CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

"– PROFESSORA, DE QUE COR EU SOU?": IMPACTOS DO RACISMO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS NEGROS PARTICIPANTES NOS PROJETOS SOCIAIS DO CIEE-RIO

Cleide Maria de Mello

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz de Souza

Rio de Janeiro
Maio / 2019

“– PROFESSORA, DE QUE COR EU SOU?”: IMPACTOS DO RACISMO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS NEGROS PARTICIPANTES NOS PROJETOS SOCIAIS DO CIEE-RIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Cleide Maria de Mello

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Mário Luiz de Souza (CEFET/RJ) (Orientador)

_____

Professor Dr. Roberto Carlos da Silva Borges (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)

Rio de Janeiro
Maio / 2019

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca Central

M527 Mello, Cleide Maria de
"Professora, de que cor eu sou?" : impactos do racismo na construção da identidade de jovens negros participantes nos projetos sociais do CIEE-RIO / Cleide Maria de Mello.—2019.
193f. + apêndices e anexos : il. (algumas color.) ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2019.
Bibliografia : f. 187-193
Orientador : Mário Luiz de Souza

1. Negros - Identidade racial - Brasil. 2. Racismo. 3. Letramento - Aspectos sociais. 4. Organizações não governamentais. I. Souza, Mário Luiz de (Orient.). II. Título.

CDD 305.896

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

Aos meus amores Rosembergue, Renam e jovens participantes dos projetos sociais do CIEE-Rio, que são minha fonte de inspiração, de energia, de fé, de esperança e ação na busca por um mundo melhor.

Quando as teias de aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.
Provérbio africano

Agradeço, primeiramente, à Mãe África, a meus pais e a todos os meus ancestrais que, com seu sofrimento e resistência, pavimentaram o caminho de seus descendentes em direção a um mundo mais justo e igualitário.

Enorme gratidão à minha família pelo amor e suporte incondicionais.

Aos meus amigos também, que me apoiaram em todos os momentos, a despeito das infindáveis recusas aos seus infindáveis convites para eventos nesses dois anos.

Sou grata também ao CIEE-Rio, nas pessoas do Superintendente Professor Paulo Pimenta, da Gerente do Programa Aprendiz Legal, Luciane Teixeira da Cruz e da Coordenadora de Programas Especiais, Valéria Moreno, pelo interesse e apoio no desenvolvimento de minha pesquisa.

Mas o que seria desta pesquisa se não fossem meus colegas Educadores Sociais Aline, Carlinha, Erika, Gabi, Gisele, Gustavo, Joel, Marcelo, Nayara, Polly, Roberta, Suelen e Vivi, que, sem titubear, aceitaram participar deste trabalho, compartilhando seus saberes e fazeres pedagógicos e recomendando melhorias em nossa prática pedagógica em sala de aula e na instituição? Gratidão enorme. Este trabalho é nosso.

Sou muito grata igualmente ao meu orientador Prof. Dr. Mário Luiz de Souza, que me aceitou no programa de mestrado, se disponibilizou a me orientar com muita paciência e ainda por cima me fez entender Gramsci e seus *Cadernos do Cárcere*!

Gratidão à Profa. Dra. Norma Lima, cuja iniciativa em criar a Pós-Graduação em Cultura Afro-brasileira e Indígena na UCP - Universidade Católica de Petrópolis, me apresentou a caminhos infinitos de conhecimento sobre minhas origens.

Fico muito feliz e agradecida ao Prof. Dr. Roberto Borges que, sabiamente, trocou o ensino de orações subordinadas adverbiais causais pela causa do combate ao racismo e pela melhoria nas Relações Étnico-Raciais: simplesmente inspirador.

O meu muito obrigada também aos fantásticos professores do PPRER – Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais e da pós-graduação da UCP, que me apresentaram a autores incríveis e me ensinaram a transformar meu choro em ação.

E por fim, mas não menos importante, minha palavra aos jovens participantes dos projetos sociais do CIEE-Rio, cuja pergunta "– Professora, de que cor eu sou?", me fizeram mergulhar em um processo de aprendizagem e (auto)conhecimento jamais imaginado. Vocês são minha inspiração diária para me tornar um ser humano melhor e uma cidadã mais consciente e atuante na luta por justiça e igualdade racial neste país: **Gratidão eterna. Amo vocês**.

A construção da identidade de um grupo está diretamente associada ao conhecimento que este mesmo grupo possui de sua história. Não pode haver construção de uma identidade sem que saibamos quem somos. A educação, além de promover a obtenção da dignidade, da elevação social e cultural do indivíduo negro, também é o caminho mais eficaz para a (re)afirmação da identidade negra.

Silva e Martins

RESUMO

"– PROFESSORA, DE QUE COR EU SOU?": IMPACTOS DO RACISMO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS NEGROS PARTICIPANTES NOS PROJETOS SOCIAIS DO CIEE-RIO

Cleide Maria de Mello

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz de Souza

A partir do questionamento "– Professora, de que cor eu sou?" feito por jovens negros participantes dos projetos sociais do CIEE-Centro de Integração Empresa-Escola do Rio de Janeiro, buscamos e encontramos nas teorias sobre ideologias, ideologia racista e formação de identidades, em Gramsci (1999), Hall (2006), Munanga (2004) e outros, evidências históricas que justificam essa indecisão dos jovens quanto à sua autodefinição étnico-racial. Como a referida pergunta foi direcionada aos Educadores Sociais da CPE-Coordenação de Programas Especiais do CIEE-Rio, decidimos averiguar a visão desses profissionais sobre a existência (ou não) de racismo no mercado de trabalho e seus conhecimentos sobre o impacto da participação dos negros na construção do Brasil. Utilizando a metodologia sociocrítica e as técnicas de pesquisa-ação, letramento racial crítico e autoetnografia avaliativa, promovemos junto aos Educadores, com base na Lei 10.639/03, uma oficina de "Valorização da cultura afro-brasileira e perspectivas para inserção de negros no mundo do trabalho", cujo resultado foi bastante satisfatório: os participantes não só compartilharam suas vivências e conflitos étnico-raciais dentro e fora da sala de aula, como propuseram ações efetivas para mudanças em nossas práticas pedagógicas, que venham a contribuir para o fortalecimento da autoestima desses jovens, sua (re)construção identitária negra e o respeito à diversidade entre todos os participantes dos projetos. Fizeram também recomendações bastante viáveis para sensibilização das outras áreas do CIEE, principalmente Recursos Humanos e Comercial, bem como das empresas parceiras do CIEE-Rio, no sentido de ampliar as oportunidades de inserção desses jovens negros no mercado de trabalho.

Palavras-chave:

Ideologia racista; Identidade negra; Educação social; ONGs; CIEE-Rio.

ABSTRACT

"– TEACHER, WHAT COLOR AM I?": IMPACTS OF RACISM ON THE CONSTRUCTION OF IDENTITY OF BLACK YOUTH PARTICIPATING IN THE SOCIAL PROJECTS OF CIEE-RIO

Cleide Maria de Mello

Advisor: Prof. Dr. Mário Luiz de Souza

From the questioning "– Teacher, what color am I?" made by young black participants in the social projects of CIEE-Rio de Janeiro Enterprise-School Integration Center, we looked for and found in theories on ideologies, racist ideology and identity formation by Gramsci (1999), Hall (2006), Munanga (2004) and others, historical evidences that justify this indecision of young people in their ethnic-racial self-definition. As this question was directed to the Social Educators of the CPE-Coordenação de Programas Especiais (Special Programs Coordination) of the CIEE-Rio, we decided to investigate the vision of these professionals about the existence (or not) of racism in the labor market and their knowledge about the impact of the participation of the blacks in the construction of Brazil. Using the socio-critical methodology and the techniques of action research, critical racial literacy and evaluative autoethnography, we promoted with Educators, based on Law 10.639/03, a workshop on "Appreciation of Afro-Brazilian culture and perspectives for the insertion of black people in the labor market", the result of which was quite satisfactory: the participants not only shared their experiences and ethnic-racial conflicts inside and outside the classroom, but also proposed effective actions for changes in our pedagogical practices, which would contribute to the strengthening of self-esteem black identity and respect for diversity among all participants in the projects. They also made fairly feasible recommendations to sensitize the other areas of CIEE-Rio, particularly Human Resources and Commercial, as well as the partner companies, in order to increase opportunities for the inclusion of young black people in the labor market.

Keywords:

Racist ideology; Black identity; Social education; NGOs; CIEE-Rio

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Programa CSC – Senegal	16
Figura 2	Banner no aeroporto de Johanesburgo – África do Sul.....	17
Figura 3	Ilha de Gorée – Senegal.....	18
Figuras 4-5	Casas em formato de navio.....	18
Figuras 6-7	Logística de aproveitamento de espaço da "carga"	19
Figura 8	Placas sobre as celas para separação dos membros das famílias sequestradas.....	19
Figuras 9-10	"*Maison des Esclaves*"	20
Figura 11	Portal sem retorno.....	20
Figura 12	O negro no mercado de trabalho.....	48
Figura 13	Escravidão em 1816 (1)	49
Figura 14	"Liberdade" em 2017.....	49
Figura 15	Escravidão em 1816 (2)	49
Figura 16	"Liberdade" em 2019.....	49
Figura 17	"A redenção de Cam"	53
Figura 18	Programas oferecidos pela Coordenação de Programas Especiais.	90
Figura 19	Matéria da revista do CIEE – novembro/2018.....	92
Figuras 20-21	Matéria no site do CIEE–Promoção da Igualdade racial–MPT/SP..	93
Figura 22	Projeção histórica e perversa do modelo de beleza.....	99
Figura 23	Desenho institucional do CIEE – Relatório Especial 50 anos.....	110
Figura 24	Saberes e fazeres do Educador Social.....	119

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (cont.)

Quadro 1 Dados Pessoais coletados no Questionário inicial..... 138

Figuras 25-26 “Cultivo” da *Árvore das Expectativas* pelos jovens..... 139

Figura 27 Questionário inicial online no Google docs..... 142

Figura 28 “Não entrevisto negros” 147

Figura 29 Instruções no questionário/quiz..... 157

Figura 30 Parte da versão preliminar do formulário (excluída) 157

Figura 31 Objetivos da oficina de letramento..... 158

Figura 32 Roteiro da oficina de letramento..... 158

Figura 33 Questões relacionadas à história da África..... 159

Figura 34 Questões relacionadas ao período da escravidão..... 159

Figura 35 Questão relacionadas aos negros na Literatura..... 160

Figura 36 Questões relacionadas à diversidade..... 161

Figura 37 Questões relacionadas às políticas públicas de combate ao racismo..... 161

Figura 38 Questões relacionadas à diversidade e políticas públicas no combate ao racismo..... 161

Figura 39 Slide para revisão de termos africanos inseridos no vocabulário brasileiro..... 162

Figura 40 Slide com alguns pratos introduzidos na culinária brasileira pelos negros..... 163

Figura 41 Comparativo das respostas entre os questionários inicial e final no item raça/cor 165

Figura 42 Orientações para preenchimento e agradecimento no Questionário final..... 165

SUMÁRIO

Encontrei minhas origens..... 12

1 Ideologia, ideologia racista e formação de Identidades..... 27

1.1 Ideologia e sua difusão na construção de uma concepção de mundo..... 28
1.2 Ideologia racista, raça e racismo: aspectos teóricos..... 35
1.3 Ideologia e a construção de identidades..... 39
1.4 Impactos da Ideologia racista sobre a população negra brasileira 45

2 ONGs na aplicação de políticas públicas voltadas ao povo negro..... 64

2.1 O surgimento das ONGs no mundo e no Brasil 65
2.2 ONGs como difusoras de políticas públicas de combate ao racismo..... 75
2.3 A atuação do CIEE-Rio em projetos sociais voltados à juventude negra.. 86

3 Educação social e o processo de construção de identidades..... 96

3.1 Lei 10639/03 na Educação Social..... 97
3.2 Educação social e sua relevância na transformação da sociedade..... 103
3.3 Educadores Sociais: funções e emoções na construção de identidades... 113

4 Metodologia de pesquisa e análise de resultados..... 123

4.1 Dialogismo entre métodos e ferramentas de pesquisa..... 124
4.1.1 Pesquisa-ação 125
4.1.2 Letramento racial crítico..... 127
4.1.3 Autoetnografia avaliativa..... 128
4.1.4 Gênero do discurso: questionário..... 131
4.2 Sujeitos de pesquisa: escolhas e perfis..... 134
4.2.1 Pesquisa de campo: com quem, como e quando..... 134
4.2.2 Pesquisados: perfil e confidencialidade..... 137
4.3 Análise e interpretação dos dados coletados..... 141
4.3.1 Questionário inicial: visão dos Educadores sobre a questão racial..... 141
4.3.2 Questionário da oficina de letramento racial crítico na lei 10639/03..... 156
4.3.3 Questionário final: autoetnografia avaliativa da oficina de letramento..... 164

Considerações (semi) finais..... 177

Referências 186

Apêndice A Planejamento do projeto (Canvas) 194
Apêndice B Questionário (Quiz) do letramento 195
Apêndice C Slides da Oficina de cultura afro 199
Anexo A Lei 10639/03 211
Anexo B TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 212

Encontrei minhas origens

Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
.....livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grilhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
.....cantos
em furiosos tambores
.....ritos
encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei.

Oliveira Silveira

O CIEE Rio - Centro de Integração Empresa-Escola é uma entidade de assistência social, sem fins lucrativos e a ONG - organização não governamental - mais antiga do país**:** há 54 anos atuando no sentido de promover ações que propiciem o desenvolvimento da juventude do estado do Rio de Janeiro, como cidadãos portadores de direitos, a partir de políticas sociais de integração ao mundo do trabalho. Dessa forma, busca contribuir para o alcance da autonomia, protagonismo juvenil e, consequentemente, a ampliação de oportunidades profissionais e acesso à renda.

Em minha atuação como Assistente de Desenvolvimento Profissional / Educadora Social, venho trabalhando em vários projetos da Coordenação de Programas Especiais (CPE), em diversas favelas da cidade do Rio de Janeiro, tais como Cidade de Deus, Morro do Borel, Morro São João, Mangueira, Pavuna e Manguinhos, cujos participantes são jovens oriundos de famílias de classes sociais populares, alguns em estado de extrema pobreza, com idades entre 14 e 24 anos, em sua maioria pretos e pardos.

Este projeto de pesquisa surgiu quando percebemos que sempre que esses jovens são solicitados a preencher o formulário de perfil socioeconômico, no quesito “Qual a sua raça/cor: branca – preta – amarela – parda – indígena”, a pergunta recorrente que surge é: “– Professora, de que cor eu sou?”.

O que me causa apreensão na aparente crise de identidade de muitos desses jovens diante do questionamento étnico-racial do formulário é que a maioria apresenta traços fenotipicamente negros, o que pode refletir uma ausência de autorreconhecimento (ou seria negação?) como representantes da raça negra. Mesmo quando têm simplesmente que optar por uma das cores descritas no formulário, vemos ser reproduzida essa falta de identidade (ou seria negação?). Esse fato foi um dos motivos para este estudo mais aprofundado de como ocorre a construção identitária em geral e, mais especificamente, a (re)construção da identidade negra. Afinal, o que levaria esses jovens negros participantes dos projetos da CPE a titubear? Como eles se vêm quando olham no espelho? Quem são seus ídolos? Que referências positivas eles têm?

Esse tema me abriu um vasto leque de possibilidades de pesquisa, tais como: a) entrevistar os jovens negros; b) analisar eventual conteúdo étnico-racial abordado nos encontros com os jovens; c) entrevistar os Educadores Sociais da CPE. Em virtude de uma série de impedimentos burocráticos, tais como o excesso de autorizações

necessárias – dos jovens, de seus responsáveis, das instituições parceiras e de organizações (inclusive internacionais) ligadas a esses projetos sociais, não nos foi possível fazer a pesquisa diretamente com os jovens. Quanto aos temas atualmente apresentados nos programas sociais, foram objeto de estudo paralelo [1]. Por fim, uma vez que a aparente dúvida deles foi dirigida à figura da "professora", percebi a importância do papel dos educadores [2] junto aos participantes dos projetos e decidi redirecionar minha pesquisa para tentar descobrir como nós, Educadores Sociais da CPE, podemos ajudar os jovens nesse processo de autodescoberta. Será que estamos preparados para tarefa tão desafiadora quanto importante?

Munanga (2012) afirma que abordar o tema identidade negra pressupõe que o processo de construção dessa identidade passa, necessariamente, pela cor da pele, no caso da pessoa negra no Brasil. Este *trabalho*, portanto, se encaixa nessa premissa, na medida em que busca verificar em que medida os Educadores que atuam nos projetos sociais da Coordenação de Programas Especiais do CIEE-Rio estão cientes da importância de seu papel como co-construtores de identidades dos educandos e promovem ações para que os jovens negros possam ter uma maior conscientização sobre a sua identidade negra.

Assim, o *objetivo geral* deste trabalho é realizar uma pesquisa junto aos Educadores Sociais da Coordenação de Programas Especiais do CIEE-Rio, buscando verificar a visão desses profissionais sobre a questão da formação da identidade negra: se ela é importante para os jovens negros que frequentam esses projetos e se é necessário reavaliar os conteúdos pedagógicos aplicando a lei 10639/03.

Os *objetivos específicos* ou etapas subsequentes desse projeto são:

a) Aprofundar os estudos sobre o processo de apreensão da importância da construção da identidade negra, em uma sociedade marcada por questões raciais;
b) Discutir com os educadores seu papel na construção da identidade negra dos jovens que participam dos cursos da CPE, partindo de seu conhecimento e experiência sobre a temática racial.

[1] O processo de escolha está detalhado no capítulo 4 – Metodologia de pesquisa e análise de resultados.
[2] Neste estudo, os termos *educador / educadores* referem-se aos profissionais de ambos os sexos, ou seja, educador / educadora e educadores / educadoras. Da mesma forma, o termo *jovens negros* refere-se aos participantes dos projetos do CIEE-Rio de ambos os sexos.

Muitos dos jovens que participam dos projetos sociais do CIEE são estudantes (ou egressos) do ensino público e chegam aos cursos de qualificação para o mercado de trabalho aparentemente com desconhecimento - ou vergonha, medo ou aversão – do fato de serem negros. Por isso creio que a questão da construção da identidade é um aspecto importante na formação desses alunos, uma vez que pode favorecer o processo de aumento da autoestima, tornando-os indivíduos mais convictos de suas possibilidades na disputa por uma vaga no mercado de trabalho.

Um dos motivos que me levaram a pesquisar esse tema foi que a aparente falta de autorreconhecimento identitário dos jovens, me remeteu à minha própria adolescência quando perguntei à minha avó: “De que cor eu sou?” e ela me respondeu pronta e emblematicamente: “Passou das seis é noite, minha filha!”. Na época não percebi, mas aquela foi a senha para minha autoconscientização como negra, o que me tornou sensível à questão étnico-racial. Apesar de fazer uso da peculiar teoria “passou-das-seis-é-noite” com esses jovens, entendo que eles precisem de um embasamento histórico-social-antropológico para o necessário e inadiável resgate de suas raízes africanas. Esse embasamento surgiu em meu caminho a partir de uma viagem que fiz à África em 2012 e que se tornou outra motivação para o presente estudo, para além da dúvida étnico-racial dos jovens.

Na verdade, a África já havia “entrado” em minha vida ainda na infância, quando conheci uma garota que se sentou a meu lado em minha classe no curso ginasial e era nativa da Cidade do Cabo. Nossa professora de inglês, na época, não perdia a oportunidade de praticar esse idioma com uma falante da língua e, através das conversas com a menina, nos contou que sua família tinha vindo para o Brasil junto com a turnê de Mirian Makeba [3] fugindo do *apartheid* na África do Sul, e nos explicou o que significava aquele cruel e abominável sistema de governo. Tanto minha curiosidade infantil como meu crescente interesse pelos temas e conversas em inglês entre elas (a propósito, eram duas “notas 10” na classe: a da garota e a minha), me motivaram a tornar-me mais tarde professora de inglês.

Minha viagem à África só ocorreu décadas depois, através do programa de Cidadania Corporativa e Responsabilidade Social da IBM [4], quando fui selecionada para

[3] Mirian Makeba – cantora sul-africana, ativista contra o regime do apartheid, banida de seu país por 30 anos (de 1960 a 1990).

[4] IBM - empresa global de tecnologia - CSC - Corporate Service Corps – disponível em: https://www-03.ibm.com/press/us/en/pressrelease/39462.wss. Acesso em 22 /02/2018.

um trabalho de voluntariado corporativo/educacional no Senegal, o que me fez reconectar totalmente com minha origem africana e passar a ver a vida e o mundo de uma forma diferente, renovada, reinventada, ressignificada.

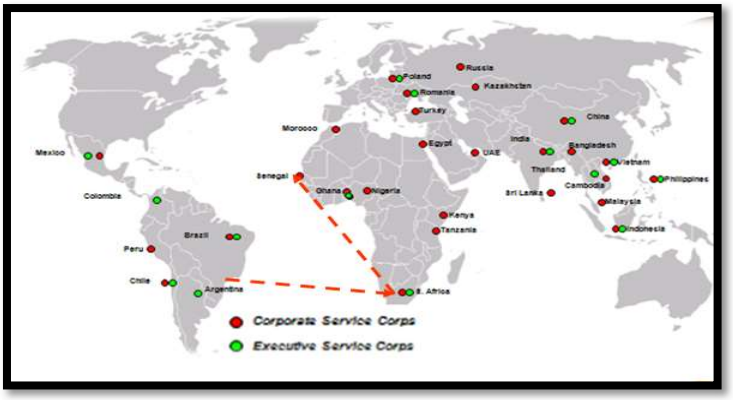


Figura 1. Programa CSC – Senegal [5]

Apesar da curta permanência em solo africano (um mês), todo o estudo anterior sobre o país sede do projeto – Senegal – e a necessidade de escrever um blog detalhado de minha experiência em além-mar [6], me fizeram perceber a imensa importância daquele continente, pela conexão direta com minha própria história e de todos os afro-brasileiros. Nós, afro-diaspóricos, apesar de sabermos que nossa origem é africana, fomos usurpados de nossa história, de nossa ancestralidade, de nosso passado anterior à escravidão e por isso não podemos levantar nossa árvore genealógica como fazem os brancos. Daí a importância dessa reconexão com a mãe África: seja daqui, através de pesquisas e estudos ou lá em solo africano, essa (re)ligação com nossas origens é fundamental para a (re)construção de nossa subjetividade.

Assim como na fala de Olinto [7]: "Quando cheguei à África já possuía vários livros de poesias, mas eu era um autor sem motivo, um autor sem assunto. De repente, eu dou de cara com a África e *encontrei meu assunto*. *Era uma África Brasileira*" (Niskier [8], 2013, p.12, grifo nosso). A África realmente me pareceu brasileira, pois para todos os lados em que eu olhava, tinha impressão de estar vendo meus parentes reais daqui: tios, primas, sobrinhos, "estavam todos lá". Daí o *banner* com o qual me deparei durante

[5] Mapa disponível em: https://www.ibm.com/ibm/responsibility/corporateservicecorps/ Acesso 22/04/2018.
[6] Blog Learning & Sharing – disponível em: https://cleidemelloblog.wordpress.com/2012/11/ Acesso em 22/02/2018.
[7] Professor, jornalista e poeta em entrevista a Arnaldo Niskier (2013).
[8] Arnaldo Niskier é membro da Academia Brasileira de Letras e Presidente do CIEE-Rio.

escala no aeroporto de Johanesburgo na África do Sul (país que me fez relembrar de minha coleguinha de infância africana) fazer todo o sentido: “Alguns chamam de África, nós chamamos de lar”.



