma... agressividade... que não tem certo limite... eu posso ser agressiva em algum momento por uma situação. Ele só consegue... se valer, através dessa agressividade, impor aquilo que ele, através dessa agressividade... Então acho que ele éééé... Ele não consegue... trabalhar isso e quando ele está com muita raiva ele se isola de uma tal forma, que ele nem escuta. (...) tenho dificuldade de resgatar no Rodrigo (<i>a confiança</i>). De torná-lo mais próximo de exteriorizar essa raiva de uma outra forma.
2516 Menino (negro)	(...) O Maxwell também... eu acho que todos dois, eu acho que vem a relação deles... mais é o pai, os pais. (...) Não é difícil, de, de... de trabalhá-lo. Trabalhar a gente trabalha, agora, difícil assim de, de entender, entender em matéria de... da agressividade dele, por ser tão agressivo. Eu tento, a gente conversa, às vezes, ele combina tudo direitinho, mas acaba voltando a ser a mesma coisa, a agressividade.
Menino	(...) e outro... vamos dizer, coitado, não é nem ele, porque eu tenho pouco relacionamento,

(branco)	entendeu, porque ele tem bem menos tempo de escola, é o Bernardo. Eu digo difícil não por ele, é mais em relação ao pai, os pais. (...) E o Bernardo também, a mesma coisa. A gente conversa, a gente combina o que tem que fazer, aceitar... daqui a pouquinho volta ele de novo, aquela mesma coisa. Mesmo sabendo que criança é criança, a gente tá sempre conversando. Mas, é difícil! Em matéria de comportamento.
2517 Menino (negro)	(...) Só tenho ele de difícil. Eu acho que ele é tão difícil (<i>risos</i>) esqueci até dos outros. (...) O Bruno tem todo tipo de problema. Não, todo tipo de problema, não. Problema, é. Todo tipo de problema seria se ele furtasse, também não tem esse hábito. Ele tem tipo de problema assim... neurológico, será que pode ser neurológico, psíquico... pode ser assim, mas, é inteligente. Esse problema que ele tem é acarretado pela família, muitos problemas na família. Mas, que está afetando, socialmente, ele. A integração dele, do Bruno. (...) O maior problema mesmo é esse aqui, o Bruno tem um problema muito seríssimo. Seríssimo. Muito sério. Super.
Menino (branco)	E o Carlos Francisco, é a aceitação. Esse que é o tal da religião. Aceitação da religião. Se é verdade, também, né, a gente não... é o que ele fala, que o pai fala, ele fala, também se é verdade eu não sei. Porque eu nem tenho jeito de fazer uma pergunta dessas à mãe? Mas, eu acho que é verdade sim. Essas coisas assim, que o pai fala e ele, diz aqui, que é errado, e isso não faz, que é errado, que é feio. É um probleminha, que de um probleminha, pode virar um problemão, não é?
2518 Menino (negro)	(...) O difícil, pra não dizer que não botei nenhum, cê põe aí o João Paulo. (...) A Estefany e o João Paulo, os dois são muito agitados, muito. (...) Agora, o João Paulo, ele é muito agitado e agressivo. Então, é mais difícil da gente se lidar, né. Não sei, assim, se eu tô conseguindo me expressar direito. Pela agressividade dele em relação aos outros, né, dá pra ver que é uma criança um pouco difícil de a gente chegar sabe, a um fator comum entre eu e ele, porque toda hora eu tenho que tá chamando atenção, e eu não gosto de ser assim. Eu gosto de ser atenciosa com as crianças. Eu não gosto de ter que tá toda hora brigando, chamando atenção. Então, eu acho que tá sendo um pouquinho difícil.
Menina (negra)	Bom, a Estefany, porque é muito agitada. (...) A Estefany é muito levada, muito mesmo. Mas ela não é agressiva. É uma levada diferente. Então o relacionamento um pouco né... dificuldade, né... encontro dificuldade, não, assim, de carinho de mim por ela, nem dela por mim. Você vê que ela obedece, tudo. Mas toda hora, só de chamar atenção toda hora. Eu já acho que é uma criança difícil. Da gente ter que ficar toda hora chamando atenção, toda hora chamando atenção... eu acho que isso não é bom! Aí é onde se torna um pouco difícil.