Figura 2 – Banner no aeroporto de Johanesburgo – África do Sul [9]

Curiosamente, segundo os senegaleses, dentre todos os países da África, o Senegal é o que detém a fama de ter o povo mais acolhedor, havendo, inclusive, um termo específico “teranga”, que identifica o atributo hospitalidade, do qual os senegaleses muito se orgulham e se empenham em merecê-lo. Apesar dessas lembranças que me reconectaram imediatamente com Mama África, é importante salientar que aquele continente se tornou mítico na medida da violência que lhe foi perpetrada através do sequestro de pessoas negras para o Ocidente. Por esse motivo, foi uma visita à Ilha de Gorée o que mais me causou impacto. Essa ilha fica em frente a Dakar, a capital do Senegal, e é conhecida por ter sido um dos principais portos africanos para navios negreiros, por sua localização geográfica estratégica que permitia fácil escoamento de cargas (inclusive e principalmente humanas) para as Américas. O conhecimento que adquiri neste local, declarado pela UNESCO Patrimônio da Humanidade em 1978, não tem precedentes em minha vida acadêmica.

[9] As fotos do Senegal que estiverem sem referência pertencem ao meu acervo pessoal (2012).

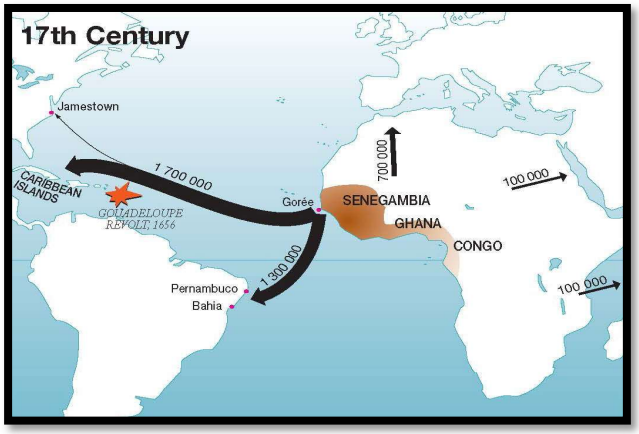


Figura 3. Ilha de Gorée – Senegal [10]

O que mais me chamou a atenção foi o relato de um professor local sobre as atrocidades cometidas contra meus ancestrais. Aprendi que as casas dos traficantes de seres humanos, construídas no formato e dimensões dos chamados navios negreiros, eram parte da "logística" de aproveitamento máximo dos espaços, pois, enquanto aguardavam a chegada dos navios, os negros eram literalmente enfurnados nos exíguos cômodos meticulosamente calculados para maximizar o transporte dos cidadãos africanos sequestrados.

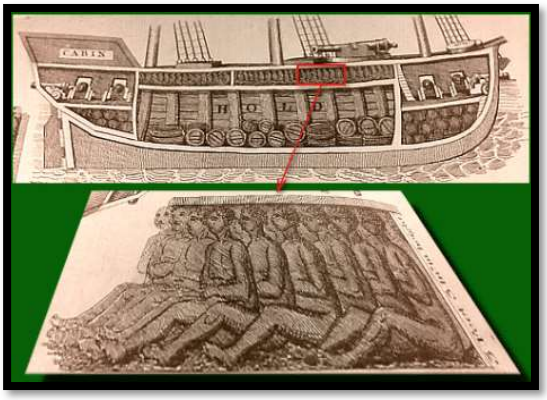




Figuras 4 e 5 - Casas em formato de navio

[10] Mapa disponível em: http://www.emersonkent.com/map_archive/slave_trade_world_map_3_1601_1700.htm





Figuras 6 e 7 – Logística de aproveitamento de espaço da “carga” [11]

Outro fato chocante é que, já próximo à chegada das embarcações, eles eram transferidos para a Casa dos Escravos, *(Maison des Esclaves)* onde, além de aguardarem os navios em minúsculas celas úmidas e escuras - em contraste com os aposentos claros e arejados no andar superior, reservados aos traficantes - os intermediadores tinham o “cuidado” de embarcar cada membro das famílias de negros capturados em navios com diferentes destinos, para que não restasse nenhum traço de seu grupo étnico original e, portanto, não conseguissem mais se reencontrar.



Figura 8 - Placas sobre as celas para separação dos membros das famílias sequestradas

Assim, além do imenso sofrimento físico a que eram submetidos, havia também o afastamento de seus entes queridos e o não mais poder rastrear suas raízes, pois nos destinos finais eram “rebatizados” e obrigados a usar os nomes de seus “proprietários”. Tudo isso os enfraquecia física, mental e psicologicamente: sem passado e com futuro incerto, muitos recém-escravizados, ao passar pelo “Portal sem volta”, preferiam o suicídio a enfrentar tamanha tortura, o que desde então já evidenciava uma forma de resistência.

[11] Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21117 Acesso em 22/04/2018.+’







Figuras 9 e 10 – "*Maison des Esclaves*" Fig.11 – Portal sem retorno

O compositor brasileiro Capinam (1995) compôs uma música em francês, *La lune de Gorée,* com melodia de Gilberto Gil (1995), cuja letra[12] traduz bem o significado daquela ilha para os africanos e para os afrodiaspóricos:

A lua que se ergue
Na ilha de Gorée
É a mesma lua
Que se ergue em todo o mundo

Mas a lua de Gorée
Tem uma cor profunda
Que não existe não
Em outras partes do mundo
É a lua dos escravos
É a lua da dor

Mas a pele que há
No corpo de Gorée
É a mesma pele que cobre
Todos os homens do mundo

Mas a pele dos escravos
Tem uma dor profunda
Que não existe não
Em outros homens do mundo
É a pele dos escravos
Uma bandeira de liberdade.

Mattoso (2016, p.75) complementa que a viagem era muito longa para o cativo "[...] acorrentado aos ferros e consciente de estar embarcando para uma viagem sem volta em que cada hora passada significava o alargamento do abismo que o separava de sua terra natal, expondo-o, mãos e pés atados, ao opressor estranho e brutal". Tão brutal que tratavam seres humanos como objetos ou animais, conforme estes anúncios publicados nos jornais da época:

[12] Letra original em francês e tradução disponível em https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/46185/traducao.html Acesso em 30/04/2014.

> [...] Dr. Jose Joaquim Simões [...] faz saber que [...] ocorrerá a venda em leilão público desse tribunal, àquele cuja oferta será a maior e que fará o maior lance para os seguintes bens:
> - Francisco, nagô, carregador de palanquim e lavrador, sem doenças, avaliado em 600.000 réis. [...]
> - Júlio, ussa (hauça), lavrador, com uma hérnia, avaliado em 400.000 réis.
> - Um asno com grave defeito na pata esquerda, magro, estimado em 200.000 réis (Jornal da Bahia, 1854).
>
> [...] Ariani venderá em leilão [...] alguns escravos, alguns cavalos e um asno (Jornal da Bahia, 1855).
> [...] João Virgílio Tourinho venderá em leilão, em sua loja, diversos móveis, talheres, copos, tecidos, artigos de armarinho, relógios e um bom escravo, pardo de 21 anos, aparência excelente, para empregado doméstico ou cocheiro (Diário da Bahia, 1865) (MATTOSO, 2016, p. 96-97).

O que os professores de história na época nos transmitiam era que os negros foram sequestrados e escravizados por serem submissos e facilmente domesticáveis. Nos foi omitido que, na verdade, sob tamanho sofrimento, eles se rebelavam sim, não só pelo suicídio, mas ateando fogo às plantações, formando quilombos muito organizados e que muitas mulheres abortavam para não verem seus filhos também cativos, além de incontáveis fugas, revoltas e revoluções, tanto no Brasil (como o Quilombo dos Palmares, a Revolta dos Malês, o Quilombo de Vassouras, a revolta das Chibatas e tantas outras [13]), como no exterior (por exemplo, a Revolução do Haiti). Essas rebeliões só não foram (ou foram parcialmente) bem-sucedidas porque os negros rebeldes não tinham armas de fogo: o poderio bélico invencível pertencia aos escravocratas. Mesmo naquelas condições totalmente desfavoráveis, o Quilombo dos Palmares, por exemplo, existiu e resistiu por quase um século.

Madeira (2017) nomeia essas manifestações como “resistências plurais” e nos traz uma descrição que analisa as expressões de resistência dos escravizados quando fotografados:

> [...] Eis como o senhor olha o escravo: sopesa seu trabalho, sua disciplina, sua conformidade aos padrões de beleza daqui. As fotografias deixam perceber este olhar e adivinhar, em filigrana, um olhar devolvido pelo negro. *Olhar ausente, olhar frontal de desafio, de afirmação de dignidade, olhar inquiridor, remetem às várias formas de reação à escravidão:* deixar-se morrer, matar-se, comprar a liberdade, obtê-la dos favores do senhor, fugir, aquilombar-se, todas são saídas da escravidão (CUNHA, 1988, p. 29 apud MADEIRA, 2017, p. 26, grifo nosso).

[13] Disponível em https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/. Acesso em 01/03/2019.

Com tantas manifestações de resistência, por que esse outro lado da história não constava do currículo escolar? Foi, portanto, através dessa viagem à terra dos meus ancestrais e dos baobás sagrados, literalmente reveladora – por tantos novos conhecimentos – e libertadora – dos perigos da história única – que tomei consciência de como os fatos históricos sobre os cerca de 5 milhões[14] de africanos escravizados trazidos para o Brasil foram ignorados ou manipulados pela historiografia brasileira. O intuito era que se acreditasse que os negros e sua cultura eram "inferiores", o que resultou em séculos de sua exclusão histórica e social, daí a necessidade de pesquisas, estudos e compartilhamento da história e cultura africana e afro-brasileira.

De volta à dúvida dos jovens negros "–Professora , de que cor eu sou?", por tudo o que foi relatado e em função de meu comprometimento sócio-cultural-racial com eles, a pergunta que me aflige atualmente é: o que pode ser feito para que a passagem desses jovens pelos projetos socioeducacionais do CIEE Rio possa contribuir com seu processo de autodefinição étnico-racial? Entretanto, para que essa contribuição ocorra, a participação dos educadores sociais é fundamental, daí a importância de saber se eles: 1) entendem que essa construção de identidade é um aspecto que deva ser trabalhado nos cursos voltados para preparação dos jovens para o mercado de trabalho e 2) detém conhecimentos e conteúdo específico para colocar em prática uma ação pedagógica nesse sentido.

O processo metodológico da nossa pesquisa empírica compreende três métodos alinhados: a *pesquisa-ação* aliada a uma experiência de *letramento racial crítico* e seguido de *autoetnografia avaliativa.* Essa investigação se efetivou com a participação dos 12 educadores que atuam nos cursos da CPE – Coordenação de Programas Especiais, em três etapas:

1. Primeiro os educadores foram submetidos a um questionário que teve como objetivo verificar a visão deles relacionada à questão racial no Brasil, os impactos que essa questão racial gera para a população negra, a importância do processo de construção de identidade para as pessoas negras, a relevância do aspecto da identidade racial para uma pessoa negra competir no mercado de trabalho e seus conhecimentos sobre como a ação social pode ser importante no processo de construção de identidade.

[14] Disponível em https://slavevoyages.org/. Acesso em 03.03.2019.

2. Depois os educadores participaram de uma oficina de letramento racial crítico, com base na lei 10639/03, sobre a *valorização da cultura afro, o protagonismo dos negros e seu impacto na construção da sociedade brasileira nas mais diversas manifestações e as perspectivas de inserção dos afro-brasileiros no mundo do trabalho*.
3. Por fim, os educadores responderam a um segundo questionário para verificar se, a partir das discussões no letramento, eles consideram que os conteúdos pedagógicos atualmente aplicados nos projetos do CIEE-Rio podem auxiliar na (re)construção identitária e elevação da autoestima dos jovens negros e, caso não, o que poderia ser feito nesse sentido.

Considerando-se então a relevância desse tema, abordamos dois conceitos principais: o de *ideologias*, com o suporte teórico de Gramsci (1999), Althusser (1970), Hall (2000) e Chauí (2013) e o de *identidades*, a partir das teorias de Hall (2000), por sua visão macro da temática étnico-racial, e de Munanga (2012), pela abordagem específica do sistema racial brasileiro. Recorremos também ao suporte epistemológico de Gohn (2004) e Souza (2009) para entendermos as *políticas públicas* de combate ao racismo e sua aplicação por *organizações do Terceiro Setor*, assim como a *Educação não formal* por elas aplicada através do profissional *Educador Social*. Entretanto, esses diálogos se estenderam a outras/os autoras/es com interesses e conhecimentos afins.

Seguindo os objetivos expostos, esta dissertação se encontra dividida em quatro capítulos.

Capítulo 1 – Ideologia, ideologia racista e formação de Identidades.

Nele pretendemos debater a questão da ideologia e da ideologia racista como forma de uma concepção de mundo, gerando ideias e valores que buscam direcionar a ação dos indivíduos na sociedade e seu impacto na formação de identidades.

1.1 Ideologia e sua difusão na construção de uma concepção de mundo.

Nesse subitem, apresentamos os principais aspectos teóricos da categoria ideologia e partindo do conceito de hegemonia de Gramsci (1999) pretendemos apontar como uma ideologia consegue se tornar hegemônica numa dada realidade social.

1.2 Ideologia racista, raça e racismo: aspectos teóricos.

Nesse subitem, vamos nos dedicar ao debate de alguns dos principais aspectos teóricos com relação a ideologia racista, raça e racismo.

1.3 Ideologia e a construção de identidades.

Nesse subitem, demonstraremos a relação entre ideologia e o processo de construção de identidades, abordando que essa última carrega sempre um conjunto de ideias, crenças e valores que estejam ancorados em uma determinada ideologia.

1.4 Impactos da Ideologia racista sobre a população negra brasileira.

Nesse subitem, vamos abordar alguns impactos da ideologia racista especificamente sobre a população negra brasileira, em particular as ideologias do branqueamento e da democracia racial, que afetaram (e ainda afetam) a construção de uma identidade racial negra.

Capítulo 2 – ONGs na aplicação de políticas públicas voltadas ao povo negro.

O objetivo central desse capítulo consiste em formularmos uma abordagem sobre como surgiram as ONGs, as características daquelas voltadas para a população negra, ou que boa parte de seus serviços tenham como atendidos os membros da população negra, particularmente na questão da qualificação de jovens negros de camadas sociais populares para o mundo do trabalho.

2.1 O surgimento das ONGs no mundo e no Brasil

Nesse subitem, nos dedicaremos a demonstrar o contexto histórico e social que levou ao surgimento das ONGs no mundo e, mais especificamente, no Brasil, bem como os termos correlatos nessa área: Sociedade Civil, Terceiro Setor, Organizações Sociais (OSs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e como, ao atuarem na sociedade civil, são elementos de grande importância nos dias atuais como difusores de uma determinada concepção de mundo e instrumentos importantes em um processo que se quer hegemônico.

2.2 ONGs como difusoras de políticas públicas de combate ao racismo.

Nesse subitem faremos um levantamento das principais ONGs voltadas para o atendimento da população negra no Rio de Janeiro, procurando verificar os seus objetivos centrais e como atuam, dando maior ênfase às ONGs que trabalham com

preparação de jovens para o mercado de trabalho.

2.3 A atuação do CIEE-Rio em projetos sociais voltados à juventude negra.

Nesse subitem apresentaremos o CIEE-Rio, sua história, sua organização, seus objetivos, seu público-alvo e sua forma de atuação através de projetos sociais voltados à qualificação profissional da juventude predominantemente negra.

Capítulo 3 – Educação social e o processo de construção de identidades.

O objetivo central desse capítulo é apresentar alguns dos principais aspectos teóricos sobre a relação entre educação social e o processo de construção de identidades, dando ênfase à (re)construção da identidade negra.

3.1 Lei 10639/03 na Educação Social.

Nesse subitem, a questão central será como a Lei 10639/2003, ao colocar a questão do ensino da História e cultura da África e dos afro-brasileiros, acaba se tornando um fator político-ideológico na construção da identidade negra, junto aos alunos oriundos de famílias negras e pobres.

3.2 A Educação Social e sua relevância na transformação da sociedade.

Nesse subitem, comparamos a educação formal e a não formal, suas características e aplicabilidades e como a Educação Social, implementada pelas ONGs, pode ser utilizada para difusão de uma visão de mundo calcada no processo de transformação da sociedade. Abordamos também como a questão do currículo e das ações pedagógicas são importantes na transformação das ONGs em um espaço para a construção da identidade de um grupo social.

3.3 Educadores Sociais: funções e emoções na construção de identidades

Nesse subitem, abordaremos as inúmeras funções do Educador social como mediador da ação educativa com jovens pobres, em sua maioria negros e em situação de vulnerabilidade social, e as emoções advindas dessa responsabilidade, em virtude da precariedade dos locais atendidos (pelo descaso do poder público) e sua consequente influência na (re)construção de identidades: desses jovens e, em última instância, da sua própria.

Capítulo 4 – Metodologia da pesquisa e análise de resultados

O objetivo central desse capítulo será demonstrar os aspectos metodológicos e apresentar os dados, as análises e conclusões oriundas do trabalho empírico que realizamos, para verificar a hipótese que direciona nossa pesquisa.

4.1 Dialogismo entre métodos e ferramentas de pesquisa

Nesse subitem comparamos os métodos *pesquisa-ação*, *letramento racial crítico* e *autoetnografia* aplicados à pesquisa e demonstramos a convergência dialógica entre eles, além de sua interconexão com o gênero do discurso adotado para implementá-los, o *questionário*.

4.2 Sujeitos de pesquisa: escolhas e perfis

Aqui explicamos as características dos participantes no trabalho de campo, sua participação na escolha da metodologia e a documentação utilizada para garantir sua confidencialidade nos resultados da pesquisa.

4.3 Análise e interpretação dos dados coletados

Nesse último subitem descrevemos como foi feita a coleta de dados para cada um dos três métodos utilizados, apresentamos os resultados do trabalho empírico e de que forma eles atenderam aos objetivos propostos nessa pesquisa.

1 Ideologia, ideologia racista e formação de Identidades

De lá

Quando avistei a terra jurei sem choradeira
Ajoelhei nas pedras e me deitei na areia
Agradeci a deusa mãe por me deixar partir
Mãe África
Subi ladeira, andei, cheguei no pelourinho
Olhar acolhedor, pensei é o meu caminho
Festa pra receber quem conseguiu não desistir pela África

Vim nas águas dentre as mais bravas e claras
Cruzei com você as linhas do mar
Fronteiras, barreiras, bandeiras
Maneiras de sobreviver inventar

A sede me cega eu quero enxergar
O frio danado nas noites de lua
A chuva me dá de beber
O sol seca e vem pra queimar
Delírio é esperança pra quem quer chegar

Quando avistei a terra jurei sem choradeira
Ajoelhei nas pedras e me deitei na areia
Agradeci a deusa mãe por me deixar partir
Mãe África
Subi ladeira, andei, cheguei no pelourinho
Olhar acolhedor, pensei é o meu caminho
Festa pra receber quem conseguiu não desistir pela África

Nas águas vi temporal, ventania
Na falta de nuvem sombra sumia
A dor teima em prevalecer
Crianças vejo padecer a gritar (ôoooô)

Maus dias parecem nunca ter fim
A mente dispensa a descrença por mim
Os deuses os meus orixás
Dão força pra quem não quer mais desistir
Quando avistei a terra

Nego Álvaro

1.1 Ideologia e sua difusão na construção de uma concepção de mundo.

Chauí (2013, p. 117) define ideologia como um conjunto de representações e normas de conduta que regem os membros de uma sociedade com o objetivo de dar-lhes a impressão de que todos compartilham uma mesma identidade social, com base em referências unificadoras, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação". Nesse sentido, ela reforça a importância da ideologia em todos os âmbitos: econômico, social e político, na medida em que, através dos conceitos abstratos anteriormente citados e de outros, tais como o Homem, a Pátria, o Progresso, a Família, a Ciência, o Estado, a ideologia generaliza e confere legitimidade à concepção de um mundo supostamente real e justo, escamoteando e naturalizando o que acontece de fato: a exploração, os conflitos e as desigualdades. Sendo assim, o conceito de ideologia de Chauí aponta que esse processo está muito ligado aos setores dominantes:

> Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las à divisão da sociedade em classes, determinada pelas divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural [...] (CHAUÍ, 2013, p. 117-118)

Chauí afirma, portanto, que a ideologia cria um imaginário com o objetivo de, disfarçar a dominação e divulgar a falsa ideia de que o particular é universal. Ou seja, é uma prática de dominação social e política, engendrada pelas classes dominantes que a apresentam como se fosse válida (e benéfica) para todos.

Segundo ela, para que essa violência da ideologia de supremacia disfarçada seja considerada natural, racional e legítima por toda a sociedade – evitando dessa maneira insurgência por parte dos dominados – a única forma possível é responder ao desejo social de identidade com a criação de uma imagem unificada da sociedade, com oposições toleráveis e aceitáveis para todos os seus membros e controláveis pelas classes dominantes: o imaginário ideológico supre essa necessidade.

O que não significa que esse seja um processo simples, uma vez que a ideologia se vê obrigada a incutir suas ideias nos sujeitos sociais que serão seus portadores. Esses sujeitos privilegiados, que ela chama de "guardiães das ideias" são

os intelectuais, o que gera, portanto, conflitos: “[...] de sorte que não é surpreendente que no interior das classes dominantes haja sempre um conflito entre pensadores e não pensadores, vale dizer, entre os guardiães da autoconsciência e as demais consciências, ignorantes de si”. (CHAUÌ, 2013, p.128-129).

Hall (2006) formula um conceito de ideologia que se assemelha, em alguns aspectos, ao feito por Chauí. Para esse autor a ideologia é composta por diversos referenciais que as diferentes classes sociais utilizam – tais como linguagens, conceitos, pensamentos, representações e categorias – para dar sentido à maneira como a sociedade em que se inserem funciona e como estabilizam o poder, mantendo as massas em seu lugar de permanente subordinação. Afirma também que o problema da ideologia ligado aos interesses da classe dominante toma conta das mentes das massas, tornando-se, assim, uma “força material”, introduzindo então os conceitos de Gramsci:

> Nessa perspectiva mais politizada, a teoria da ideologia nos ajuda a analisar como um conjunto particular de ideias passa a dominar o pensamento social de um bloco histórico, no sentido de Gramsci; e assim, nos ajuda a unir esse bloco a partir de dentro, manter seu domínio e liderança sobre a sociedade como um todo. Está relacionada principalmente com os conceitos e linguagens do pensamento prático que estabilizam uma forma particular de poder e dominação; ou que reconciliam e acomodam as massas em seu lugar subordinado na formação social [...] (HALL, 2006, p. 250).

Por outro lado, Hall se diferencia de Chauí no sentido em que usa o conceito de ideologia não apenas como algo que favorece aos setores dominantes:

> Está relacionada ainda aos processos pelos quais as novas formas de consciência e as novas concepções de mundo emergem, capazes de conduzir as massas em uma ação histórica contra o sistema dominante. Todas essas questões estão em *jogo*, em uma gama de lutas sociais. É para explicá-las, a fim de que possamos melhor compreender e dominar o terreno da luta ideológica, que necessitamos não apenas de uma teoria, mas de uma teoria adequada às complexidades daquilo que estamos tentando explicar. (HALL, 2006, p. 250, grifo do autor).

Diferentemente da definição de Chauí, que leva a visão da ideologia mais aos interesses de quem está no poder, Hall expande esse conceito, dando-lhe um sentido mais abrangente: argumenta que a ideologia não é exclusiva nem atende somente às demandas dos setores dominantes. Ela serve também aos interesses das classes subalternas, abrindo caminho, dessa forma, às oportunidades e condições para lutas

sociais. “[...] Certamente, o termo se refere ao domínio do pensamento prático e lógico (a forma, afinal, pela qual a maioria das ideias pode se prender nas mentes das massas e *leva-las a agir*) [...]” (HALL, 2006, p. 251, grifo nosso). Essa colocação de Hall sobre ideologia se alicerça na própria visão de Gramsci (1999) sobre o assunto.

Para esse pensador, a ideologia pode ser criada pelos setores dominantes, e dessa forma, servir a seus interesses específicos, criando uma concepção de mundo que interconecta os vários aspectos da sociedade: político, econômico, cultural, jurídico, etc., concepção essa que tem influência tanto no âmbito individual como no coletivo. Ele utiliza a metáfora de que a ideologia funciona como o “cimento” que unifica todo o bloco social, servindo como o alicerce das relações sociais:

> [...] (uma “ideologia”, pode-se dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) - isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia (GRAMSCI, 1999, p. 98-99).

Através desse mesmo raciocínio Gramsci (1999) afirma que a ideologia pode ser construída também pelas classes subalternas e grupos excluídos da sociedade, com o intuito de atender às suas próprias demandas. Segundo ele, a partir do momento em que os setores oprimidos tomam consciência de sua situação de dependência e subserviência, eles podem igualmente se organizar, se movimentar, estabelecer conexões e lutar por seus interesses, “cimentando” dessa forma também sua visão de mundo e consolidando sua posição de reação ativa e orgânica ao poder dominante: “[...] Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. [...]”. (GRAMSCI, 1999, p. 237).

Gramsci (1999) salienta também que nesse processo é de suma importância a participação dos aparelhos “privados” da classe trabalhadora e das classes subalternas na formulação e divulgação de uma ideologia com uma nova visão de mundo que se quer implementar, voltada para os interesses desses setores explorados e ou excluídos da sociedade. Dessa forma, as classes dominadas podem ter uma forma de luta contra a hegemonia corrente da classe dominante, cujo objetivo seria atender somente aos

interesses privados da burguesia.

Como vimos anteriormente, Gramsci (1999), em seus *Cadernos do Cárcere*, fez importantes observações sobre como uma ideologia se torna predominante numa sociedade, através do processo de hegemonia. Esse ocorre quando a dominação das classes detentoras do poder se dá através da difusão de um conjunto de ideias e valores em toda a sociedade, de forma que se tornem uma vontade coletiva entre a classe trabalhadora, as classes subalternas e os outros setores dominados da sociedade.

A propagação desse processo ideológico, segundo esse pensador, se dá por meio dos "aparelhos privados" de hegemonia na sociedade civil que em sua na época seriam o rádio, os jornais, as escolas, as Igrejas, os sindicatos, determinadas instituições e todo órgão que tivesse condições de difundir um determinado conjunto de ideias, crenças e valores ligados a certa concepção de mundo. No período atual, a esses "aparelhos" que já existiam, somamos a Internet, televisão, outros órgãos da mídia, ONGs, etc. Inclusive, podemos afirmar haver certa "divisão de trabalho" na construção de uma hegemonia nos nossos dias. ~~P~~or um lado, alguns "aparelhos" no poder criam e difundem uma concepção de mundo ligada aos interesses dos setores dominantes, como centros de pesquisas, universidades, instituições, Banco Mundial, OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Por outro lado, há os aparelhos como a mídia escrita, falada e televisiva, sindicatos, institutos, ONGs, associações de classe, igrejas, escolas, que funcionam como difusores competentes dessa visão que se quer legitimar como dominante e utilizá-la como base para implementação de *políticas públicas*.

Interessante notar a classificação e conexão que Althusser (1970), por sua vez, faz entre os aparelhos: os do Estado, que ele chama de *repressivos* e compreendem o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, e os *ideológicos* de Estado, que ele abrevia como AIE e lista: AIE Religioso, Escolar, Familiar, Jurídico, Politico, Sindical, da Informação (Imprensa, Radio, TV, etc.) e Cultural (Letras, Belas Artes, Desportos, etc.). Para ele, não existem aparelhos somente *repressivos* ou somente *ideológicos*: cita os exemplos da Polícia e do Exército, que apesar de serem primariamente *repressivos*, atendem a uma *ideologia*, inclusive para garantir sua coesão, e por outro lado a Escola e a Igreja, que, apesar de primariamente *ideológicos*, podem atuar de forma *repressiva*, quando "educam" através de métodos de sanções, exclusões e censuras os seus educandos e suas "ovelhas", respectivamente. Além

disso, para esse autor,

> Só do ponto de vista das classes, isto é, da luta de classes, é que podemos dar conta das ideologias existentes numa formação social. Não só porque é a partir daí que podemos dar conta das ideologias dominantes nos AIE [aparelhos ideológicos do Estado] e das formas de lutas de classes de que os AIE são alvo e local. Mas também e sobretudo, porque é a partir daí que podemos compreender donde provém as ideologias que se realizam e afrontam nos AIE. Porque, se é verdade que os AIE representam a *forma* na qual a ideologia da classe dominante deve *necessariamente* realizar-se, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve *necessariamente* medir-se e afrontar-se, as ideologias não "nascem" nos AIE, mas das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc. (ALTHUSSER, 1970, p119-120, grifos do autor)

Considerando-se que a luta de classes pressupõe um processo de construção de uma hegemonia, Gramsci (1999) nos traz dois fatores de extrema importância. Um seria a forma como as ideias, crenças e valores difundidos conseguem ter uma maior penetração junto aos grupos sociais. Ele aponta que, com relação às classes médias, o prestígio social daquele que está difundindo esses aspectos tem um valor nesse processo de difusão. Já com relação às pessoas do povo, no sentido de baixa renda, o prestígio social de quem está difundindo as bases da concepção de mundo que se quer hegemônico, também tem a sua validade.

Entretanto, acima disso, o principal elemento é o da fé. "Mas fé de quem e em quem? Sobretudo no grupo social ao qual pertence, na medida em que este pensa as coisas também difusamente, como ele: o homem do povo pensa que tantos não podem se equivocar tão radicalmente [...]" (Gramsci, 1999, p. 109). Esse indivíduo pode até não se lembrar de ou saber exatamente repetir as razões que lhe foram apresentadas, mas tem convicção de que elas existem e que foram totalmente convincentes. Essa atitude nos remete ao conceito de *consenso ativo*, que explica a subordinação das massas ao poder dominante: elas incorporam algo que é bom para a classe dominadora, ou seja, incorporam aquilo que as oprime, passam a pensar com a cabeça do dominador e acreditam sem perceber o que lhes é imposto. Ou seja, por meio do *consenso* (processo ideológico), a classe subordinada aparentemente possui consciência de seus atos, mas, na verdade, está submetida, como veremos em vários exemplos mais à frente.

Um segundo fator apontado por Gramsci no processo de hegemonia é o do *intelectual orgânico*, aquele que acredita, representa, defende e divulga os valores de

um determinado grupo social. Sua função primordial é dar organicidade e defender os interesses da classe que representa, nos “aparelhos” em que atua. Por exemplo, no caso dos *intelectuais orgânicos* da classe burguesa, que atuam a nível mundial, como no Banco Mundial, ou local, em organismos como Sistema S, Rede Globo, IEDI – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial e grandes jornais, eles se identificam com a ideologia do capitalismo e pretendem, portanto, sua permanência.

Resumindo, vimos que tanto na visão de Gramsci como na de Hall e Althusser, a construção de ideologias pode ocorrer a partir das classes dominantes, mas também das classes trabalhadoras, das classes subalternas e de outros setores excluídos da sociedade. Porém, para que esse processo de contra-hegemonia ocorra, é imprescindível a presença de três elementos interligados, indissociáveis: a) que os interesses estejam consolidados e representem as demandas legítimas das classes dominadas; b) que haja *aparelhos* na sociedade civil que atuem na formulação e difusão dessas demandas voltadas para as classes subalternas; e c) que haja *intelectuais orgânicos*, não necessariamente nascidos dentro dessas classes, mas que se identifiquem com elas e defendam seus interesses.

Nesse sentido, a sociedade civil passa a ser então o *lócus* de correlações dessas forças e disputas na defesa dos projetos que se quer tornar hegemônicos. Sartre (2007) resume bem esse conceito do poder implícito ou do potencial de resistência e reação latente das classes dominadas, que serve tanto para o contexto da colonização, como ele cita, mas também para quaisquer classes subalternizadas ao longo do tempo: “É seu infortúnio que se tornará sua coragem; dessa eterna recusa que a colonização lhe opõe ele fará a recusa absoluta da colonização. *O segredo do proletariado,* disse um dia Marx*, está em portar em si mesmo a destruição da sociedade burguesa”* (SARTRE, 2007, apud MEMMI, 2007, p.32, grifo nosso).

O interessante é que todos os conceitos vistos em Gramsci (1999) e corroborados por Hall 2006) – ideologia, hegemonia, sociedade civil, aparelhos “privados”, intelectuais orgânicos, classes dominantes, classes dominadas, consenso ativo, lutas, disputas, contra-hegemonia, bloco histórico – podem ser perfeitamente transpostos para a luta contra outra ideologia dos setores dominantes: o racismo. Os séculos e séculos de manutenção do poder pelos brancos, com base em estereótipos atribuídos (ou melhor, impostos) às populações negras ao redor do mundo, mais do que justificam movimentos contra-hegemônicos, na medida em que esse povo subjugado

passe a perceber que, unidos e munidos dessas mesmas "armas" ideológicas, podem promover um levante contra esse *status quo,* não só movidos pelo sofrimento, mas principalmente através do *conhecimento*. Felizmente, pouco a pouco, mas de forma consistente, essa história com visão etnocêntrica, começa a ser (re)contada e (re)vivida pelo olhar dos negros, que buscam de maneira contundente protagonizar seus próprios destinos.

Há um poema da moçambicana Sousa (2001), *Sangue Negro*, que reflete exatamente esse potencial de resistência dos negros, como se preparando para um movimento contra-hegemônico:

> Bates-me e ameaças-me
> Agora que levantei minha cabeça esclarecida
> E gritei: "Basta!" (…)
> Condenas-me à escuridão eterna
> Agora que minha alma de África se iluminou
> E descobriu o ludíbrio.
> E gritei, mil vezes gritei: "Basta!".
> Armas-me grades e queres crucificar-me
> Agora que rasguei a venda cor-de-rosa
> E gritei: "Basta!".
>
> Condenas-me à escuridão eterna
> Agora que minha alma de África se iluminou
> E descobriu o ludíbrio.
> E gritei, mil vezes gritei: "Basta!"
>
> Ò carrasco de olhos tortos,
> De dentes afiados de antropófago
> E brutas mãos de orango:
>
> Vem com o teu cassetete e tuas ameaças,
> Fecha-me em tuas grades e crucifixa-me,
> Traz teus instrumentos de tortura
> E amputa-me os membros, um a um…
> Esvazia-me os olhos e condena-me à escuridão eterna…
> – que eu, mais do que nunca,
> Dos limos da alma,
> Me erguerei lúcida, bramindo contra tudo:
> "Basta! Basta! Basta!"
> (SOUSA, apud MENEZES [15])

A partir de todos esses conceitos interligados e decorrentes do tema central *Ideologia*, podemos então fazer um recorte específico sobre a ideologia racista e suas derivações em raça e racismo, acrescentando alguns autores que se unem a Hall para

[15] Noêmia de Sousa, ativista por direitos de liberdade e pelo ideal de nação africana, escritora da poesia combativa. Disponível em http://www.afreaka.com.br/notas/o-sangue-negro-de-noemia-souza/. Acesso em 08/05/2019.

nos oferecer subsídios para o aprofundamento de nossa pesquisa.

1.2 Ideologia racista, raça e racismo: aspectos teóricos

Muitos autores se debruçaram sobre a temática do racismo**,** dentre os quais convidamos Hall (2006), Munanga (2004), Moura (1994) e Fanon (2008) para embasarem nossa pesquisa acerca das razões que levam os jovens afro-brasileiros que passam pelos projetos sociais do CIEE-Rio a não perceberem (ou não aceitarem?) sua origem africana.

Hall (2006), afirma que:

> Conceitualmente, a categoria "raça" não é cientifica. As diferenças atribuíveis a "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. *"Raça" é uma construção politica e social.* É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja, o racismo (HALL, 2006, p. 66, grifo nosso).

Embora o conceito científico de “raça” tenha perdido sua cientificidade e seu teor biológico/genético, ela continua tendo sua finalidade político-ideológica: marcadores físicos facilmente identificáveis na população negra tais como cor da pele, tipo do cabelo, formato dos lábios e nariz, que eram estigmatizados no racismo “biológico”, passaram a ser associados a fatores sociais e culturais negativos e “inferiores”, tais como preguiça, indolência, emotividade, falta de racionalidade, hipersexualidade e tendência à violência, legitimando dessa forma a exploração e exclusão racial. “Portanto, o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo” (HALL, 2006, p. 68). Exemplos dessa associação “racismo biológico” com “racismo político-ideológico” em seu nível mais evidente e oficializado ocorreu no sistema de segregação nos Estados Unidos e do sistema de a*partheid* na África do Sul, diga-se de passagem, tão perversos e profundamente nefastos aos negros quanto o racismo à *brasileira* ou racismo de *negação*, que discutiremos mais à frente.

Munanga (2004) tem uma abordagem que corrobora o que abordamos acima, ao afirmar que o uso da categoria raça passou a se constituir um problema social quando

deixou de ser aplicado apenas na classificação de animais e vegetais pela Zoologia e Botânica, passando a ser utilizado também para classificar a diversidade humana. Ele nos explica que o problema é que o conceito de raça "pura" usado nas ciências naturais foi apropriado pela nobreza francesa "puro sangue" nos séculos XVI-XVII para se diferenciar dos gauleses, que consideravam inferiores. Esse foi o primeiro passo para "legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes" (MUNANGA, 2004, p.17). Estavam estabelecidas as raízes do racismo.

Apesar do fato comprovado da não existência de raças, perdura no imaginário coletivo, não só a divisão pela cor da pele como, ainda pior, sua hierarquização. Essa divisão dos indivíduos vem atrelada a um conjunto de estereótipos, que tem um impacto nefasto sobre a população negra, conforme reforça Souza (2013):

> No caso do branco e de negro, por exemplo, a ideologia racista engendra uma dicotomia no qual o primeiro detém boa índole, cultura superior, apreço ao trabalho e valores éticos e civilizatórios, enquanto o segundo detém má índole, cultura inferior (ou não cultura) e desprezo ao trabalho e aos valores éticos e civilizatórios. Nesse caso, forma-se uma representação social na qual os brancos seriam dotados dos predicados para governar e ter acesso às melhores profissões e postos de trabalho, com os negros reduzidos às condições mais subalternas e inferiores da sociedade. Tudo isso sendo explicado como natural, em função das raças que constituem e hierarquizam as pessoas (SOUZA, 2013, p. 9).

Fanon (2008) afirma que "a inferiorização é o correlato da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado"* (FANON, 2008, p. 90). A partir dos conceitos de ideologia que abordamos anteriormente e das manifestações de racismo político-ideológico que sobrevieram ao racismo biológico, mesmo apesar de a raça como conceito biológico ter-se tornado obsoleta, percebe-se que as classes dominantes criaram esse sistema de hierarquia baseado em estereótipos relacionados especificamente aos negros, para se posicionarem de forma unilateral e inquestionável como "superiores". Criou-se o "complexo de autoridade ou de chefe" no branco e o consequente e "complexo de inferioridade ou dependência" no negro. Determinadas características e predicados de inferioridade presentes no imaginário coletivo, acabaram se tornando de tal forma verdadeiros, absolutos e assimilados por ambos os lados – brancos e negros – a ponto de todos ficarem satisfeitos, a um nível que beira à incompreensão: "Há na Martinica

duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário". (FANON, 2008, p.90). Essa situação nos remete ao conceito de *consenso ativo* de Gramsci, uma vez que a maioria absoluta dos nativos negros pertencentes à classe dominada, não só aceita como concorda com o absurdo que lhes é imposto por uma minoria branca dominante.

Outro exemplo de que o racista não só cria o inferiorizado como persiste na manutenção desse *status quo, são os* efeitos a longo prazo do racismo nos Estados Unidos, citado por Davis (2016): as mulheres que, mesmo no período pós-abolição, seguiram por quase um século servindo como empregadas domésticas. E, mais humilhante ainda, além de aprisionadas a essas ocupações, até os anos 1940, nas grandes cidades norte-americanas "existiam mercados – versões modernas das praças de leilões de escravos – em que as mulheres brancas eram convidadas a escolher entre a multidão de mulheres negras que procuravam emprego". (DAVIS, 2016, p.103).

Nessa mesma linha, Moura (1994, p.1) argumenta que a única forma de se entender o papel social, ideológico e político, bem como a permanência e virulência do racismo, é que ele não é resultado de dados e experimentos científicos que "comprovem a superioridade de um grupo étnico sobre outro, mas uma ideologia deliberadamente montada para justificar a expansão dos grupos de nações dominadoras sobre aquelas áreas por eles dominadas ou a dominar". Segundo esse autor, quando essas noções pseudocientíficas são divulgadas para a comunidade leiga, o racismo passa a ser um multiplicador ideológico alimentado pelas classes dominantes e que justificam crimes cometidos em defesa dos privilégios das "raças eleitas". Complementa, dizendo que o racismo é hoje um galho ideológico do capitalismo, pois representa a dominação do imperialismo em todo o planeta e em particular das classes em cada país. Nesse sentido, menciona que existe um racismo interno em muitas nações, principalmente nas que tiveram o sistema colonial instalado, e pelo qual as classes dominantes mantiveram a exploração das classes trabalhadoras, particularmente as formadas por negros e mestiços. Ele denuncia que, atualmente, sob o pretexto de ações comunitárias, restauração da democracia e combate ao narcotráfico, ocorre uma reciclagem disfarçada do sistema colonial, reestruturado no neocolonialismo racista: "Para justificá-lo utilizam não só a sócio-biologia, da engenharia genética e das hipóteses que procuram demostrar a existência de raças inferiores, mas também canhões, aviões e tanques de guerra" (MOURA, 1994, p.16).

Resumindo esse processo de hierarquização, voltamos a Munanga:

> Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial. (MUNANGA, 2004, p.21-22).

Dessa forma, percebe-se que essa difusão da hierarquização das raças – brancos superiores e “os outros” inferiores, particularmente “os outros” mais melaninados – se alastrou tanto geográfica quanto historicamente. Outras ideologias foram construídas pelos setores dominantes, que prontamente absorveram a representação “pseudocientífica” da classificação das raças em melhores ou piores, como a ideologia do sistema escravocrata e do colonialismo, que encontraram justificativas para invadir países e escravizar cidadãos africanos. Sob a alegação de que os negros eram absolutamente indefesos, incompetentes, “bárbaros”, com uma economia de subsistência, primitiva, que implicava sobrevivência miserável e dolorosa e de que esses povos nativos seriam incapazes de prover seus próprios meios para satisfação das necessidades de seu grupo, os brancos colocavam-se como verdadeiros “salvadores”, levando toda a “sua” civilização, sabedoria e “incontestável” superioridade.

Mesmo no pós-abolição e pós-colonialismo as classes dominantes vêm se esforçando muito para manter as populações negras, tanto africanas quanto afrodiaspóricas, em uma situação de total subserviência e dependência, na tentativa de perpetuar os privilégios da burguesia. O estigma que foi impingido aos negros, também ideológica e convincentemente difundido pelos aparelhos “privados” das classes dominadoras, mantém-se atual.

Os mais diversos aspectos negativos – estéticos, morais, culturais, religiosos e intelectuais – continuam sendo sempre atribuídos aos negros: feiura, cultura inferior, desonestidade, desrespeito aos preceitos morais, falta de inteligência, incompetência, indolência, passividade e tantos outros atributos pejorativos, além da representação social de modelo a se rejeitar, tais como inadequação à civilização e desenvolvimento, trabalho simples e braçal para ser liderado, enfim, tudo se resume em inferioridade absoluta em relação aos brancos. Enquanto esses, sim, se auto intitulam detentores de tudo o que é positivo: beleza, cultura superior, honestidade, respeito aos preceitos morais, inteligência superior, modelo a ser seguido, aptidão ao desenvolvimento e civilização, trabalho intelectual e liderança. Ideologia racista pura, servindo à hegemonia da burguesia, através de uma representação social totalmente ligada a relações de poder e exclusão.

A seguir, analisaremos com mais detalhes, como esse processo hegemônico tem forte influência na formação de identidades.

1.3 Ideologia e a construção de identidades

A partir dos autores que nos deram suporte epistemológico até aqui, podemos perceber a estreita relação entre ideologia, ideologia racista e construção de identidades. Na verdade, de acordo com Gramsci (1999) a própria ideologia é resultado de uma construção. Como vimos anteriormente, embora Chauí (2013) considere que se trata de uma construção que possa ser edificada apenas pelos setores dominantes, Hall (2006) e Gramsci (1999) sustentam que ela pode também ser construída pelas massas, nesse caso significando a contra-hegemonia e um novo *bloco histórico*, na medida em que essas classes tenham objetivos, coesão, lideranças - representadas pelos *intelectuais orgânicos* e *aparelhos ideológicos* para difusão. Considerando-se que a ideologia trabalha com uma concepção de mundo baseada em ideias, crenças e valores, ela estabelece as formas de como um determinado grupo social é descrito e como se autorreconhece.

Dialogando com a questão retórica de Hall (2000) “Quem precisa da identidade?” Munanga (2012) argumenta que todos nós necessitamos de identidade, motivo pelo

qual ao nascer recebemos um nome que nos diferencia de todos os outros seres humanos. Esse primeiro nome, além de geralmente indicar nosso gênero, é acrescido também de sobrenomes das famílias do pai e da mãe, compondo assim nossa identidade pessoal e familiar. Mas com que objetivo?

> Para que serve essa identidade individual, que nos é atribuída obrigatoriamente por nossos pais? - Para marcar a diferença! Mas por que marcar a diferença? - Para mostrar que existimos, porque somos indivíduos diferentes dos demais presentes, passados e futuros. [...] Resumidamente, o verdadeiro significado, ou seja, a verdadeira função da identidade individual é ontológica [...]. Neste sentido, a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência. (MUNANGA, 2012, p. 8-9).

Esse autor acrescenta que o conceito de identidade pessoal, como prova de existência, é transposto também para todos os "coletivos", como nações, países, povos, etnias, religiões, idiomas e organizações, tanto nacionais quanto internacionais, para atender à mesma necessidade: tudo e todos precisam de um nome, de uma identidade. Aquele ou aquilo que não tem nome, em tese, não existe.

Reconfirmando a importância desse tema, Hall (2000) diz que a identidade é um dos conceitos que funcionam como uma ideia que não pode ser abordada da forma antiga, necessitando de constante atualização e que sem ela certas questões primordiais não podem ser sequer abordadas. Segundo ele, essa necessidade de que o conceito de identidade esteja sempre "à mão", sempre disponível para consultas, esclarecimentos e atualizações, é reforçada não por sua essencialidade, mas sim, por ser estratégico e estar sujeito a uma historicização, dado seu constante processo de mudanças e transformações.