ANEXO 2

**TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DAS PROFESSORAS SOBRE
AS CRIANÇAS CONSIDERADAS FÁCEIS**

<p>2002 Menina (branca)</p>	<p>(...) Júlia Maria... mas sabe o que eu acho? Eu acho que fica difícil assim. As vezes Júlia é difícil, tá entendendo? (...) a Júlia parece fácil porque é aquele tipo... que ela já está, entendeu? Ela é muito esperta, muito desenvolvida, aí ela parece fácil, mas tem horas que ela me é difícil. Quer dizer... (...) Igual a Júlia (<i>sobre Daniel</i>). Júlia também. Júlia fala.</p>
<p>2210 Menino (negro)</p>	<p>Ítalo, tenho que ficar pensando... (...) estou rotulando as crianças de fáceis e difíceis. (...) Eu coloquei duas crianças como eu poderia colocar Danielle, colocar a Jéssica que retornou (?). (...) Ninguém reclama delas.</p>
<p>Menina (branca)</p>	<p>(...) tenho que ficar pensando... Amanda, estou rotulando as crianças de fáceis e difíceis. (...) Eu coloquei duas crianças como eu poderia colocar Danielle, colocar a Jéssica que retornou (?). (...) Ninguém reclama delas.</p>
<p>2413 Menino (negro)</p>	<p>E o Pablo é fácil porque... está sempre questionando as coisas, sempre propondo. Tem lá seus lados difíceis mas... tem outra coisa, eu volto a falar, difícil é a gente estar aqui forçando, né? Porque tem lados difíceis em cada um que às vezes não dou conta não consigo trabalhar... tem lados fáceis que outro...</p>
<p>2516 Menina (branca)</p>	<p>E a Tainara também, é uma criança com bom comportamento, nada de agressividade. Aquela coisa, vou dizer: a criança ideal. Eu já disse que não tem criança ideal, mas tive que falar que, não é? De comportamento, é, diferença de comportamento.</p>
<p>2517 Menino (negro)</p>	<p>Rihan também, Rihan é calmo, não me dá problema. Fora os outros. A maior parte não tem problema.</p>
<p>Menina (negra)</p>	<p>A Amanda é fácil porque ela está dentro do controle, certinho. Que a gente... que a gente pede para a criança, o controle motor, psíquico, tá tudo dentro do esquema, tudo direitinho. A família também, assim, a família o pouco que vem, mas é uma família, né, controlada.</p>
<p>2518 Menino (branco)</p>	<p>E o Edvaldo, que eu coloquei fácil, o Edvaldo e a Dayane porque eles são muito assim, carentes. Eu notei eles muito carentes, sabe. (...) E o Edvaldo também. O Edvaldo, se eu não vier ele não entra na escola. Ele tem uma afinidade muito grande comigo. Toda hora ele chega: “Tia, deixa eu te dar um beijo?” E não é por falta de carinho em casa, porque a mãe, sabe, procura sempre estar ali, no dia da festa veio com ele. Fez a roupinha para ele, né. Então, participa muito. Então não é, assim, por, por carência. (...) O Edvaldo, a mãe dá muita atenção, mas eu sinto que ele é muito carinhoso. Não é que ele seja carente; é que seja carinhoso.</p>

Menina (negra)	(...) eu coloquei fácil, o Edvaldo e a Dayane porque eles são muito assim, carentes. Eu notei eles muito carentes, sabe. (...) A Dayane tem uma assim... Ela é... de uma família mais humilde, sabe. Inclusive ela é, assim, muito dependente... carente. Muito carinhosa. Aí eu acho que seja mais fácil de se lidar com ela por isso, entendeu. (...) Então não é, assim, por, por carência (<i>Edvaldo ser carinhoso</i>). A Dayane até acredito, porque são de família humilde, a mãe teve neném há pouco tempo. (...) Então, ela é muito assim, sabe...
-------------------	---