Essa ideia de subordinação das identidades a uma historicização é compartilhada por Munanga (2012), que menciona, entre outros, que o fator histórico parece ser o mais importante na construção da personalidade coletiva, pois ele funciona como o alicerce cultural para a união dos vários elementos de um povo, por conta do sentimento de sequência histórica compartilhado por toda a coletividade. Segundo ele, esse elo com o passado ancestral traria um sentimento de coesão, de pertencimento, criando uma relação de segurança e consciência histórica a ser transmitida de geração a geração.

Em consonância com esse pensamento, Hall (2000) afirma que a identidade, de acordo com o senso comum, se constrói a partir do compartilhamento de um mesmo

ideal ou origem, enfim, de características em comum. Esse é o alicerce para o vínculo de solidariedade e da fidelidade entre o grupo. E complementa:

> [...] As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões "quem nós somos", ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios". (HALL, 2000, p. 108-109).

Aprofundando essa temática, Hall (2000) considera que o conceito de *identidade* envolve tal complexidade, que sua definição ainda representa um enorme desafio para a ciência social contemporânea. Ele relata a interligação entre as mudanças nas identidades e as mudanças nas sociedades e define as *identidades culturais* como aquelas características de nossas identidades que são fruto de nosso pertencimento a determinadas culturas: étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, principalmente, nacionais. De acordo com esse autor, justamente por conta dessas interconexões, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos.

Em relação a esse "pertencimento" (ou à falta dele), Fanon (2008) introduz a identidade racial de forma traumática, no que é seguido por outros autores. Ele afirma que só queria ser um homem como todos os outros e que chegou ao nosso mundo puro, para ajudar a construir um mundo com todos, de todos e para todos. mas de repente se vê completamente acuado, como descreve nesta passagem em que se depara com um garoto branco que demonstra ter medo dele:

> [...] O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio, olhe um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (FANON, 2008, p. 106-107).

O criador do termo Negritude foi Césaire (1987, p.19), como forma de construção e consolidação da identidade negra individual e coletiva e como arma de combate ao racismo. Ele considerava a Negritude como "a exigência ontológica do Ser Humano que fora transformado em 'negro-animal', 'negro-vegetal', 'negro-coisa', 'negro-sujeira', 'negro-fealdade', 'negro-sem-história', e, naturalmente, 'negro-sem-porvir'".

Paralelamente a Fanon (2008) e Césaire (1987), essas adjetivações desqualificadoras do negro ecoam na obra de um terceiro autor, igualmente tristes, absurdas e desabonadoras. De forma tão eloquente quanto seus pares, Mbembe (2014) explica o processo de transformação das pessoas de origem africana em “negros”, através de uma metáfora: a metamorfose que obedece a “uma tripla lógica de ossificar, envenenar e calcificar. O Negro não é apenas o protótipo do sujeito envenenado e carbonizado. É aquele cuja vida é feita de restos calcinados” (MBEMBE, 2014, p.14).

Segundo esse autor, após serem transformados em *mineral vivo*, os cidadãos de origem africana passam à categoria de “produto” ao qual se dá o nome de “Negro”. Enquanto essa etapa de extração de minério se dá na África, as fases subsequentes são distribuídas: a fundição se dá no Novo Mundo, onde são convertidos em metal e a fabricação das moedas é feita na Europa. E ele segue descrevendo as etapas posteriores dessa degradante transformação:

> Esta passagem do homem-mineral ao homem-metal e do homem-metal ao homem-moeda é uma dimensão estruturante do primeiro capitalismo. A extracção é, de imediato, dilaceração ou separação de determinados seres humanos das suas origens de berço. Segue-se a ablação ou extirpação – condição para que a prensagem (sem a qual não se consegue nenhuma extracção) pudesse efectivamente acontecer. Quando se faz passar o escravo pelo laminador, pressionando-o de modo a extrair dele o máximo proveito, não se trata simplesmente de converter um ser humano em objeto. Não ficará apenas uma marca indelével. Produz-se o Negro, isto é, de acordo com o que nos preocupa ao longo deste livro, o sujeito de raça, ou ainda a própria figura daquele que se deve manter a uma certa distância – de que podemos desembaraçar-nos quando *aquilo* deixar de ser útil. (MBEMBE, 2014, p.78, grifo do autor).

O poeta moçambicano Craveirinha [16] (1980, p.13-14) se apodera e se reveste dessa metáfora e escreve seu “Grito Negro”:

> Eu sou carvão!
> E tu arrancas-me brutalmente do chão
> e fazes-me tua mina, patrão.
>
> Eu sou carvão!
> E tu acendes-me, patrão,
> para te servir eternamente como força motriz
> mas eternamente não, patrão.
>
> Eu sou carvão

[16] José João Craveirinha foi o primeiro escritor africano a receber o Prêmio Camões, o mais importante da literatura portuguesa. Biografia disponível em https://www.escritas.org/pt/bio/jose-craveirinha. Acesso em 14/01/2018

> e tenho que arder sim;
> queimar tudo com a força da minha combustão.
>
> Eu sou carvão;
> tenho que arder na exploração
> arder até às cinzas da maldição
> arder vivo como alcatrão, meu irmão,
> até não ser mais a tua mina, patrão.
>
> Eu sou carvão.
> Tenho que arder
> Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
> Sim!
> Eu sou o teu carvão, patrão.

Fanon (2008) vislumbra então uma saída para tanto sofrimento: já que era impossível livrar-se do complexo de nascença, ele decidiu afirmar-se como Negro. E já que o outro insistia em não reconhecê-lo, ele só via uma solução: fazer-se (re)conhecer.

Sua postura coincide com o discurso de Césaire (1987): a única maneira de aqueles que foram vitimados pela escravidão se (re) encontrarem ontologicamente seria através da recuperação de seu passado negro. Isso lhes traria de volta sua identidade negada, seu passado apagado e sua valiosa herança histórica escondida. Traria igualmente a possibilidade de um futuro tipicamente negro, no sentido de sua autoafirmação e do orgulho de sua cor e das características fenotípicas que o identificavam como tal, bem como por saber da importante participação de seus ancestrais africanos para o desenvolvimento da humanidade. E prossegue:

> [...] Em um mundo fortemente hierarquizado em desfavor dos negros, forjar um novo destino, autoassumido, e reconquistar o lugar de protagonista na história, implicava a plena assunção de uma *identidade racial* postulada em termos e valores definidos pelos próprios negros. Havia mais: o reencontro do negro não se daria na enunciação de mágicas frases universalistas, cuja abstração, no que diz respeito à *cultura* e *identidade*, rivaliza com o vazio ontológico. Dar-se-ia através de um *re-enraizamento* que, para ser fecundo, teria que estar inserido numa trama verdadeira e concreta: a trama especificamente *africana*, desde as primícias autônomas até o presente de luta contra um estatuto infamante e alienador (CÉSAIRE, 1987, p.15, grifos do autor).

Essa expectativa de *re-enraizamento* é ratificada por Fanon (2008), quando descreve sua (re)descoberta da real história da África, através da leitura de autores brancos que atestaram a existência de cidades com populações acima de cem mil habitantes e doutores negros que viajavam à Meca para discutir o alcorão. Apoderou-se então de toda aquela rica história exumada e revelada aos quatro cantos, que lhe

permitiu reencontrar-se em uma categoria histórica reconhecida. Percebeu que o branco estava completamente enganado quando o classificava como um primitivo, um meio-homem: ele na verdade pertencia a uma raça gloriosa que há dois milênios já trabalhava o ouro e a prata.

Craveirinha (1980) novamente expressa e traduz o sentimento dos outros autores sob essa nova perspectiva de resistência étnica-racial, em seu poema “Pena”:

> Zangado
> acreditas no insulto
> e chamas-me negro.
>
> Mas não me chames negro.
>
> Assim não te odeio.
> Porque se me chamas negro
> encolho os meus elásticos ombros
> e com pena de ti sorrio.

Todas as experiências individuais vividas, observadas e narradas por essas/es autoras/es negras/os com dor e sofrimento, mas também com perspectivas de transformações positivas, projetam sua expansão para um nível mais abrangente, mais grupal.

Para Césaire (2010), a Negritude configurava-se para o negro como uma (re)afirmação de si mesmo, mas esse “si” seria, na verdade, “grupal”, pois abrangeria toda a população negra historicamente vítima das teorias e práticas hegemônicas de racismo. Justamente pela existência do conceito de raça como uma construção social concreta, havia a necessidade premente de torná-la inoperante, através da construção de uma *consciência identitária especificamente negra*. Da mesma forma, as organizações sociais negras deveriam se estruturar para acompanhar esse movimento de contraposição ao legado histórico e perverso do racismo.

Outra autora que propõe novas teorias para as questões coletivas do negro é hooks (2013): para ela, muitos dos problemas enfrentados pelos negros, como baixa autoestima, complexo de inferioridade, desespero, raiva e violência contidos, que detonam nosso bem-estar, tanto físico quanto psicológico, demandam um engajamento coletivo como resistência para a efetiva transformação da realidade.

Pelos depoimentos e relatos dos autores que até aqui dialogaram sobre o impacto da ideologia racista na construção da identidade negra, percebe-se que todos

são unânimes ao demonstrar as imensas dificuldades que os negros têm enfrentado historicamente para se autoafirmarem como cidadãos e auferirem todos os direitos que a cidadania deveria lhes conferir. “Deveria”, porque na realidade isso não ocorre, uma vez que significaria um risco para os setores dominantes, uma ameaça para seus privilégios, dos quais não querem abrir mão. O pré-requisito para que essa situação mude é que os negros se entendam e se assumam como portadores desses direitos como cidadãos, a partir do princípio da igualdade. Daí a importância de seu autorreconhecimento identitário que passa, necessariamente, pelo conhecimento e consequente orgulho do quanto os negros contribuíram e impactaram positiva e efetivamente na formação das sociedades, nas mais diversas áreas.

Entretanto, exatamente por conta de ideologias racistas - também historicamente desenvolvidas pelos setores dominantes e reiteradamente sedimentadas no imaginário das sociedades - que atravessaram o período colonial e continuam colocando os negros como “inferiores” ou “não-cidadãos”, *toda* a história do negro e seu protagonismo, tanto na África como na diáspora, tornaram-se invisibilizados. Mas como ocorreram (e ainda ocorrem) essas relações de poder e exclusão na diáspora africana, especificamente no Brasil? De que forma(s) o racismo impactou a população negra brasileira? Esse é o tema abordado a seguir.

1.4 Impactos da ideologia racista sobre a população negra brasileira

Quando perguntado sobre como vê o racismo no Brasil, Munanga (2012, p. 5) respondeu; “O brasileiro nunca vai aceitar que é preconceituoso. Foi educado para não aceitar isso. Como se diz, na casa de enforcado não se fala de corda”. Essa afirmação, feita por um pesquisador negro do Zaire erradicado no Brasil há 34 anos, pode bem ser ilustrada através da colocação irônica de Gonzales (1984**):**

> “Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto”. (GONZALES, 1984, p. 226, grifo da autora).

Munanga (2012) considera o racismo no Brasil um crime perfeito e menciona a pesquisa feita pelo Jornal Folha de São Paulo em 1998: quando perguntados se havia racismo no Brasil, mais de 80% dos entrevistados afirmou que sim; entretanto, quando lhes perguntavam se eram racistas, a maioria disse que não. Ou seja, aqui é o país do racismo, sem racistas. E, pior ainda, quando o negro eventualmente reage a uma manifestação racista, o branco retruca dizendo que isso é complexo de inferioridade, "coisa da sua cabeça", transferindo a responsabilidade ou culpa pelo seu racismo à própria vítima. Além disso, muitos brancos costumam chamar os negros de morenos, pois pensam que esses podem se sentir ofendidos. Ora, os negros têm nome, têm identidade, mas quando se trata de cor da pele, são negros sim, não há necessidade de "atenuar" esse fato, tornando-os morenos. Diferentemente do branco americano, que assume suas práticas racistas e diz, por exemplo, que não vai alugar sua casa para um negro, o branco brasileiro, no mesmo contexto, dirá que infelizmente, "amigo" (seguido de uma "tapinha nas costas"), a casa já foi alugada. Munanga (2012) acrescenta que, assim como os brancos foram educados para negar seu racismo, mas ainda assim se sentirem "superiores" por natureza, há negros que aceitam e assumem sua "inferioridade" e condição natural de subserviência, incorporando o *consenso ativo* de Gramsci (1999).

Novamente Gonzales ironiza essa naturalização do tratamento cruel dos brancos em relação aos negros:

> A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que *todo mundo acha que é natural.* Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela policia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1976), pois filho de peixe peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler o jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto tem mais é que ser favelados'". (CONZALES, 1984, p. 225-226, grifo nosso).

Essa crítica de Gonzales, não poderia ser mais atual: como se não bastassem as expressões negativas e/ou pejorativas já naturalizadas em nosso vocabulário, como mercado negro, ovelha negra, humor negro, lista negra, magia negra, vala negra, câmbio negro, peste negra, buraco negro, fome negra, nuvem negra, passado negro, a coisa tá preta, entre tantos outros, todos os dias, literalmente, vemos casos de racismo

divulgados na mídia, e agora, com a crescente abrangência das redes sociais, mais ainda: “Macaco”, “Negro safado”, “Cabelo de vassoura”, “Cabelo de Bombril”, “Eu não sou tuas negas”, “Não sou racista, tenho até amigos negros!”, “Mulata tipo exportação”, “Você é uma negra bonita, tem nariz fino!”, “Cota pra que? Você não é preta, é morena!”, “Esses cotistas chegam na faculdade sem saber ler nem escrever”, “Você vai sair com ‘esse’ cabelo?”, “Que cabelo diferente! Posso tocar?”, “Ah! Vocês estão exagerando com esse papo de racismo”, “Racismo é coisa da sua cabeça, deixa de mimimi!”, “Pra ser um advogado tem que cortar esse cabelo”, “Não entrevisto candidatos negros”, “Como você penteia esse seu cabelo?”, “Você faz faxina?”, só para citar algumas manifestações recentes postadas nas redes sociais.

Madeira (2017) complementa:

> A discriminação social racial e o racismo operam de diferentes maneiras nos diversos níveis da estrutura de classe na formação social capitalista. Na cena contemporânea, diante do avanço do conservadorismo e da *reedição de antigas desigualdades que guardam raízes desde o escravismo*, *pululam os casos de preconceito racial contra os grupos étnicos e raciais historicamente discriminados no Brasil*, como: a população negra (em particular a juventude negra e as mulheres negras), os povos e as comunidades (indígenas, quilombolas, ciganos e povos de terreiro, adeptos das religiões de matriz africana e afro-brasileiras) (MADEIRA, 2017, p. 21-22, grifo nosso).

Por esse motivo, no combate ao racismo não pode haver trégua, pois ele é sempre resistente, sempre persistente, sempre reeditado, reinventado, renovado, “é expulso pela porta, mas retorna pela janela” [17]. Madeira (2017, p 22) justifica esse fato pelas características do que chama de sociedade do capitalismo periférico, “que tem na sua formação sócio-histórica a articulação entre capitalismo, racismo e patriarcado, resultando em profundas violações de direitos humanos, as quais dilaceram e despotencializam os sujeitos sociais”.

Munanga (2012) afirma que o racismo, sendo uma ideologia, só pode operar se estas duas condições forem atendidas: a) a existência de cidadãos que se consideram “superiores” e por isso têm direito a privilégios, discriminando os outros “inferiores” e b) a existência dos outros, que são vítimas dessa discriminação, mas assumem, introjetam e naturalizam sua “inferioridade”.

[17] Anotações em sala de aula na disciplina “Tópicos especiais em raça e racismo na perspectiva de intelectuais negras e negros” ministrada pelo Prof. Dr. Roberto Borges.

Exatamente em consequência da ideologia racista formatada, construída e difundida pelo setor dominante e seus *aparelhos hegemônicos* ao longo da história da civilização humana, que se baseava na superioridade dos brancos, ainda hoje, mesmo após mais de 100 anos da pseudolibertação dos negros escravizados no Brasil, o estigma de inferioridade permanece latente e muitas vezes, evidente. Nesse país, três fatores são particularmente perniciosos à população negra: 1) a falta de reconhecimento de que este é um país onde comprovadamente existe racismo, mas não existem racistas, uma vez que a ideologia da democracia racial e "convívio harmonioso" entre todos ainda é muito forte no imaginário coletivo da sociedade brasileira; 2) o fato de que, por conta da miscigenação e da necessidade de sobreviver em um mundo em que os privilégios são somente para brancos, existe a tendência de os negros de pele mais clara (disfarçáveis) também se sentirem "superiores" aos de pele mais escura (indisfarçáveis) o que gera conflitos entre os próprios negros, muitas vezes dentro de uma própria família; e 3) a assimilação do *consenso ativo* de Gramsci, que faz com que grande parte da população negra pense que é realmente inferior, "sabe onde é seu lugar" e não se considere merecedora dos privilégios da elite burguesa, acreditando que só servem mesmo para serviços informais, precarizados, menores, conforme evidenciado nessas imagens:



Figura 12 – O negro no mercado de trabalho [18]

Ainda com relação à Bahia, citada na figura acima, cujo percentual de população negra é de 82% [19], em recente viagem ao morro de São Paulo (agosto de 2017), ilha

[18] Disponível em http://www.brasilescola.com/historiab/escravidao-no-brasil.htm Acesso em 30/04/2018.
[19] Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf Acesso em 30/04/2018.

onde o carrinho de mão, antes utilizado para carregamento de bagagens, agora leva pessoas: constatamos assim as evidências da manutenção dos privilégios das classes dominantes, em imagens com 200 anos de diferença entre uma e outra:



Figura 13 – Escravidão em 1816 (1)



Figura 14 – “Liberdade” em 2017

Mais recentemente ainda, em fevereiro de 2019, também em Salvador, a diretora da revista Vogue, decidiu celebrar seu aniversário oferecendo uma festa na qual os convidados (que incluíam celebridades negras) foram servidos somente por mulheres negras vestidas (ou uniformizadas) de baianas (ou seriam mucamas?), que também serviam como “cenário” para as fotos da aniversariante sentada em um “trono” ladeada pelas “serviçais” [20], o que evidencia exatamente a mesma manutenção de privilégios, 200 anos depois:



Figura 15 – Escravidão em 1816 (2)



Figura 16 – “Liberdade” em 2019

Nesse caso, após o veemente protesto de movimentos sociais e de manifestações nas redes sociais, o evento alcançou ampla repercussão, inclusive internacional, pois a situação de subserviência nitidamente remetia à época da

[20] Disponível em: https://empoderadxs.com.br/2019/02/13/apos-festa-com-tematica-escravocrata-donata-meirelles-pede-demissao-da-vogue-brasil/. Acesso em 03/03/2019.

escravidão. Apesar das desculpas formais e das justificativas de que os convidados também foram incentivados a usar branco e de que a cadeira não representava um trono e sim uma cadeira de candomblé (o que piora a situação, pois evidencia falta de respeito às religiões de matriz africana), o resultado foi a demissão da referida "sinhá".

Outro efeito do racismo foi a reação da Associação das Baianas, que se pronunciou dizendo que elas estavam ali por vontade própria e que estavam felizes em participar de evento tão importante, no qual foram, inclusive, muito aplaudidas. Vieira (2018) explica [21] que, em Psicologia, a esse fenômeno consensual se dá o nome de "afeto de gratidão", pelo qual o negro se sente realmente beneficiado e agradecido por lhe permitirem entrar na "casa grande". Tão lamentável (porém compreensível a partir da dinâmica do racismo) quanto esse posicionamento, foi a reação de alguns internautas negros em relação à participação das baianas na mencionada festa, que as tacharam de "omissas e vendidas" e chegaram até mesmo a perguntar quanto elas estariam recebendo para levar "chibatadas" [22] . Todas essas ações e reações das partes envolvidas têm como origem o racismo e demonstram seus impactos, seja perpetuando atitudes racistas dos dominadores ou gerando subserviência dos negros e violência entre os próprios dominados.

Por outro lado, é digna de registro a reação de Soares [23], que postou sua indignação nas redes sociais de forma a demonstrar todo o passado (ainda presente) de humilhações e sofrimentos a que os negros foram (e continuam sendo) submetidos:

> Gentem [sic], sou negra e celebro com orgulho a minha raça desde quando não era "elegante" ser negro nesse país. Quando preto não usava o elevador dos "patrões". Quando pretos motorneiros dos bondes eram substituídos por brancos em festividades com a presença de autoridades de pele branca. Da época em que jogadores de um clube carioca passavam pô de arroz no rosto para entrarem em campo, já que não "pegava bem" ter a pele escura. Desde que os garçons de um famoso hotel carioca não atendiam pretos no restaurante. Éramos invisíveis. Celebro minha raça desde o tempo em que gravadoras não davam coquetel de lançamento para os "discos dos pretos". Celebro minha origem ancestral desde que "música de preto" era definição de estilo musical. Grito pelo meu povo desde a época em que se um homem famoso se separasse de sua mulher para ficar com uma negra, essa ganhava o "título" de vagabunda, mas não acontecia se a próxima tivesse a pele "clara". Sou bisneta de escrava, neta de escrava forra e

[21] Anotações pessoais no curso Psicologia Preta, ministrado pelo Ms em Psicologia Lucas Vieira, em janeiro/2019.

[22] Esse fato gerou boletim de ocorrência e a polícia de Salvador está investigando o caso. Disponível em: https://www.gazetaonline.com.br/entretenimento/cultura/2019/02/policia-investiga-ofensas-a-baianas-da-festa-da-diretora-da-vogue-1014167935.html. Acesso em 08/03/2019.

[23] Elza Soares, cantora negra brasileira.

> minha mãe conhecia na fonte as histórias sobre o flagelo do povo negro. Protesto pelos direitos da minha raça desde que preta não entrava na sala das sinhás. Gentem, essas feridas todas eu carreguei na alma e trago as cicatrizes. A maioria do povo negro brasileiro. Feridas que não se curaram e são cutucadas para mantê-las abertas demonstrando que "lugar de preto é nessa Senzala moderna", disfarçada, à espreita, como se vigiasse nosso povo. Povo que descende em sua maioria dos negros que colonizaram e construíram o nosso país.
> Hoje li sobre mais uma "cutucada" na ferida aberta do Brasil Colônia. Não faço juízo de valor sobre quem errou ou se teve intenção de errar. Faço um alerta! Quer ser elegante? Pense no quanto pode machucar o próximo, sua memória, os flagelos do seu povo, ao escolher um tema para "enfeitar" um momento feliz da vida. Felicidade às custas do constrangimento do próximo, seja ele de qual raça for, não é felicidade, é dor. O limite é tênue. Elegância é ponderar, por mais inocente que sua ação pareça. A carne mais barata do mercado FOI a carne negra e agora NÃO é mais. Gritaremos isso pra quem não compreendeu ainda. Escravizar, nem de brincadeira. Seguimos em luta ✊ (SOARES, 2019, grifos da autora). [24]

Como se não bastasse essa herança perversa de inferiorização e exclusão social, sob vários aspectos citada nos desabafos de Soares, no Brasil se estabeleceu um projeto de extermínio para acabar, de forma lenta e gradual, com a população negra: o processo de branqueamento, Nos exemplos a seguir, elencados por Domingues (2003), fica nítida a aplicação do *consenso ativo* de Gramsci em seu contexto mais cruel: os próprios negros, fortemente influenciados pelo poder dominante branco racista (como se tivessem recebido uma lavagem cerebral), passaram a concordar que seu comportamento era (e ainda é) realmente inadequado e incivilizado, suas características físicas eram (e ainda são) feias e desprezíveis e que a solução estaria na miscigenação. A base para essa concordância era (e continua sendo) a necessidade de sua aceitação pela sociedade branca e, acima de tudo, sua própria sobrevivência e a de seus descendentes: embranquecidos, descaracterizados, humilhados, despersonalizados, porém *vivos*.

As extremas condições de exclusão e precariedade que os negros viviam no final do século XIX e início do século XX, associado ao total abandono dessa população por parte do Estado, criou uma situação de coerção que fez com que muitos negros, como cita Munanga, vissem no branqueamento uma forma de sobreviver nessa sociedade. Como explica Gramsci, toda forma de hegemonia é revestida de coerção, lembrando sempre que a coerção não atua apenas através da força física, mas das mais diferentes

[24].Disponvel em: https:// www..instagram.com.p/BttijVNhzUJ/utm_source=ig_embed&utm_medium=loading. Acesso em 08/03/2019.

formas, inclusive a simbólica e ideológica.

Segundo Domingues (2003), essa vertente ideológica racista do extermínio pelo branqueamento foi idealizada por determinados intelectuais brasileiros e encampada por membros da classe dominante e da classe dirigente brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, tendo forte influência naquele início de século e estando presente na sociedade brasileira até os nossos dias. Essa ideologia foi cuidadosamente articulada através de três estratégias, descritas a seguir.

Uma seria o *branqueamento social*, que ocorreria por meio da assimilação dos valores, atitudes e comportamentos "positivos" dos brancos: para serem aceitos, ou melhor, tolerados, pela sociedade branca racista, os negros deveriam passar a se comportar, pensar, sentir e agir conforme a ideologia racial da classe dominante:

> Para se afirmar nos valores considerados nobres pela sociedade inclusiva, o negro não devia ingerir bebida alcoólica, assim como não devia jogar, drogar-se, frequentar o ambiente da malandragem. Pelo contrário, *devia defender sem tréguas a moral e os bons costumes da classe dominante; ser religiosamente católico, honrado, regrado e cumpridor de seus deveres*. Condenava-se a boemia, a prostituição, as religiões de matriz africana, a prática da capoeira, o samba, afinal, o negro devia ter um comportamento puritano. (DOMINGUES, 2003, p. 286, grifo nosso).

Outra possibilidade de *branqueamento/extermínio* seria o *estético*, no qual o referencial de beleza era ditado pelos padrões do branco. Essa vertente racista foi tão eficaz que os próprios jornais publicados por negros passaram a divulgar produtos apelando para a "correção" de traços "negróides": "Uma invenção maravilhosa!... O Cabelisador. Alisa o cabelo o mais crespo sem dor. [...] Quem não prefere ter uma cabeleira lisa, sedosa e bonita em vez de cabelos curtos e crespos? Qual a pessoa que não quer ser elegante e moderna?" (O Clarim da Alvorada, 9-6-1929, p.1 apud Domingues, 2003, p. 288). Esse era um produto para "desemcarapinhamento" dos cabelos nos "postos desemcarapinhantes", o "ideal da negralhada" [25]. Em paralelo, oferecia também verdadeiros milagres: "Outra grande descoberta deste século é o creme líquido. Milagre. Dispensa o uso de pó-de-arroz... Fórmula científica alemã para tratamento da pele. Clareia e amacia a cútis" (O Clarim da Alvorada, 28-09-1930 apud Domingues, 2003, p. 290). Ora, a cor da pele era o que definia raça no Brasil, o que

[25] Termos utilizados por Monteiro Lobato em seu romance *O choque das raças ou o presidente negro* (LOBATO, 1926, apud DOMINGUES, 2003, p. 277).

evidencia o desejo de exterminar a raça negra com sua própria aquiescência: *consenso ativo* total.

E por último, mas não menos eficaz, seria o *branqueamento/extermínio biológico*, que incentivava a miscigenação, estimulando os negros a se casarem com alguém mais claro, para "melhorar a raça". Essa estratégia tinha uma característica diferente da anterior: não era propalada aos quatro ventos, mas sim funcionava no âmbito estritamente familiar: os pais, negros, orientavam seus filhos a não se casarem com negros, "na esperança de que seus netos, bisnetos, e assim por diante, parecessem cada vez menos com a filiação afro-negra" (Domingues, 2003, p. 293), a exemplo do que foi retratado no quadro abaixo, no qual uma avó negra se mostra aliviada e agradecida por seu neto ter nascido branco, fruto do casamento de sua filha mestiça com um homem branco:

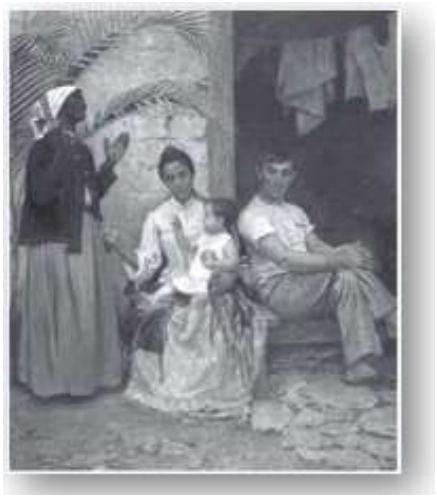


Figura 17 – "A redenção de Cam", de Modesto Brocos.1895.[26]

Essa ilustração foi inclusive utilizada como argumento pró-branqueamento da população brasileira no Primeiro Congresso Universal das Raças, em Londres, 1911, por João Baptista Lacerda, um dos principais defensores dessa ideologia. Schwarcz (2011) nos introduz ao contexto da época: a mistura de raças no Brasil era vista no exterior como sinônimo de degeneração, uma vez que o negro era tido como selvagem, embrutecido e inferior, e assim seriam seus descendentes. Entretanto, o cruzamento racial, que seria um problema, passou a ser vislumbrado como solução: com a miscigenação, segundo os racistas, observou-se que o mestiço não tinha a força física dos negros mas haviam "herdado a inteligência dos brancos", e que, com a continuidade

[26] Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0104/597002011000100013

da mistura racial, nos tornaríamos um exemplo para os outros países: “[...] mostraríamos uma redenção e ‘redução’ étnica, bem no alvorar do novo século. A raça negra desapareceria entre os brasileiros e, junto com o incentivo à imigração europeia, a nação seria definitiva e finalmente, branca. [...] Enfim, uma nova Europa” (SCHWARCZ, 2011, p. 231).

Romero (1992) foi outro autor que, em meados do século XIX, já havia preconizado esse branqueamento da população brasileira:

> O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional. *Não quero dizer que constituiremos uma nação de mulatos, pois a forma branca prevalece e prevalecerá;* quero dizer apenas que o europeu aliou-se aqui a outras raças, e desta união saiu o genuíno brasileiro, aquele que não se confunde mais com o português e sobre o qual repousa nosso futuro. (ROMERO, 1992, p.132, apud SCHNEIDER, 2011 p.183, grifo nosso).

Assim, com o avanço da migração europeia para o Brasil, que recebeu consideráveis e convincentes incentivos para se efetivar, a população negra e indígena iria declinando, o que significaria um processo “depurador”. Nas palavras do próprio Lacerda (2011, p. 242, grifo nosso) “Após um século, provavelmente, a população do Brasil será representada, na maior parte, pelos indivíduos de raça branca, latina, e, ao mesmo tempo, *o negro e o índio terão sem dúvida desaparecido desta parte da terra*”.

Percebe-se nesse contexto a eficácia e perversidade do racismo estrutural e estruturante. *Estrutural* na medida em que o Estado “orquestrou o projeto de país racista e antinegro no Brasil” (Madeira, 2017, p.22) que oprimiu e continua oprimindo os negros, alijando-os de seus direitos básicos de cidadãos, e *estruturante* das divisões das relações sociais, através de estratégias de manutenção de privilégios da classe dominante que fazem com que os negros queiram se tornar brancos para terem acesso a esses mesmos privilégios.

Isso explica porque os próprios negros se colocavam (e ainda o fazem) contra eles mesmos. A própria Lélia Gonzales fez críticas a Oliveira Viana, advogado, historiador e intelectual mestiço, considerado o principal porta-voz da ideologia racial do poder brasileiro branco, embora ele mesmo fosse uma vítima do racismo estrutural e estruturante, um “produto” do projeto de branqueamento/extermínio exercitando o *consenso ativo* de Gramsci:

> O melhor exemplo de sua eficácia está no barato da ideologia do branqueamento. Pois foi justamente um crioulo, apelidado de mulato, quem foi o primeiro na sua articulação em discurso "cinetífico". A gente ta falando do "seu" Oliveira Vianna. Branqueamento, não importa em que nível, é o que a consciência cobra da gente, prá mal aceitar a presença da gente, prá mal aceitar a presença da gente. Se a gente parte prá alguma crioulice, ela arma logo um esquema prá gente "se comportar como gente". E tem muita gente da gente que só embarca nessa". (GONZALES, 1984, p. 227 – nota de rodapé).

Essa foi outra consequência do racismo estrutural: conseguiu (e até hoje consegue), colocar *a gente da gente* contra nossa própria gente, o que nos torna mais distantes, desarticulados e enfraquecidos. Afinal, Oliveira Viana, assim como os editores da mídia negra que divulgavam produtos para branqueamento e seus seguidores que alisavam os cabelos e usavam os cremes embranquecedores e os pais negros que não queriam que seus filhos se casassem entre negros para clarear a família, todos, sem exceção, eram (e ainda são) *vítimas* dessa perversa ideologia racista. A eficácia dos resultados das três estratégias citadas foram (e continuam sendo) indiscutíveis: um ex-militante negro que, na época, se tornou ferrenho defensor das mudanças raciais, outro exemplo perfeito do *consenso ativo*, publicou em um jornal da "imprensa branca":

> Seguir os brancos nas suas conquistas e iniciativas felizes [...] será o marco inicial da segunda redenção dos negros. O mais que se tenta [...] serão tentativas vãs e improfícuas. Salientamos que a sua liberdade não foram eles (negros) que conseguiram. As tentativas que empreenderam malograram desastrosamente. E da mão do branco que odiavam receberam a liberdade dos seus sonhos! (Folha da Manhã, São Paulo, 12-1-1930, apud DOMINGUES, 2003, p. 282-283).

No caso do *branqueamento/extermínio social*, muitos negros passaram a repudiar seus próprios valores culturais (e até hoje o fazem), como a música, tradições religiosas, formas de andar e dançar, enfim, quaisquer manifestações que lembrassem seus ancestrais passaram a ser ridicularizadas e tachadas de "coisa de preto" e, consequentemente, negadas pelos negros, para que eles pudessem ser considerados diferentes, melhores, superiores, enfim, "brancos" e aceitos.

O *branqueamento/extermínio biológico*, que não podia ser considerado política pública, pois ocorria no âmbito intrafamiliar, almejava a ascensão social, a um sentido de "pertencimento" à classe dominante branca e também o embranquecimento da

prole, que em sua base tinha o aspecto de preocupação e proteção com as futuras gerações: os filhos, netos, bisnetos “clareados”, embranquecidos, não passariam pelas mesmas dores, sofrimentos, privações e preconceitos que seus ascendentes negros enfrentaram.

Já o *branqueamento/extermínio estético* talvez tenha sido, literalmente, o mais doloroso. Domingues descreve situações que ocorriam com os negros no desespero de se livrarem da cor estigmatizada:

> [...] havia casos extremos em que os negros atentavam contra seu próprio corpo e empregavam recursos estapafúrdios para clarear a pele. Acreditavam que comendo barro, ingerindo muito leite, passando alvejante no corpo, tomando banhos demorados com muito sabão, não ficando exposto ao sol, diariamente, isso seria suficiente para ‘desnegrecer’, vale dizer, eliminar a alta pigmentação da pele e, por conseguinte, o complexo de inferioridade. Esta vertente do branqueamento legitimava ideologicamente a eventual extinção biológica do negro (DOMINGUES, 2004, p. 296).

Uma evidência de que o procedimento de *branqueamento estético* acontecia, até mesmo entre crianças, é apresentada em vídeo-entrevista por Guimarães (1989). Ela mostra a cicatriz e diz que, na infância, por tanta pressão sofrida na escola por causa de sua cor, decidiu esfregar em sua pele uma massa feita de tijolo triturado que sua mãe utilizava para arear panelas para deixá-las bem branquinhas, na esperança de que ela também ficasse branca:

> A ideia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo. [...] eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele. Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente [...] (GUIMARÃES, 1989, p. 69).

Por esses exemplos, pode-se notar o quão profundo foi o impacto da ideologia do branqueamento na população negra brasileira. E o que é pior, na mesma linha de que “quem faz o inferiorizado é o racista”, imputava-se ao complexo de inferioridade do negro o desejo de tornar-se branco, mesmo que para isso tivesse que se mutilar. Era só uma questão de oportunidade para que todo afro-brasileiro se livrasse de seus traços negroides. Segundo Domingues (2003, p. 280-281), o papel do branco, “nesse sentido, era despender energias para que a automutilação do negro, em estado latente, se concretizasse sem violência, trauma ou dor, mas – se necessário – deviam-se executar medidas drásticas para a promoção do branqueamento”. Para facilitar esse

processo doloroso, Fanon (2008) menciona que há algum tempo os laboratórios procuravam um soro desempretecedor: “os laboratórios mais sérios do mundo enxaguaram suas provetas, ajustaram suas balanças e iniciaram pesquisas que permitirão aos coitados dos pretos branquear e, assim, não suportar mais o peso dessa maldição corporal” (FANON, 2008, p. 105).

Essa mesma posição encontramos em Nascimento, quando analisa o impacto da ideologia do branqueamento sobre os negros que incorporam suas ideias, crenças e valores como a sua concepção de mundo: “Entre nós há inúmeros exemplos de negros e mulatos tão profundamente marcados por essa assimilação a ponto de manifestarem ódio da própria cor. Tentam *exorcizar sua negrura* usando os recursos da autoflagelação, mas só conseguem o autodesprezo” (NASCIMENTO, 1978, p.124, grifo nosso).

Por conta dessa maldição corporal, a ideologia do branqueamento, ao ser incorporada pelo negro como uma forma de ele sobreviver no mundo branco, gera o sério problema para o negro deixar de *ser* negro, como desabafa Fanon:

> [...] Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo”. Então *tentarei simplesmente fazer-me branco*, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, 2008, p. 94, grifo nosso).

Essa tentativa de exorcismo da negrura para fazer-se branco nos remete a um trecho de Macunaíma, citado por Schwarcz (2012, p. 45): “[...] Porém a água já estava muito suja do pretume do herói e por mais que Jigué esfregasse feito maluco atirando água para todos os lados só conseguia ficar da cor do bronze novo [...]”. A autora menciona que essa passagem pode ser interpretada como uma releitura do famoso mito das três raças que formaram a nação brasileira: o índio, o negro e o branco, cujo maior defensor de sua harmonia foi Gilberto Freyre, sobre quem Schwarcz comenta:

> Essa boa escravidão (por oposição à norte-americana), com bons proprietários e escravos dadivosos, não era apenas um exemplo isolado, mas um modelo que seria seguido à risca por Gilberto Freyre nos anos 1930, e faria escola. Eis um lado (igualmente verdadeiro) da equação brasileira: inclusão social definida pela afeição e pela cultura,

> entendida como traços compartilhados, na música, na religião, nos costumes divididos. Mas todo lado tem seu oposto lógico: nesse caso, *inclusão combina com exclusão social* e apresenta um outro lado do ambivalente modelo brasileiro. Uma experiência comum híbrida, uma sociedade escravista mas também miscigenada, dada à miscigenação. *Todos unidos e igualmente separados.* (SCHWARCZ, 2012, p.55-56, grifo nosso).

Gilberto Freyre, de fato, romantizou as relações nada românticas entre os portugueses, os indígenas e os negros, como em "A sociedade brasileira foi em toda a América a que melhor *manteve em harmonia as relações de raça*" [27] (Pinto, 2005, p.16, grifo nosso) ou em "Um traço da influência moura [sobre os colonizadores portugueses], por exemplo, deve ter sido a *doçura no tratamento dos escravos* [...]" (Pinto, p.31, grifo nosso). O predomínio da ideologia da democracia racial, entretanto, não diminuiu os problemas que a população negra vivia com a ideologia racista e a ideologia do branqueamento. Pelo contrário, a narrativa oficial, defendida e propalada por Freyre, de que no Brasil não existiam relações de preconceito e discriminação racial que se materializassem em obstáculos para realização da população negra na sociedade brasileira [28], tornou-se outra ideologia que criou, sim, sérios obstáculos na luta contra o racismo, como afirma Florestan sobre a democracia racial:

> [...] ela se implantou de tal maneira que se tornou o verdadeiro elo entre as duas épocas sucessivas da história cultural das relações entre "negros" e "brancos" na cidade. Em consequência, ela também concorreu para difundir e generalizar a consciência falsa da realidade racial, suscitando todo um elenco de convicções etnocêntricas: 1º - a ideia de que "*o negro não tem problemas no Brasil*"; 2º - a ideia de que, pela própria índole do povo brasileiro, "*não existem distinções raciais entre nós*"; 3º - a ideia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e *igualmente acessíveis a todos*, durante a expansão urbana e industrial da cidade de São Paulo; 4º - a ideia de que o "*preto está satisfeito*" com sua condição social e estilo de vida em São Paulo; 5º - a ideia de que *não existe, nunca existiu nem existirá outro problema de justiça social com referência ao "negro"*, excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania – o que pressupõe o corolário segundo o qual a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização da família etc., imperantes na "população de cor" seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas. (FERNANDES, 2008, p. 311-312, grifos nossos).

---

[27] Casa Grande e Senzala adaptado para quadrinhos por Estevão Pinto.

[28] Convicções etnocêntricas que ressurgem com força no atual governo: "Racismo no Brasil é uma coisa rara" diz Bolsonaro a Luciana Gimenez. Disponível em https://veja.abril.com.br/blog/maquiavel/racismo-no-brasil-e-uma-coisa-rara-diz- bolsonaro-a-luciana-gimenez/. Acesso em 08/05/2019.

Segundo esse autor, com uma logística de implementação bem estruturada, o sistema dominante utilizou tão eficazmente a *ideologia da democracia racial*, que ela se tornou uma barreira quase instransponível ao progresso e verdadeira libertação dos negros e pardos no Brasil. Esse esquema chegou até mesmo a tentar apagar estatisticamente os vestígios da presença negra no país, adquirindo contornos de política social. Excluíram o item cor da população dos censos de 1900 e 1920, fato que, conforme mencionado por Domingues (2003), foi celebrado na matéria "Brancos de toda cor" da Revista do Brasil: "O nosso governo é sabido desde há muitos anos riscou (e fez bem em riscar) das listas de recenseamento o estigma da cor. Ninguém mais é preto nem pardo: são todos brancos" (RIBEIRO,1923, p.377, apud DOMINGUES, 2003, p. 262).

Também abordando a *ideologia da democracia racial*, Schwarcz (2012) descreve a reviravolta que acontece no Brasil nos anos 1930, em relação não só à aceitação, mas à exaltação da mestiçagem e apropriação de elementos de origem africana antes marginalizados: a feijoada, a capoeira, o samba, o Dia do Trabalho, o Dia da Raça, o candomblé, o futebol (que apesar da origem inglesa, passou a aceitar jogadores negros), N. Sª. da Aparecida, a santa negra. Todos promovidos a símbolos nacionais. Essa autora acrescenta que o discurso oficial passa a ser "o mestiço vira nacional" e ganha projeção até mesmo internacional, através de desenhos de Walt Disney. Entretanto, como o "malandro" ganhou destaque demais por sua tendência à "boa-vida", no final daquela década houve um movimento de "contenção" dessa fama negativa, através da imposição aos músicos para compor letras que exaltassem o trabalho e condenassem a boemia: os ex-malandros passam a vestir então a roupagem de pacatos operários. Nesse caso, até mesmo a canção popular torna-se assimilacionista, e apesar de culturalmente aceita, camufla o racismo e as formas de discriminação, que acontecem somente no âmbito individual e privado.

Por conta desse movimento de nacionalização e valorização dos símbolos mestiços e sua elevação a ícones de brasilidade, reforçou-se a ideia de Nação-modelo-de-igualdade-racial. Não obstante as diferenças da população em função dos traços fenotípicos, essa distinção biológica dá lugar a uma ideologia política de convivência aparentemente pacífica e igualitária. Aparentemente porque, como não se fala - nem se canta - mais em raça e sim nas cores da miscigenação, a democracia racial se solidifica, tendo a categoria mulata – exotizada, objetificada e carimbada "tipo exportação" - como símbolo dessa nova autenticidade e equilíbrio nacional. Em uma

sociedade com históricas desigualdades sociais e "[...] separada pela distância de padrões confortáveis à consolidação da democracia, sobretudo no nível do mundo, da vida e da sociedade civil, a cor se estabelece no cotidiano e o racismo se afirma basicamente de forma privada" (SCHWARCZ, 2012, p. 66).

Vieira (2018) também apresenta sua abordagem psicológica (e estatística) sobre os efeitos da democracia racial para os negros no Brasil:

> O mito da democracia racial, tão arraigado no imaginário da população branca brasileira, somado à lógica do humanismo ocidental, produziu a falsa percepção de que seríamos todos iguais. Na teoria é bem bonito, porém na prática 75% da população brasileira mais pobre são negros; a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil; a expectativa de vida das pessoas negras é seis anos menor do que a de pessoas brancas; a renda familiar per capita de famílias brancas é, em geral, mais de 200% maior do que a renda de famílias negras. O discurso já não se sustenta diante desses dados. *A negação da humanidade africana por quase quatro séculos tem efeitos diretos nos dias de hoje, não apaga a história de opressão racial que a população negra sofreu por parte de brancos nem apaga seus desdobramentos contemporâneo*s (VIEIRA, 2018, p.1, grifos nossos)

Na busca por entendimento adicional da chamada "Identidade racial brasileira", recorremos também a Santos e Silva (2005), e a Paula (2005) para nos auxiliarem na definição dessa expressão e suas nuances, peculiaridades e crueldades. Santos (2005) reconhece que há várias definições para o conceito identidade e relata que:

> [...] Silva se debruçou sobre o instigante tema das identidades raciais brasileiras. Sua análise sugere que a identidade de cada um ou coletiva é um processo social derivado do reconhecimento público que os integrantes de um grupo social conseguem alcançar em dado momento histórico. Ela enfatiza que a identidade resulta de um processo que engloba a dinâmica da relação indivíduo-sociedade (SANTOS e SILVA, 2005, p. 12).

Paula (2005) reforça o conceito de que, biologicamente, as raças não existem: segundo estudos científicos só existe uma única espécie humana e, portanto, um único grupo racial e as diferentes tonalidades de pele se devem à exposição a diferentes campos de energia solar e cargas de raios ultravioleta. Entretanto, ele afirma que, de acordo com suas pesquisas, sociologicamente as raças estão presentes e permeiam nossas relações. "Sendo assim, elas existem e, psicologicamente, se manifestam em como me vejo racialmente: olho no espelho e me vejo branco, preto, vermelho, amarelo ou mestiço" (Paula, 2008, p. 91). Segundo ele, a preocupação ocorre quando a cor que vemos nos causa vergonha ou aversão, e ele se questiona por que isso ocorre. Por que

a maioria dos negros ao responder sobre sua cor, se identifica como pardo, moreno, mulato ou algo do gênero? E sua afirmação abre margem para possíveis explicações à indagação dos alunos negros nos projetos sociais do CIEE-Rio "– Professora, de que cor eu sou?":

> É que no Brasil, ser negro ainda é sinônimo de fracasso, violência e insucesso. Ser negro causa asco e dor e, como o ser humano faz de tudo para fugir ao que lhe causa dor, acontece uma negação de sua própria identidade. É melhor ser um negro de alma branca (um negro inserido, aceito), um mulato ou qualquer outra coisa do que ser excluído. [...] Isso faz parte do processo de branqueamento no país, no qual as pessoas buscam fugir de tudo aquilo que possa lhes lembrar ou aproximar de um passado ou uma identidade negra (PAULA, 2005, p. 92)

Os argumentos de Silva e Paula se complementam e remetem à reflexão sobre a estreita relação entre a identidade racial brasileira e a discriminação que permeia as relações raciais nesse país. Através de sua análise, Silva (2005) orienta os indivíduos e a coletividade, incluindo os movimentos negros, a fortalecerem a identidade racial brasileira e utilizá-la no combate à discriminação racial.

Pelos depoimentos e relatos dos autores que aqui dialogaram sobre o impacto da ideologia racista na construção da identidade negra, percebe-se que todos são unânimes ao demonstrar as imensas dificuldades que os negros têm enfrentado historicamente para se autoafirmarem como cidadãos e auferirem todos os direitos que a cidadania deveria lhes conferir. "Deveria", porque na realidade isso não ocorre, uma vez que significaria um risco para os setores dominantes, uma ameaça para seus privilégios, dos quais não querem abrir mão. O pré-requisito para que essa situação mude é que os negros se entendam e se assumam como portadores desses direitos como cidadãos, a partir do princípio da igualdade. Daí a importância de seu autorreconhecimento identitário que passa, necessariamente, pelo conhecimento e consequente orgulho do quanto os negros contribuíram e impactaram positiva, efetivam e especificamente na formação da sociedade brasileira, nas mais diversas áreas.

Ao encerrar esse capítulo, lemos uma notícia que corrobora o que nossos autores convidados afirmaram acerca da nefasta influência da ideologia racista e seus aparelhos privados de hegemonia sobre a construção identitária dos negros no Brasil. O Ministério Público notificou uma rede de TV, aparelho midiático a serviço dos setores dominantes, por falta de atores negros em uma novela ambientada na Bahia, estado

cuja população negra é de 82% [29], e que, portanto, deveria ter a representatividade proporcional nos meios de comunicação de massa. A manifestação que gerou a advertência partiu da União de Negros pela Igualdade (Unegro), cujo posicionamento vem ao encontro da discussão ideologia racista versus identidade negra em estudo:

> [...] Em nota, [a Unegro] afirmou que a mídia é "pouco permeável à ideia de ter o negro como protagonista", *reflexo de uma cultura que nega as identidades negras e reforça a exclusão desde a escravidão no Brasil.* A nota citou papéis negativos geralmente dados a artistas negros, como "*o escravo, a mulata lasciva, a empregada doméstica, o preto bobo ou ignorante que faz a gente rir e o bandido*", destacando também os "positivos", tais como "o jogador de futebol, o sambista ou aquele personagem que interpreta a exceção: o moço de família humilde que lutou muito e venceu na vida". (REVISTA EXAME online, 12/05/2018, grifos nossos).

Como construir uma identidade negra fortalecida se a mídia massiva continuamente perpetua esses estereótipos ideológicos racistas? Como criar e cultuar referências negras se o que vemos diariamente é *sempre* mais do mesmo? Como escapar dessa "lavagem cerebral" permanente que coloca o negro *sempre* em situação inferiorizada? Como os jovens negros participantes dos projetos do CIEE (e toda a população negra brasileira) podem se autoafirmar e se orgulhar de sua cor se o que veem e ouvem sobre a população negra é *sempre* negativado?

Uma saída é, literalmente, "mudar de canal": em vez de absorver e acreditar nessas notícias ideologicamente manipuladas, que geram ideias e valores tendenciosos para manter o *status quo* das classes dominantes, há que se reverter essa situação a partir do canal Educação. É inaceitável que a história do Brasil seja contada de forma unilateral, que seja uma história única, parcial e tendenciosa, calcada no estereótipo da inferioridade dos negros, para manutenção dos privilégios da classe dominante.

Assim, retomando a epígrafe inicial de Silva e Martins, percebemos o quanto a falta de um passado histórico afeta a construção identitária dos negros:

> A construção da identidade de um grupo está diretamente associada ao conhecimento que este mesmo grupo possui de sua história. Não pode haver construção de uma identidade sem que saibamos quem somos. A educação, além de promover a obtenção da dignidade, da elevação social e cultural do indivíduo negro, também é o caminho mais eficaz para a (re)afirmação da identidade negra. (SILVA e MARTINS, 2014, p. 289).

---

[29] Disponível em: https://exame.abril.com.br/brasil/mpt-notifica-globo-por-falta-de-negros-em-novela-e-recomenda-mudancas/

Essa Educação envolve necessariamente três pontos: 1) a conscientização dos negros acerca de seus direitos, os quais vêm sendo negados neste país há quase meio século; 2) a aplicação de estratégias repressivas (ou de combate ao racismo) e promocionais (ou ações afirmativas) e 3) a mobilização coletiva da população negra para o desenvolvimento de uma ideologia contra-hegemônica antirracista.

Nesse sentido, a Educação se destaca como a ferramenta essencial para o inadiável processo de (re)construção da identidade negra, inclusive em espaços de educação não formal, como veremos no capítulo 2 a seguir: O papel das ONGs na aplicação de políticas públicas voltadas à população negra.

2 ONGs na aplicação de políticas públicas voltadas ao povo negro

Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?

Samba-enredo da Escola de Samba Tuiuti - 2018

Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti, o quilombo da favela
É sentinela na libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné
Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado
Senhor, eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor
Tenho sangue avermelhado
O mesmo que escorre da ferida
Mostra que a vida se lamenta por nós dois

Mas falta em seu peito um coração
Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz

Eu fui mandiga, cambinda, haussá
Fui um Rei Egbá preso na corrente
Sofri nos braços de um capataz
Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga!
Preto Velho me contou, Preto Velho me contou
Onde mora a Senhora Liberdade
Não tem ferro nem feitor

Ê, Calunga
Preto Velho me contou
Onde mora a Senhora Liberdade
Não tem ferro nem feitor

Amparo do Rosário ao negro Benedito
Um grito feito pele do tambor
Deu no noticiário, com lágrimas escrito
Um rito, uma luta, um homem de cor

E assim, quando a lei foi assinada
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu
Áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar, não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativeiro social

Claudio Russo e Moacyr Luz

2.1 O surgimento das ONGs no mundo e no Brasil

Há evidências na história sobre a vontade humana em ajudar o próximo sem esperar uma contrapartida. Essas evidências, segundo Hudson (1999), remontam há 5.000 anos em civilizações e culturas diversas, incluindo ações filantrópicas voltadas à justiça social durante o Império Romano bem como práticas de caridade relacionadas ao crescimento das organizações religiosas. Importante salientar, entretanto, que, tanto a filantropia como a caridade podem envolver formas de controle, na medida em que tendem a tornar os beneficiários de suas ações em indivíduos dependentes e, portanto, manipuláveis e subordináveis. De qualquer forma, o estudo sistematizado sobre a formação de instituições sem fins lucrativos ainda é precário.

Essa carência de literatura sobre a origem das ONGs é compartilhada por Souza (2009, p.109): “Em primeiro lugar, alerto que encontrei dificuldade em fazer a pesquisa sobre a constituição das ONGs, porque há uma escassez de material para esse tipo de pesquisa”. Ele menciona, entretanto, que na literatura há um consenso relativo à denominação ONG, tendo esse termo surgido originalmente nas discussões da Organização das Nações Unidas (ONU), por volta dos anos 40, cuja definição se refere às organizações que, não sendo parte da esfera pública, desenvolvem diversas atividades na sociedade.

Colegare e Silva Junior (2009) mencionam a existência de organizações de assistência social mesmo antes 2ª. Guerra Mundial, tais como a *YMCA (World Alliance of Young Men’s Christian Association* - 1855) e a *Red Cross* (1863/1880), mas situam o surgimento oficial do termo “ONG” no panorama internacional no pós-guerra, validado pelos países filiados à Organização das Nações Unidas (ONU), incluindo-o no artigo 71 da Carta das Nações Unidas, mas submetendo suas atuações à competência do Conselho Econômico Social.

Entretanto, não há como se abordar o conceito de ONGs sem mencionar e entender alguns elementos correlatos. O primeiro deles surge na teoria de que as ONGs se formaram a partir de mobilizações da *Sociedade Civil,* que também é definida por vários autores. Scherer-Warren (2006) afirma que a *Sociedade Civil*, apesar de configurar um campo que abrange forças sociais heterogêneas que representam a pluralidade de segmentos diversos em uma sociedade, refere-se preferencialmente ao âmbito da defesa da cidadania e suas formas especificas de organização acerca de

interesses públicos e de valores. Já Gramsci a define como “o conjunto de organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”. (Gramsci, 1966, p.XV-203, apud Portelli, 1977, p.22), contrapondo-a à *sociedade política*, que seria o Estado – no sentido estrito do termo – da qual a *sociedade civil* seria a “base”, o “conteúdo ético”. Portelli detalha então os três aspectos da abrangência da Sociedade Civil:

> - como ideologia da classe dirigente, ela abrange todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito, etc.;
> - como concepção do mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos; advém daí seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore;
> - como direção ideológica, da sociedade, articula-se em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a “estrutura ideológica” – isto é, as organizações que a criam e difundem -, e o “material” ideológico, isto é, os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, escolas, *mass media*, bibliotecas, etc.). (PORTELLI, 1977, p. 22).

No contexto brasileiro, Gohn (2004) complementa que o termo *Sociedade Civil* surgiu no período denominado “trajetória das transações democráticas”, tornando-se sinônimo da mobilização do povo brasileiro na luta contra o regime militar. Segundo ela, essa mobilização construiu um novo referencial no panorama político nacional, baseado na crença de que havia a necessidade de a *sociedade civil* se organizar para modificar o *status quo* do Estado, então dominado por militares e por um sistema nada democrático, uma vez que beneficiava apenas o grande capital, levando em consideração somente as demandas de duas camadas sociais da população: a média e a alta, alavancando o processo de acumulação das filiais de indústrias multinacionais que emergiam naquele contexto.

Essa autora salienta que o fato de participar dos movimentos de organização da *sociedade civil*, no período do regime militar, significava uma expressão de resistência e desobediência civil ao sistema político vigente. Gohn (2004) argumenta ainda que houve, na época da ditadura, uma proliferação dos grupos organizados que resultaram na formação de movimentos sociais, associações, entidades, instituições e ONGs - organizações não governamentais.

Souza (2009) descreve esse período mencionando a importância da atuação dos movimentos sociais naquele contexto histórico:

> No Brasil, num determinado momento coube aos movimentos sociais produzir consensos contra-hegemônicos à ditadura militar, a fim de alicerçar a conquista do Estado. Para isso, era preciso expandir sua base de sustentação diversificando sua militância, os sujeitos e agentes sociais e, assim, constituir frentes amplas de oposição à ditadura e ao regime militar, que perdurou de 1964 a 1985. A tomada do Estado, nesse caso, era vista de forma privilegiada para colocar em prática as reformas. Por isso, aos movimentos sociais e à *sociedade civil* cabia construir projetos políticos alternativos para realizar mudanças que passavam pelo âmbito do poder estatal (SOUZA, 2009, p. 110, grifo nosso).

Para explicar essa nova configuração da sociedade brasileira, Gohn (2004) recorre a Sader (1988), que menciona que novos atores passaram a fazer parte desse cenário, com destaque para 1) os movimentos sociais populares, que reivindicavam do governo bens, serviços, terra e moradia e 2) os chamados novos movimentos sociais, que iam além e lutavam também por seus direitos sociais e culturais modernos como gênero, raça, qualidade de vida, segurança, enfim, direitos humanos.

Nesse sentido, Scherer-Warren (2006) afirma que os movimentos sociais de base locais perceberam que precisavam se articular com outros grupos de identidade social ou política similar, com o intuito de ganhar visibilidade, provocando impacto na esfera pública a fim de conseguir avanços em termos de cidadania. Dessa forma, para se fortalecer, conferem legitimidade às esferas de mediação entre os movimentos locais e o Estado de um lado e através da construção de redes de movimento autônomas de outro. Por conta desses interesses diversos e, por vezes, antagônicos, cria-se uma tensão interna nos movimentos sociais, como um dilema entre participar *com* e *através do* Estado no planejamento e execução de políticas públicas ou em permanecer como um agente de pressão da *sociedade civil.* Nesse caso, como Gramsci aponta, na *sociedade civil* há uma disputa de correlações de forças dos grupos sociais, nos seus "aparelhos" privados de hegemonia, buscando legitimar suas propostas e demandas juntos aos outros grupos da sociedade civil e da sociedade política.

Souza (2009, p.96) explica essas tensões construindo "a concepção de ONGs dentro dos espaços público e privado, articulados dialeticamente porque atravessados pelas contradições e conflitos decorrentes da relação capital x trabalho, sobre a qual se assenta a sociedade capitalista".

Retomando Scherer-Warren (2006), de acordo com os interesses e os valores da cidadania, as novas organizações da *sociedade civil* se agruparam em três diferentes

níveis: 1º) associativismo local, voltado para causas sociais do cotidiano das comunidades; 2º) articulações Interorganizacionais, como fóruns, associações nacionais e redes de redes; 3º) mobilizações que extrapolam a articulação entre os dois níveis anteriores, por meio de grandes manifestações conjuntas em praça pública, atraindo simpatizantes, com a finalidade de obter visibilidade na mídia e um certo impacto simbólico para os participantes e para a sociedade como um todo, o que representa uma expressiva forma de pressão política ao Estado.

Uma das características dessas novas organizações da *sociedade civil*, reside no seu aspecto multicultural e de ampliação de temáticas. Por conta da complexidade e multiculturalidade nas *sociedades globalizadas*, Scherer-Warren (2006) afirma que as identidades também tendem a ser pluralizadas e, consequentemente, trazem reivindicações também múltiplas, de acordo com o gênero, classe, etnia, região, bem como opções por valores e/ou políticas tais como defesa da igualdade, da liberdade, da paz, do meio ambiente, da diversidade e outras.

Segue um exemplo desse processo articulatório, relativo ao respeito às diferenças étnico-raciais, objeto de nosso estudo:

> Pode-se ilustrar uma rede de movimentos sociais através do Movimento Nacional Quilombola, ainda que se trate de um movimento emergente, na medida em que esse vem se constituindo numa expressão ativa do movimento negro brasileiro e pode ser considerado como uma rede, tendo em vista seus aspectos organizacionais e de ação movimentalista. Do ponto de vista organizacional, inclui várias redes de redes, desde a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), criada em 1996, até as organizações das comunidades locais de “mocambos”, “quilombos”, “comunidades negras rurais” e “terras de preto”, que são *várias expressões de uma mesma herança cultural e social, e ONGs e associações que se identificam com a causa.* (SCHERER-WARREN, 2006, p. 114-115, grifos nossos).

Além dessas possibilidades de associações com vistas à defesa de um projeto em comum, Scherer-Warren (2006) adiciona ainda uma importante categorização de *toda ação movimentalista social*, em suas três dimensões: *Identidade, Adversário* e *Projeto*. No exemplo acima citado do Movimento Nacional Quilombola como um todo, na primeira dimensão, os atores se unem pela força da dupla *identidade*: de etnia - negra e de classe - camponeses pobres. Na segunda dimensão, unem-se para combater os *adversários*: o legado do sistema colonial, o racismo e a tomada de seu território. A terceira dimensão apresenta o *projeto*: luta pela manutenção do território legitimamente

herdado de seus antepassados, mas constantemente ameaçado de invasão [30].

Ainda nesse contexto de mobilizações da *sociedade civil* por avanços na cidadania e retomando as possibilidades de parcerias entre os grupos na *sociedade civil*, Estado e o mercado, Gohn (2004) apresenta múltiplas formas de atuação. Especificamente no caso de elaboração de políticas públicas, ela destaca os *conselhos* e *conferências*, que podem, teoricamente, tornar-se um espaço institucional para reinvindicação e encaminhamento de propostas de movimentos sociais para a esfera estatal. Scherer-Warren (2006) nos dá um exemplo dessa parceria no âmbito das reivindicações de caráter étnico-racial: a criação, em 2003, pela Secretaria Especial de políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) do CNPIR - Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de caráter consultivo, com 20 representantes da sociedade civil e outros 20 do governo, para a intermediação de assuntos relacionados à eliminação da desigualdade racial.

Entretanto, a condição de se passar da teoria à prática vai depender da correlação de forças entre os grupos *sociedade civil* e no Estado restrito. Gohn (2004, p.20) defende que "[...] a participação da sociedade civil na esfera pública [...] não é para substituir o Estado, mas para lutar para que este cumpra seu dever: propiciar educação, saúde e demais serviços sociais com qualidade, e para todos". Contudo, ela acrescenta que essa participação, embora ativa, não significa que toda a sociedade civil atua pelo bem geral. Dentro dela, as organizações também disputam entre si: enquanto umas buscam realmente mudanças sociais onde imperem a ática, a justiça, a igualdade social, e a busca pela cidadania plena, outras atuam na concepção de mundo do capital, buscando políticas públicas meramente compensatórias, para uma pseudointegração dos excluídos. Souza (2009, p.112) concorda com essa visão, dizendo que o termo ONG define não somente as organizações que defendem os trabalhadores "ou que contestam o Estado de forma comprometida com suas lutas. Embora uma parcela tenha surgido com esta marca de classe, algumas sempre foram assistencialistas ou serviram de fachada para instituições e projetos contrários àqueles propósitos". Scherer-Warren complementa:

[30] Fazendo uma conexão com este trabalho de pesquisa, temos: *Identidade*: Professora/pesquisadora negra; *Adversários*: legado do sistema colonial racista que resultou em dificuldade (ou vergonha) do autorreconhecimento étnico-racial da população negra brasileira e especificamente dos jovens negros participantes dos projetos sociais do CIEE-Rio; *Projeto*: letramento racial crítico na lei 10639 para que os Educadores Sociais do CIEE-Rio possam se tornar multiplicadores desses conceitos.

> Enfim, a gestão das políticas públicas poderá ser mais ou menos cidadã, ou seja, influenciada pela sociedade civil. Isto dependerá das relações de força ou das possibilidades de convergência entre representantes das redes de movimentos, da esfera estatal e do mercado nos conselhos setoriais e nas conferências de promoção de direitos da cidadania; bem como das possibilidades e efetivo empoderamento e democratização no interior das próprias redes de movimento, na direção do desenvolvimento de sujeitos com relativa autonomia na construção de seus destinos pessoais e coletivos (SCHERER-WARREN, 2006, p. 126).

Após as múltiplas definições para *ONGs* – Organizações não governamentais e para a *Sociedade Civil* e suas possibilidades internas de mobilização, abordaremos outro termo correlato, também presente na (escassa) literatura atual: o *Terceiro Setor*. Colegare e Silva Junior (2009) explicam que esse termo foi "importado" dos norte-americanos e utilizado pela primeira vez pela pesquisadora Leilah Landim, durante pesquisa internacional realizada em 28 países através do Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, que contou com um grupo de 48 instituições financiadoras, nenhuma brasileira. Dessa forma, os autores demonstram que a construção do conceito *Terceiro Setor* se deu "de fora para dentro: de fora do país e de fora do setor para dentro dele", através de organismos internacionais e multilaterais (FALCONER, 1999, p. 11, apud COLEGARE e SILVA JUNIOR, 2009, p. 133).

Souza (2009) nos explica esses organismos internacionais no período após a Segunda Guerra Mundial, quando a burguesia internacional se vê forçada a criar recursos que possam servir de incentivo financeiro para a reconstrução dos países europeus seriamente impactados pelas duas guerras. Para atender a essa demanda, em julho de 1944 foi criado o Banco Mundial. Com o forte crescimento do capitalismo que ocorreu até os anos 70, esse banco foi o financiador de grandes projetos de infraestrutura para o fortalecimento do sistema, o que o "autorizou" a intervir nas diretrizes políticas e até mesmo na legislação dos países nos quais investiu.

Essa intervenção fica mais evidente a partir dos anos 80, com o aumento do endividamento dos países pobres, que concedeu "autoridade" ao Banco Mundial e ao FMI para impor programas de estabilização e ajustes na economia brasileira, assim como nas dos outros países do terceiro mundo. Dessa forma, continua Gohn (2009), esses organismos passaram a influenciar a legislação nacional, provocando medidas recessivas que levaram o Brasil a uma piora do estado de miséria, atingindo um grande

contingente populacional, que passou a viver abaixo da linha de pobreza. Souza complementa:

> Assim, os pobres passam a ser vistos dentro de “uma nova categoria de classificação”, enquanto alvo das políticas focalizadas de assistência social, mantendo sua condição de pobres, o que confirma o individualismo, estimula a competição e propicia a sustentação ideológica necessária a esse modelo de acumulação (SOUZA, 2009, p. 59).

Falconer (1999) considera o papel do Banco Mundial como sendo a instituição internacional que mais contribuiu para a consolidação e disseminação do *Terceiro Setor* no mundo em desenvolvimento. Segundo esse autor, o Banco Mundial “não se intimida em pressionar um governo a reconhecer e desenvolver relações de colaboração com as ONGs de seu país [...] além de ‘recomendar fortemente’ aos países participantes a adoção de leis para estimular o Terceiro Setor” (FALCONER, 199 p. 12, apud COLEGARE e SILVA JUNIOR, 2009, p. 133).

Souza (2009) compartilha dessa opinião, quando afirma que o neoliberalismo atua justamente na perspectiva de parcerias, especialmente com ONGs, propondo inclusive o fim das políticas públicas e apostando na concessão de fundos públicos e no financiamento de organismos multilaterais para o Terceiro Setor.

Para melhor entendimento do termo *Terceiro Setor*, é importante revisitar o que (Scherer-Warren, 2006, p. 110) chama de “modelo de divisão tripartite da realidade: Estado, mercado e sociedade civil”, ou seja, também os conceitos das outras duas partes da tri-setorialidade, que Colegare e Silva Junior (2009) definem a seguir:

- O *Primeiro Setor* se refere à atuação dos órgãos governamentais que utilizam recursos financeiros do Estado para oferecer serviços públicos à população como retorno pelos impostos por ela pagos;
- No *Segundo Setor* se enquadram as organizações que atuam na iniciativa privada, com atividades lucrativas e interesses particulares. Através do “mundo dos negócios” ou *Mercado*, oferecem produtos e serviços à população que, ao pagarem por eles, realimentam a cadeia produtiva, ou seja, iniciativa privada para fins privados com o objetivo de lucro: a essência do sistema capitalista;

- Já no *Terceiro Setor* se encaixam as organizações constituídas na esfera privada que buscam, porém, interesses públicos. Ou seja, atuam na mobilização da s*ociedade civil,* que tem seus interesses particulares, no intuito de obter serviços similares (substitutos) aos oferecidos pelo Estado.

Souza (2009) resume essa classificação definindo os setores em instâncias do governo (1º setor), de mercado (2º setor) e da sociedade civil (3º setor), considerando esse último como setor social. “A divisão em setores seria mais abrangente e daria ao Terceiro Setor uma conotação menos política, referindo-o a entidades beneficentes e a fundações empresariais” (Souza, 2009, p.146, nota de rodapé). Os pesquisadores Colegare e Silva Junior (2009), identificam também as características estruturais e operacionais que definem as organizações do Terceiro Setor: 1) as organizações têm algum aspecto institucional; 2) não são dirigidas por metas comerciais; até podem aferir lucro mas esse deve ser reinvestido na missão da organização e não redistribuído a seus membros; 3) não é parte do governo (mesmo que receba suporte financeiro) e não “legisla em causa própria”; 4) exerce a autogestão, com regras e diretrizes internas de controle administrativo/operacional e financeiro; 5) não é requerida filiação nem contribuição de tempo ou dinheiro de seus membros, ou seja, a participação é voluntária. Souza nos alerta, porém, que entre a teoria e a prática, ou seja, entre essa estruturação/operacionalização e a realidade existe uma distância considerável:

> A trajetória das ONGs [...] mostra que estas, ao se fundirem com o público estatal, perderam sua autonomia e independência, comprometendo sua capacidade reivindicatória crítica e de mobilização para a transformação social. Enfim, de entidades que surgiram com forte conteúdo crítico e apoiando as reivindicações populares, as ONGs passaram a fazer parte da estrutura ideológica do Estado na medida em que se comprometem com a prestação de serviços assistenciais. O que compromete o poder original destas organizações, constituído de sua função política, cedendo lugar a uma forma de poder conjugado com os interesses do capital, característica predominante no cenário atual. Ou seja, ganha força a terceirização das políticas públicas e sociais pela substituição do Estado do Bem-Estar Social, em benefício do mercado, consolidando o novo processo de acumulação. [...] Para alguns, as ONGs são motores de transformação social, uma nova forma de fazer política. Para outros, um campo propício às ações do neoliberalismo que busca repassar suas responsabilidades sociais para o campo da sociedade cível. Dois extremos de posições entre um conjunto de outras, que podem corresponder, qualquer uma delas, à realidade de uma ou de outra ONG, dentro do seu universo total. Porém, nesse contexto creio que seja imprescindível considerar o fato de que a teoria liberal é, e sempre será, um instrumento de sustentação do discurso da classe dominante e uma estratégia para legitimar suas práticas (SOUZA, 2009, p. 126-129).

Considerando-se até aqui as partes envolvidas, quais sejam, o Estado (*Primeiro Setor*), o Mercado (*Segundo Setor*) e também a S*ociedade Civil*, *ONGs* e *Terceiro Setor*, com suas características, peculiaridades e formas de associação e atuação, foram acrescentadas ao setor social mais duas categorias de instituições: *Organizações Sociais* (OSs) e *Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público* (OSCIPs), criadas, segundo Gohn (2004) com o objetivo de reorganizar os serviços do Estado em seus vários níveis. "As OSs e as OSCIPs fazem parte de um novo modelo de gestão pública e, a longo prazo, a reforma do estado prevê que toda a área social deve adotar essa nova lógica e forma de operar na administração pública propriamente dita" (GOHN, 2004, p.27-28). Nesse sentido, através de um contrato de gestão (com OSs) ou do desmembramento de parte do próprio setor público (em parceria com OSCIPs), o Estado deixa de ser o executor ou prestador de serviços e assume o papel de promotor e regulador da atuação do setor privado, tanto na administração como na implementação de projetos e no acesso aos recursos públicos.

Souza (2009) explica que a Lei 9.790/99 regulamentou as OSCIPs, que enquadram as instituições do Terceiro Setor, que por sua vez enquadram as ONGs. De acordo com essa lei, qualquer organização, com exceção de sociedade comercial, sindicato, organização partidária ou instituição religiosa, pode ser certificada para prestar serviços sociais. Nessa esfera, incluem-se diversas áreas tais como: educação, cultura, saúde, meio ambiente, direitos humanos, assistência social, etc. Isso significa que, a partir da obtenção da certificação de OSCIP, tornam-se oficialmente legalizadas as parcerias entre *quaisquer* dessas organizações e os governos.

Para melhor compreensão dessa lei – se é que é possível compreende-la - ele cita Gohn: "'o terceiro setor é um tipo 'Franskestein': grande, heterogêneo, construído de pedaços, desajeitado, com múltiplas facetas. É contraditório, pois inclui tanto entidades progressistas como conservadoras" (GOHN, 2000, p. 60, apud SOUZA, 2009, p. 147)

Como resultado, o Terceiro Setor:

> [...] se mostra diretamente inserido no contexto de globalização neoliberal, que tem, como seus centros hegemônicos de formulação ideológica e como principais fontes de recursos, os organismos multilaterais, ligados ao capital financeiro mundial. Por isso, organizações caracterizadas como Terceiro Setor são privilegiadas como parceiras executoras dos programas sociais numa clara terceirização da ação do Estado. Dessa forma, ao recorrer aos financiamentos externos desses organismos, o Estado é capturado por

> uma rede de condicionalidades que lhe impõem a diminuição drástica dos custos financeiros das políticas públicas, através do desmonte de sua estrutura assistencial, e a necessidade de recorrer a agentes não-governamentais, de caráter privado, para realizar tais ações sociais que, anteriormente, eram vistas como de responsabilidade dos órgãos do Estado (SOUZA, 2009, p. 149-150).

Sob essa ótica, o Banco Mundial considera que o *Terceiro Setor* tem papel fundamental na implementação de políticas públicas e sociais, pois sua estrutura organizacional está mais relacionada à sociedade, tendo, por isso, uma capilaridade que o Estado jamais terá. Além disso, Souza (2009) menciona que, aparentemente, essas organizações são mais baratas, mais eficientes, mais eficazes, e ainda mostram resultados bem mais significativos que o governo. Através dessa terceirização, essas organizações assumem a execução de políticas sociais que seriam responsabilidade do Estado, evitando, dessa forma, a possibilidade de explosões sociais por conta do aumento da miséria que cresce em escala planetária. Além disso, o *Terceiro Setor* contribui ainda para uma significativa redução dos recursos desviados das políticas sociais para o processo de acumulação do capital que ocorreria através do pagamento das dívidas interna e externa do governo.

Estas são as diretrizes do Banco Mundial que, em paralelo ao conceito de Estado mínimo, passam a orientar a atuação das organizações sociais, como as ONGs, “terceirizadas” como prestadoras de serviços à sociedade civil para controlar a pobreza:

> [...] Assim, o que se percebe é que a preocupação fundamental do Banco Mundial reside em aspectos tais como: o aprofundamento do processo de abertura comercial, a desregulamentação das relações capital e trabalho, a privatização das empresas estatais, o aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução de gastos públicos, reforma tributária), o estimulo à poupança interna, a reforma fiscal (privatização) do sistema previdenciário, o estímulo ao investimento privado em infraestrutura, a flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários, alteração da legislação trabalhista e sindical), a reforma do sistema educacional para favorecer a lógica neoliberal, e a implementação de programas sociais, através de ONGs, focalizados na oferta de serviços públicos para os mais pobres, identificados como “carentes” (SOARES, 1996, apud SOUZA, 2009, p. 155-156).

A partir dessa designação do Banco Mundial, as ONGs passaram a ser a alternativa para as estratégias neoliberais, “num sentido de conseguir parceiros para uma política antiestatizante capaz de desenvolver a sociedade em harmonia com o mercado. Nesse caso, às ONGs caberia o papel de amenizadoras ou anestesiadoras

dos conflitos sociais" (SOUZA, 2009, p. 159).

Para efetuar esse papel de "amenizadoras e anestesiadoras dos conflitos sociais", essas também que atuar de alguma maneira sobre os problemas sociais dos grupos mais excluídos e pobres da sociedade. Como Gramsci aponta, no processo de hegemonia os grupos dominantes têm que ceder algumas coisas para os grupos dominados, sendo que nunca vão ceder aquilo que lhes é fundamental para a manutenção dos seus poderes e dominação na sociedade. Vamos então analisar como as ONGs podem tornar-se difusoras de políticas públicas especificamente no combate às desigualdades. Nesse sentido, sem desconsiderar o impacto da desigualdade *social* sobre a população pobre, vamos dar ênfase à análise sobre a atuação das ONGs no combate à desigualdade *racial*, que acaba abrangendo as duas vertentes, uma vez que, como vimos, a maioria da população mais pobre do país é composta de pretos e pardos, o que significa que os negros são dupla e cumulativamente discriminados: social e racialmente.

2.2 ONGs como difusoras de políticas públicas de combate ao racismo.

Lima e Castro (2008) definem Políticas Públicas em uma perspectiva tradicional, como um conjunto de respostas para um problema identificado na sociedade, cujos impactos são essencialmente econômicos. Daí a necessidade não só de saberes metodológicos e teóricos específicos, como também de profissionais especializados. Segundo esses autores,

> As ações de políticas públicas apresentam-se então como o resultado da capacidade de um Estado Nacional (e liberal-democrático) de resolver problemas públicos (isto é, daqueles indivíduos que especialistas integrantes da administração pública ou por ela contratados identificam como o que seja a coletividade destinatária e "interessada" na sua solução). A natureza desses problemas assim como a capacidade das soluções transformarem-se em políticas públicas dependeriam de outros desafios. [...] A capacidade de ação do Estado (isto é, de oferecer "respostas" às "*demandas sociais*") aparece como elemento central nessa linha de formulação para definir a qualidade e as opções adotadas pelas "autoridades "públicas". (LIMA e CASTRO, 2008, p. 359, grifo nosso).

Essas "demandas sociais", na sua essência, nos remetem à definição de

Piovesan (2005, p.35) com relação aos direitos humanos. “enquanto reivindicações morais, os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer. [...] compõem um construído axiológico, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente a partir de um espaço simbólico de luta e ação social”.

De acordo com essa autora, a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram adotados tratados internacionais de proteção de direitos fundamentais do homem, repudiando a lógica da intolerância baseada no extermínio do “outro”, em virtude de sua nacionalidade, raça, etnia, gênero ou religião, a exemplo do que ocorreu no nazismo. Entretanto, não bastava tratar esse “outro” de forma generalizada, abstrata: percebeu-se a necessidade de determinar o sujeito de direito, em sua especificidade. A grupos com evidente vulnerabilidade foi conferida proteção especial, significando que a diferença não poderia ser mais utilizada para extinção, mas sim para a promoção de seus direitos. População afrodescendente, mulheres, crianças e outros grupos passaram a ser “vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial” (PIOVESAN, 2005, p. 38).

Santos (2003) *c*omplementa:

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56 apud PIOVESAN, 2005, p. 39).

É nesse contexto que a ONU aprova, em 1965, a Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, atualmente ratificada por 167 Estados, inclusive pelo Brasil, a partir de 1968 (Piovesan, 2005). Seguindo essa tendência de busca pela equiparação em igualdade da população afrodescendente, Heringer (2002) desenvolve estudos relativos às *desigualdades raciais* existentes no Brasil e seus desafios no campo das políticas públicas. Embora tenha sido considerado por muitas décadas como o país da “democracia racial” pela ausência de segregação oficial entre negros e brancos - a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul - no Brasil as desigualdades raciais são explícitas e causam impactos muito negativos não só para a população negra, mas para a sociedade brasileira como um todo.

Na verdade, essa ausência de segregação oficial é ilusória, na medida em que é evidente a situação de subalternidade dos negros no Brasil. Heringer (2002) salienta que as desigualdades se apresentam em diferentes momentos ao longo da vida do indivíduo negro, logo a partir da infância, quando não tem acesso à saúde, educação, moradia, até a falta de oportunidades no mundo do trabalho e, em consequência, em seus rendimentos e condições de sobrevivência no geral.

Jaccoud (2008) compartilha dessa afirmação:

> A desigualdade entre brancos e negros é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões do tecido social no Brasil. [...] Seja no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições. Em algumas dessas dimensões, as variações observadas ao longo do tempo no sentido de uma redução das desigualdades mostram-se modestas em alcance e lentas em sua trajetória. Em outras, as desigualdades não apenas continuam estáveis como até vêm se ampliando em alguns casos. (JACCOUD, 2008, p. 131).

De fato, os negros representam 75% dos mais pobres, convivem mais com o desemprego, ocupam as funções mais precárias – “chão de fábrica” -, seu nível de instrução e seu salário são inferiores e sua jornada de trabalho é superior à dos trabalhadores brancos. Os índices ratificam essa realidade: em um país cuja população negra é de 54 %, “no índice de desenvolvimento humano geral (IDH, 2000) o país figura em 74º lugar, mas que, sob o recorte étnico-racial, o IDH relativo à população afrodescendente indica a 108ª posição (enquanto o IDH relativo à população branca indica a 43ª posição)” (PIOVESAN, 2005, p. 42).

Retomando o conceito de identidade que permeia nossa pesquisa, existem três vertentes na concepção de igualdade:

> a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) a igualdade imaterial, correspondente ao ideal de justiça enquanto *reconhecimento de identidades* (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, *raça, etnia* e demais critérios) (PIOVESAN, 2005, p. 38, grifos nossos).

Como esse reconhecimento e valorização da identidade negra não existe, é simplesmente desconsiderado ou desrespeitosamente ignorado no Brasil, “as desigualdades são graves e, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na

sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos" (HERINGER, 2002, p. 57).

A propósito, em palestra proferida em um Seminário sobre as perspectivas de inserção da população negra no mercado de trabalho, o diretor de RH da IBM, Osvaldo Nascimento (na época, o único negro em cargo executivo entre 20.000 funcionários no Brasil) nos provocou a seguinte reflexão: "Como pode um país querer crescer colocando mais da metade de sua população em uma situação de marginalidade, sem acesso à condições de cidadania plena? Não vai acontecer! É o mesmo que querer fazer um avião decolar com uma asa só!" [31]

Considerando-se o cenário extremamente desfavorável para a população negra, voltamos a uma das soluções apontada por Piovesan (2005) para se reverter esse quadro: a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial,* que prevê a possibilidade do que se considera uma "discriminação positiva", mais conhecida como *ação afirmativa.* Essa convenção prevê a adoção de medidas específicas que protejam ou incentivem grupos ou indivíduos específicos, a fim de promover sua equiparação com os demais membros da sociedade em termos de obtenção de direitos à cidadania. Essas medidas são paliativas e transitórias, e se tornarão desnecessárias quando atingirem seu objetivo de compensar o passado de discriminações sofridas por esse grupo social.

Outra importante ação antidiscriminatória foi a Conferência das Nação Unidas Contra o Racismo, em Durban, na África do Sul (31 de agosto a 7 de setembro de 2001), quando o Brasil defendeu, do mesmo modo,

> a adoção de medidas afirmativas para a população afrodescendente, nas áreas da educação e trabalho. O documento propôs a adoção de ações afirmativas para garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades públicas, bem como a utilização, em licitações públicas, de um critério de desempate que considere a presença de afrodescendentes, homossexuais e mulheres, no quadro funcional das empresas concorrentes. A Conferência de Durban, em suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância de os Estados adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório, daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas (PIOVESAN, 2005, p. 41).

[31] Anotações pessoais no Seminário da DNG Afro – Diversity Network Group da IBM do Brasil em 2010.

Como resultado do longo embate histórico de resistência dos movimentos negros no Brasil em busca da redução da desigualdade social e racial, mais uma importante medida no combate ao racismo no Brasil foi promulgada: a Lei 10.639 de 2003, que determina a inclusão do ensino sobre a História e Cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo de todos os níveis da Educação formal.

Em relação à essa iniciativa legal, Jaccoud tece comentários sobre sua importância no desenvolvimento identitário da população negra, tanto no âmbito individual como nacional:

> Observa-se ainda o desenvolvimento de programas de valorização da cultura e da história negra, reforçando não apenas a identidade desse grupo como a própria identidade nacional, no sentido de ampliação do reconhecimento de sua diversidade e riqueza, tanto no que se refere à origem como à composição atual, num mundo cada vez mais competitivo e homogeneizador de culturas e comportamentos (JACCOUD, 2008, p. 132).

Mais recentemente, em julho de 2010, foi promulgada também a Lei 12.288, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial cujo objetivo é: “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. (BRASIL, 2010, art.1º).

Apesar das medidas acima mencionadas tomadas pelo Estado para erradicar o racismo estrutural no Brasil, com ou sem interferência de organismos internacionais, os resultados ainda permanecem “tímidos”. Ou, como afirma Heringer (2002), as iniciativas governamentais específicas para eliminar as desigualdades raciais até agora apresentaram um alcance limitado, restringindo-se mais à assinatura de documentos e recomendações do que resultando efetivamente em ações práticas.

Jaccoud (2008) concorda e acrescenta que a maior parte dessas iniciativas para eliminação das desigualdades enfrenta muitas dificuldades e obstáculos, alguns até aqui instransponíveis, antagônicos à temática da igualdade e inclusão racial, a despeito da legitimidade da necessária intervenção pública para atendimento dessas demandas étnico-raciais, o que vem colocando em risco a própria ação pública.

Na verdade, até 2003, em nenhuma de suas esferas o Estado brasileiro havia demonstrado comprometimento efetivo para diminuição dessas desigualdades, conforme afirmava Heringer (2002). Ele acrescenta que, até então, questionava-se

também o grau de interesse e compromisso da sociedade brasileira como um todo em relação à diminuição das desigualdades raciais. Em sua opinião, a maioria das pessoas simplesmente não levava o componente “raça” em conta quando ela era colocada como a principal causa da pobreza e da discriminação. Porém ele afirmava: “existe a percepção de que a maioria dos pretos e pardos são pobres, e de que a maioria dos pobres são pretos e pardos. Essa percepção pode transformar-se em um ponto de partida para sugerir a adoção de medidas específicas a alguns grupos”. De fato, em relação à desigualdade racial, com o advento dos governos Lula e Dilma, diversas ações foram implementadas para melhorar as condições da população negra. Embora ainda longe do ideal, foram medidas concretas nesse sentido.

Voltando às políticas públicas para combate ao racismo no Brasil, ora, se desde a lei 7.716/88 qualquer manifestação de racismo ou discriminação racial direta se configura como crime, passível de acusação e prisão, qual a dificuldade em se fazer cumpri-la? Jaccoud (2008) menciona que o recurso no campo jurídico é pouco utilizado pela sociedade brasileira e, mesmo quando o é, resulta em absolvições. Ela aponta, entre outras causas, que o próprio acusado deve apresentar a motivação que o levou ao ato de racismo, a dificuldade de se conseguir provas e testemunhas e a má vontade dos policiais e do poder judiciário em encaminhar as denúncias. E acrescenta:

> [...] dados os fatores históricos e os constrangimentos raciais que ainda hoje operam no país, as políticas universais têm se revelado insuficientes face ao objetivo de enfrentar a discriminação e desigualdade racial. A presença do racismo, do preconceito e da discriminação racial como práticas sociais, aliadas à existência do racismo institucional, representam um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá ser vencido com a mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como uma exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social. (JACCOUD, 2008, p. 137).

As políticas governamentais, de acordo com Lima e Castro (2008), apesar de formuladas a partir da esfera pública, envolvem diferentes organizações nesse processo: não só movimentos sociais e ONGs como também organismos nacionais e internacionais de cooperação técnica e de fomento. Isso significa que a identificação dos problemas sociais, mas também o planejamento estratégico de execução, bem como o monitoramento e avaliação de resultados ocorrem em espaços e tempos

variáveis e se entrecruzam nos espaços de disputa de forma aparentemente desconectados.

Esses espaços de disputa podem colocar em risco todo um projeto democrático, pois, como pontua Piovesan (2008), a democracia significa a igualdade de condições no exercício dos direitos, sejam eles, civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, enfim, direitos humanos elementares. Corroborando esse pensamento, Solano é categórica: “Não existe democracia no Brasil. É simplesmente impossível falar-se em democracia neste país enquanto não se combater a desigualdade e erradicar o racismo. O que temos aqui é um sistema não democrático, que privilegia brancos, homens, heterossexuais; um capitalismo predatório, que extermina jovens negros” [32].

O poema de Freitas, declamado por Nascimento, traduz perfeitamente a necessidade de desconstrução do racismo, estrutural e estruturante, existente no Brasil.

> Nunca esqueci Soninha Freitas palestrando em bê-a-bá,
> sobre a complexidade do problema do racismo no Brasil.
> Ela dizia algo como: "Bom exemplo é a construção:
> pense em paredes de uma residência, tijolos formam a estrutura
> com concreto, arquitetura
> tem formato e aparência.
> Sociedade é construção
> e racismo é o cimento,
> componente estrutural,
> formador fundamental
> do interior e do acabamento."
> Nessa fala eu acrescento:
> nossa estrutura social foi forjada
> no sofrimento, houve esforço
> intencional atuante, fraudulento,
> apoio internacional à tese do branqueamento, descolorindo
> e repintando tinta de sangue e caneta;
> se não branqueou os copos,
> alvejou as almas pretas,
> impôs ao traço apagamento.
> Resultado: parda, morena, mulata, mestiça, 400 anos de injustiça
> e a paz se fez mais omissa que
> a melanina na sua tez?
> Então compreenda de uma vez:
> se a tua história te pigmenta e a sociedade te lê marginal,
> a necessidade te orienta a querer justiça racial, mas eu sugiro que
> seja atenta,
> não só cortar o eufemismo,
> mas lutar por protagonismo no que realmente te representa porque se
> o racismo que experimenta respeita regra geral é mais cruel pra
> quem aparenta quanto mais preta mais desigual

[32] Anotações pessoais da fala da cientista social e professora da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo - Dra. Esther Solano, uma das palestrantes no Brasil Forum Rio: A paz que queremos, no Museu do Amanhã, em 04/08/2019.

> mas há motivo de luta pra todas nós afinal preferida ou preterida
> preta ou parda IBGE a vantagem é auferida
> por quem o sistema racista quer.
> Queremos desconstrução
> porque tentar sugar cimento
> sem romper essa estrutura,
> é como por atadura em anos de adoecimento.
> Conserto é planejamento,
> consciência e postura análise de conjuntura, vontade, conhecimento.
> Educação rima com coisas muito simples. Rima com escola falando
> das coisas nossas mas não só em novembro,
> rima com aprender que questão racial
> é esforço coletivo, que ter medo
> da polícia não é por acaso
> que a propaganda não é inocente,
> que se a senhora preta não te olha nos olhos pra falar com você doutor
> é responsabilidade sua educar os seus filhos pra respeitar os meus filhos
> para que as próximas senhoras pretas
> não tenham esse peso no olhar.
> (FREITAS, 2018, apud NASCIMENTO, 2019 [33])

Retomando Piovesan (2005), a implementação do direito à igualdade requer que se reforcem e aprimorem ações *conjugadas* no sentido de alcançar duas metas indissociáveis no combate ao racismo: 1) estratégias *repressivas/punitivas*, que erradiquem todas as formas de discriminação através de sua punição/proibição e 2) estratégias *promocionais*, com o objetivo de fomentar e alavancar a igualdade. Daí a necessidade de se conjugar esforços nesse sentido: não adianta somente combater a discriminação, pois, apesar de emergencial no sentido de implementar efetivamente o direito à igualdade, sozinha torna-se medida insuficiente. Há necessidade de se conjugar as duas vertentes: repressivo-punitiva e a promocional. Somente com a combinação de uma política antidiscriminatória com políticas de compensação será possível acelerar o processo de equalização racial. "Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais" (PIOVESAN, 2005, p. 39-40).

Ou seja, somente a proibição da exclusão não significa que a inclusão se dará automaticamente: para haver igualdade de direito e de fato, "faz-se emergencial a adoção de medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnico-racial, que compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas a própria democracia

[33] "Desconstruindo o racismo", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7dnEZMwUl7I

no país - sob pena de termos democracia sem cidadania" (PIOVESAN, 2005, p. 44).

Após as sanções repressivas, Piovesan (2005) recomenda a implementação de ações afirmativas que beneficiem os negros, particularmente em duas áreas essenciais, estratégicas para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional: na *educação* e no *mercado de trabalho*. Aliás, a respeito do ensino superior, em 2005 Piovesan já apontava:

> Na esfera universitária, por exemplo, dados do IPEA revelam que menos de 2% dos estudantes afrodescendentes estão em universidades públicas ou privadas. Isto faz com que as universidades sejam territórios brancos. Note-se que a universidade é um espaço de poder, já que o diploma pode ser um passaporte para ascensão social. É fundamental democratizar o poder e, para isto, há que se democratizar o acesso ao poder, vale dizer, o acesso ao passaporte universitário (PIOVESAN, 2005, p. 42).

Em tempo, com a implementação de outra política pública, a Lei de Cotas Raciais sancionada em 2012, que sofreu (e ainda sofre) resistência por parte de uma parcela da população[34], o ingresso de negros nas universidades aumentou de 2% em 2005 para 30% em 2018.

Abordaremos com mais detalhes a Lei 10639/03 no próximo capítulo, mas já podemos antecipar que essa outra importante política pública com vistas ao ensino e à valorização da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, foi também resultado de um longo embate dos movimentos negros contra a resistência do poder dominante para manter seu *status quo* de privilégios.

Esses mesmos movimentos negros deram origem a diversas ONGs cuja missão é o combate ao racismo estrutural da sociedade brasileira. Sem a pretensão de cobrir todas as ONGs voltadas à população negra nesse trabalho, selecionamos algumas no Rio de Janeiro, cujo foco é combater o racismo (estratégia *repressiva*) através da qualificação de negros para sua inserção em escolas, universidades e/ou no mercado de trabalho (estratégia *promocional*):

- *CAMP Mangueira-Círculo dos Amigos do Menino Patrulheiro da Mangueira*: há 41 anos atuando em projetos socioeducativos do programa social da favela

[34] A propósito dessa resistência, recentemente foi veiculado nas redes sociais que uma mulher branca abordou uma jovem negra, perguntando "Você faz faxina?", ao que ela respondeu "Não, faço mestrado".

da Mangueira; [35]

- *Associação Beneficente São Martinho*: há 35 anos oferece cursos básicos de formação profissional e programa de Jovem Aprendiz para jovens ; [36]

- *CUFA - Central Única das Favelas*: instituição com 20 anos nas áreas da educação, lazer, esportes, cultura e cidadania para jovens de favelas; os próprios participantes, depois de treinados, se tornam educadores; [37]

- *ISBET* - Há 47 anos trabalhando com jovens em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza e privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos), dentre outros; [38]

- *Viva Rio* – há 36 anos atua na formação socio-educativa-profissional de jovens das favelas Cantagalo-Pavão-Pavãozinho; [39]

- *Recode* – há 23 anos trabalhando com empoderamento digital e formação empreendedora de jovens multiplicadores em favelas, escolas e bibliotecas, para reprogramar suas realidades.[40]

- *Associação Ser Cidadão* – (desde 2002) busca contribuir com a formação integral de jovens e adultos das regiões periféricas do Rio de Janeiro. Iniciação profissional, apoio à escola, inclusão digital e oficinas de artes como ferramentas de ampliação de possibilidades para o desenvolvimento *pessoal e social dos participantes.* [41]

- *PVNC – Pré-vestibular para negros e carentes* – (há 36 anos) preparando jovens economicamente desfavorecidos em geral e negros em particular para ingresso em universidades públicas; [42]

- *Afroreggae* – há 37 anos trabalha com a juventude negra, tendo iniciado através da música e ampliado sua atuação oferecendo cursos de qualificação

[35] Disponível em: http://campmangueira.org.br/programa-de-aprendizagem/ . Acesso em 08/03/2019.
[36] Disponível em: https://saomartinho.org.br/. Acesso em 08/03/2019. Acesso em 08/03/2019.
[37] Disponível em: https://www.cufa.org.br/sobre.php. Acesso em 08/03/2019.
[38] Disponível em: https://www.isbet.org.br/. Acesso em 08/03/2019.
[39] Disponível em: http://www.vivario.org.br/educacao-e-oportunidade/. Acesso em 08/03/2019.
[40] Disponível em: https://recode.org.br/ Acesso em 10/03/2019.
[41] Disponível em: https://www.sercidadao.org.br/sobre. Acesso em 10/03/2009.
[42] Disponível em: http://www.sentimentanimalidades.net/pvnc/index.htm. Acesso em 08/03/2019.

profissional na Lapa, Vigário Geral, Caju, Cantagalo e Parada de Lucas; [43]

- *Geledés* – Instituto da Mulher Negra, há 31 anos na defesa dos interesses de mulheres e negros. Inclui em seu vasto portfólio de projetos (questão racial, questões de gênero, saúde, comunicação, mercado de trabalho, pesquisa acadêmica e políticas públicas) também a educação, atuando para proteger, assegurar e expandir seus direitos educativos, na defesa da educação pública de qualidade e mais investimentos, formação de profissionais de educação e de publicação de materiais didáticos de acordo com a lei 10639/03; [44]

- *Educafro* – promove a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral) em universidades públicas e privadas com bolsas de estudo. Sua missão especifica a abrangência de seus projetos, *que inclui a pressão para que o Estado cumpra suas políticas públicas/ações afirmativas na área da Educação, "voltadas para negros e pobres, promoção da diversidade étnica no mercado de trabalho, defesa dos direitos humanos, combate ao racismo e a todas as formas de discriminação*". [45]

A exemplo da Geledés e Educafro, é importante salientar que, para além de sua função socioeducativa, muitas das ONGs voltadas para a população negra, se envolvem também nas questões políticas, demandando do governo melhores condições sociais e econômicas. Embora o CIEE não seja uma ONG exclusivamente voltada para a população negra, pelo fato de 1) atender em seus projetos sociais jovens de famílias de baixa renda – que, como vimos, são majoritariamente composta por negros – e 2) propiciar o acesso de jovens à educação e ao emprego, veremos a seguir como surgiu essa instituição e como atua no campo social. Partimos da premissa que, mesmo tendo sido fundada por empresários, a ONG CIEE-Rio segue a vocação social para a qual foi criada: prover qualificação profissional e oportunizar o ingresso de jovens no mundo do trabalho.

[43] Disponível em: https://www.afroreggae.org/projetos/#. Acesso em 08/03/2019.
[44] Disponível em: https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/
[45] Disponível em: https://www.educafro.org.br/site/conheca-educafro/. Acesso em 08/03/2019.

2.3 A atuação do CIEE-Rio em projetos sociais voltados à juventude negra.

Como vimos no histórico de criação das ONGs, as organizações do *Terceiro Setor* são constituídas na esfera privada, porém buscando interesses públicos, oferecendo serviços análogos aos do Estado. Por esse motivo, Colegare (2009) observa que o *Terceiro Setor* passa a ser visto sob a ótica de "organizações" (que se enquadram na categoria sem fins lucrativos) inseridas na atividade econômica (apesar de seu objetivo social). Sua conclusão é que o *Terceiro Setor* já nasceu marcado por um viés existencial essencialmente mercadológico, na medida em que, envolvido em seus múltiplos desafios, ataca o problema social, sem necessariamente questionar sua causa geradora e tornando-o, dessa forma, recorrente.

A partir do momento que estão tomando para si atribuições que seriam do Estado, na defesa dos interesses da sociedade civil, as organizações deveriam se converter em espaços potenciais de questionamento aos efeitos das políticas neoliberais, "assumindo o papel de contestação de um sistema global anônimo, lutando pela superação dos obstáculos que impedem a modernização, utilizando alianças e parcerias estratégicas para alcançar esse objetivo" (COLEGARE, 2009, p.142). Na prática, entretanto, isso não acontece, muito pelo contrário:

> À medida que as organizações do Terceiro Setor são consideradas como atores políticos, elas também passam a assumir uma posição clara em relação a algo que estão questionando. Resta-nos outra pergunta: de que desenvolvimento político estamos tratando? Se de fato os danos do capitalismo e da cartilha neoliberal fossem questionados, suas ações estariam focadas no combate à base do problema, ou seja, à mudança do sistema que produz a pobreza, injustiça e desigualdade, e não em ações que tentem remediar o produto do sistema, na esperança de melhorá-lo. É a contradição inerente às organizações do Terceiro Setor, que ao mesmo tempo em que remedeiam os danos do cenário macroeconômico de políticas, propõem políticas públicas, questionam o Estado assumindo parte de suas funções e são a favor da democracia, protagonismo e "empoderamento", não questionam com seu devido destaque que de fato é esse sistema que produz a pobreza, injustiça e a desigualdade (COLEGARE, 2009, p. 143).

Ou seja, mesmo agindo para diminuir o grau de exploração, exclusão e pobreza na sociedade, essas organizações não se posicionam contrárias ao neoliberalismo, nem propõem ou cobram do Estado medidas efetivas de erradicação das desigualdades sociais. Na maioria dos casos, sua atuação é mais assistencial do que política. Souza

(2009) ratifica que a conscientização dos problemas sociais não é suficiente para superar tantas desigualdades. Segundo ele, a participação ativa e uma constante interação das partes envolvidas, numa ação política efetiva, também são necessárias para que a mobilização das parcelas mais pobres da sociedade aconteça.

Ainda recorrendo a Colegare (2009, p. 143, grifo nosso), esse autor nos dá a introdução para a criação do CIEE: "*É nessa encruzilhada sobre transformações sociais possíveis que se pensa as vantagens de um bom gerenciamento* das organizações do Terceiro Setor [...]".

O CIEE-Rio - Centro de Integração Empresa-Escola do Rio de Janeiro foi criado em 1964, por dois empresários e membros do Rotary Club, que perceberam a necessidade de seus filhos, que cursavam o colegial, de vivenciarem o dia-a-dia nas empresas e decidiram fazer uma "troca de filhos" durante as férias de fim de ano e de julho: o filho de um iria trabalhar na empresa do outro. "A finalidade seria mostrar-lhes o lado da vida do trabalho, uma orientação prática de uma empresa e, talvez, facilitar-lhes a escolha profissional. Pensávamos também em desviá-los do "fazer nada" durante o período de férias" (NUNES, 1982, apud CIEE, 1989, p.16).

Com a divulgação no Boletim do Rotary Club, mais do que as empresas, as faculdades se interessaram. Nunes (1982, apud CIEE, 1989, p.16) prossegue: [as faculdades] "Sabiam que estávamos promovendo estágios para alunos de curso colegial e queriam pleitear que nossos esforços fossem dirigidos no sentido da obtenção de estágios profissionalizantes e outras atividades em benefício deles".

A despeito da resistência inicial de empresas que alegavam não contratar estagiários porque não queriam perder tempo ensinando, ou porque ensinar era função da escola, ou porque a presença do universitário ia atrapalhar a organização e amedrontar os funcionários ou porque os jovens iam querer dar palpites, em 01/10/1964 o CIEE-Guanabara (hoje Rio de Janeiro) foi fundado por um grupo de Empresários e Educadores Rotarianos.

Diferentemente do que vimos sobre a criação de ONGs que tiveram sua origem predominantemente a partir de movimentos sociais, percebe-se nitidamente que o CIEE já nasceu com um perfil corporativo, correspondente ao perfil de seus membros fundadores. A maioria dos 18 presidentes que passaram pela instituição era de empresários e alguns professores. Sobre essa característica de ONGs de ascendência

corporativa, Gohn (2004) menciona:

> [...] o terceiro setor de perfil mais corporativo, estruturado com o apoio de grandes grupos ou companhias empresariais, atuando nas franjas da nova economia social, segundo as regras da economia de mercado, tende a predominar sobre os movimentos e as ONGs que trabalham de forma processual, com ênfase na capacidade da sociedade se organizar e defender seus interesses, na construção de novos atores sociais que representam distintos interesses e que atuam em defesa da cidadania. Um dos problemas dessas instituições com perfil democrático e participativo é que seu impacto na realidade é lento. É preciso dinamizá-las (GOHN, 2004, p.25).

Hoje com 54 anos, a trajetória do CIEE confirma essa afirmação de Gohn: em função de sua estrutura empresarial, atingiu um patamar de inserção de mais de 1.000.000 de jovens no mundo do trabalho, desde sua inauguração[46]. Em seu Relatório Especial de comemoração de 50 anos, o CIEE-Rio se autodefine como "uma entidade de direito privado, beneficente de assistência social reconhecida de utilidade pública, nas esferas governamentais federal, estadual e municipal e integra o conjunto de unidades autônomas e presentes em todo o país" (CIEE, 2014, p.5).

É parte da missão do CIEE (2014) a qualificação de jovens para o mercado de trabalho, trabalho esse considerado pela instituição como a base de todo o processo de evolução do ser humano, que o fortalece e legitima seus direitos de cidadania. Essa qualificação se dá a partir do acolhimento e aprimoramento desses jovens no campo do desenvolvimento humano e de sua inserção no mundo do trabalho.

Através de parcerias com órgãos públicos, empresas e instituições do terceiro Setor, o CIEE-Rio desenvolve ações sociais voltadas ao binômio defesa e garantia de direitos para o mundo do trabalho, servindo há 54 anos ininterruptos aos cidadãos do Estado do Rio de Janeiro. Apresenta-se como "Instituição credenciada para a proposição de programas que possam atender as demandas profissionais e *sociais da população carioca e fluminense*" (CIEE, 2014, p.6, grifo nosso).

Ao longo dos anos, entretanto, a origem empresarial acabou por "ofuscar" a vocação social do CIEE. Na realidade, desde seu início, aqueles empresários e, mais tarde, os membros do Conselho de Administração, exerceram seus mandatos a título de prestação de serviços à comunidade de forma voluntária. Em paralelo, foram desenvolvidos projetos simples, a princípio, tais como a prática de testes vocacionais

[46] Fonte: Relatório Especial CIEE-Rio 50 anos, 1989, p. 5.

gratuitos e fundo de bolsa para jovens que, por algum período, não tinham como arcar com os custos das mensalidades escolares. Projetos simples, porém, com impactos significativos para os beneficiários, suas famílias e comunidades. Essa mentalidade corporativa transparece na fala de um dos presidentes da instituição nos anos 80:

> "Tenho a impressão que a contribuição que a gente deu foi no sentido de tornar a equipe técnica verdadeiramente profissional. Isso significava investir em pessoas e investir financeiramente. Defendi que uma entidade sem fins lucrativos não deve se deficitária, nem deve pagar mal seus colaboradores. Ela pode ter uma *mentalidade empresarial*, no sentido de primeiro gerar receitas substanciais e, com essas receitas, remunerar bem seus funcionários a fim de que eles possam realizar bons trabalhos" (PENTEADO, apud CIEE, 1989, p.27, grifo nosso).

Essa afirmação vem ao encontro do que Colegare (2009, p.143) escreveu: "À medida que o amadorismo da vontade de ajudar vai dando lugar à profissionalização das ações, as próprias vão se tornando mais efetivas". Embora esse pesquisador tenha utilizado também esta citação:

> [...] a introdução de modernas práticas administrativas estão levando-as a uma transição ideológica da gestão social para a gestão estratégica, tornando-as mais funcionais e "aproximando-as da tendência do chamado 'pensamento único' (neoliberalismo) e das ideias desenvolvimentistas, norteado pelas regras do mercado", gerando uma inevitável e premeditada desfiguração de seu caráter original (DINIZ e MATTOS, 2002, apud COLEGARE, 2009, p. 143).

Essa "desfiguração do caráter original", entretanto, não se aplica ao CIEE: o que ocorreu foi que o sucesso absoluto de seus principais programas Estágio[47] e Aprendizagem[48], "ofuscou" o fato de que essa instituição tem desenvolvido muitos outros programas e projetos sociais, principalmente em favelas e periferias da cidade

---

[47] Programa implementado em 1964, com base na Lei 11.788/2013, que "já acolheu mais de 1 milhão de jovens, que hoje exercem suas funções nas mais variadas empresas e, inclusive, em altos escalões da República" (CIEE, Relatório Especial de 50 anos, Rio de Janeiro, 2014, p. 42).

[48] Programa Aprendiz Legal, implementado em 2007, com base na Lei 10.097/00, "em parceria com a Fundação Roberto Marinho, responsável pela elaboração do material didático e pela formação permanente dos Educadores Sociais. Desde o início, já passaram pelo programa mais de 60.000 jovens e hoje são aproximadamente 12.000 jovens inseridos nas empresas parceiras" (CIEE, Relatório Anual Interno. Rio de Janeiro, 2018), com previsão de crescimento, dadas as estatísticas do mencionado relatório, desde seu lançamento:

12/2016 – 3

2007 – 552	2010 – 2.822	2013 – 5.565	2016 – 8.028
2008 – 436	2011 – 3.156	2014 – 6.934	2017 – 9.568
2009 – 480	2012 – 1.789	2015 – 8.865	2018 – 11.969

do Rio, que confirmam sua vocação pelo social, conforme alguns descritos a seguir, que ocorreram no período-recorte desta pesquisa:

Projetos da Coordenação de Programas Especiais em 2016-2018



Figura 18. Programas oferecidos pela Coordenação de Programas Especiais – CIEE Rio.

- *Programa Desenvolvendo Talentos*: aberto ao público, oferece 46 temas para promoção do desenvolvimento pessoal e profissional;
- *Programa Inclusão Digital*: (desde 2001) qualificação em Informática Básica para alunos da rede pública, em parceria com a ONG Recode;
- *Programa Pessoa com Deficiência*: (desde 2014) sensibilização nas empresas e qualificação, inserção e acompanhamento de PCDs;
- *Projeto Ativa Idade*: (desde 2013) desenvolvimento de habilidades e competências para adultos e pessoas da 3ª idade;
- *Projeto Juventude Protagonista*: (desde 2013) aprimoramento pessoal e profissional de jovens cadastrados no Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos dos CRAS – Centros de Referência de Assistência

Social do Rio de Janeiro, nos seguintes bairros: Pedra de Guaratiba, Jesuítas, Santa Cruz, Paciência, Penha e Bonsucesso (que englobam favelas em suas adjacências) e nas favelas: Nova Sepetiba e Urucânia,

- *Programa Zape – Virtudes Empreendedoras*: (aplicado em 2016-2017) desenvolvimento de visão empreendedora da vida e da carreira, nos âmbitos pessoal, social e produtivo, para jovens moradores da favela Morro São João em Engenho Novo e no bairro de Campinho;

- *Projeto Potência Jovem*: Iniciado em 2018, em parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho / Casa do Trabalhador, para desenvolvimento pessoal e profissional de jovens moradores de Ricardo de Albuquerque, Ilha do Governador e na favela de Manguinhos;

- *Projeto Jovens Construtores*: (desde 2016), desenvolvimento pessoal e profissional de jovens moradores das favelas Cidade de Deus, Borel, Mangueira e Pavuna, em parceria com a ONG CEDAPS;

- *Programa Mais*: (desde 2004), desenvolvimento pessoal, profissional e cultural de jovens para acesso ao Ensino Superior gratuito, em parceria com a empresa Exxon Mobil e Pré-Vestibular comunitário Ser Cidadão, para jovens prioritariamente negros e oriundos de famílias de baixa renda.

Embora somente esse último projeto da lista - *Programa Mais* - mencionar de forma explícita “prioritariamente para jovens afrodescendentes”, como vimos acima a maioria dos demais projetos foram ou estão sendo desenvolvidos em favelas, onde o maior contingente populacional é composto de negros. Isso atesta a atuação do CIEE-Rio nesses territórios e seu compromisso em atender a esse público específico[49], não só levando seus cursos de qualificação profissional, como o de Inclusão digital, mas também temas socioemocionais, no sentido de elevar a autoestima dos jovens negros e estimular seu autorreconhecimento e orgulho étnico-racial, como veremos no capitulo III sobre Educação Social.

Apesar de sua fama de origem “corporativa”, o CIEE atua consistentemente na área de Assistência Social, como provam os incontáveis programas sociais que fizeram

[49] Por ter sido nesse contexto que os jovens levantaram sua dúvida em relação à sua raça/cor perguntando “– Professora, de que cor eu sou?” percebemos a relevância de analisar nosso papel como Educadores sociais na (re)construção da identidade negra como pesquisa de Mestrado.

e fazem a diferença na vida de tantos jovens e famílias de camadas sociais populares, como os obtidos através de registros, revistas, relatórios e folhetos de divulgação cuidadosamente guardados e disponibilizados para essa pesquisa por uma das gestoras da instituição.

A notícia mais recente que temos em relação à aplicação pelo CIEE-Rio de políticas públicas que beneficiem a juventude negra ao ingresso no mercado de trabalho, é a implementação da Normativa 146 do decreto 8740/2016, denominada Modalidade Alternativa à lei de Aprendizagem 10.097/00. Essa medida, regulamentada pelo Ministério do Trabalho, permite que empresas privadas que precisem cumprir suas cotas de contratação de aprendizes, mas que não tenham estrutura física para recebe-los ou com características de atividades não apropriadas para jovens (como construção pesada, segurança privada, asseio e conservação), possam transferi-los, para que sua formação prática seja realizada em entidades concedentes – órgãos públicos e organizações da sociedade civil [50].

Nesse contexto, foi anunciada mais uma parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro: o CIEE-Rio construiu a “ponte”, para que os jovens entre 16 a 22 anos, contratados por uma empresa do segundo setor que não tinha espaço para recebe-los, fossem lotados nos postos de atendimento da prefeitura na cidade. O CIEE-Rio atua, portanto, como parceira na implementação desse tipo de ação, que beneficia prioritariamente jovens em vulnerabilidade social, como mostrado na matéria:


Revista do CIEE

14

Modalidade Alternativa traz a união de empresas privadas e públicas através do CIEE Rio em prol dos jovens em vulnerabilidade social

Figura 19: Matéria da revista do CIEE – novembro/2018

[50] Disponível em http://www.coad.com.br/home/noticias-detalhe/89306/jovem-aprendiz-empresas-podem-cumprir-a-cota-de-forma-alternativa. Acesso em 08/03/2019.

Essa ação nos remete à Souza e demonstra o direcionamento das ações sociais do CIEE-Rio:

> As ONGs, de modo geral, foram criadas por lideranças fortes e independentes. [...] O que todos tinham em comum era o desejo de criar um espaço institucional novo e autônomo, que lhes permitisse *prestar serviços diretamente às populações de baixa renda*, e, ao mesmo tempo, garantir um alto grau de profissionalismo e conteúdo técnico a estas atividades (SOUZA, 2009, p. 117-118, grifo nosso).

Interessante observar também que no decorrer da pesquisa sobre a história da Instituição, nos deparamos com uma notícia no site do CIEE, relativa à uma participação do CIEE-SP em uma das políticas públicas recém-implementadas pelo MPT-SP, o que nos remeteu à uma afirmação anterior de Jaccoud: "No mercado de trabalho, o Ministério Público do Trabalho vem desenvolvendo uma ação de defesa dos direitos difusos da comunidade negra, e atuando na promoção de condutas não-discriminatórias e promotoras da igualdade" (JACCOUD, 2008, p. 138).

No mês de novembro 2018, o site do CIEE apresentou duas matérias relacionadas a essa temática que são também dignas de registro:



Participe do Fórum Estadual de Prevenção e Combate à Discriminação nas Relações de Trabalho

21 de novembro de 2018

evento
BRASIL

SÃO PAULO

Ação faz parte das iniciativas de Promoção de Igualdade do MPT/SP.

CIEE marca presença no Fórum de Prevenção e Combate à Discriminação nas Relações de Trabalho

29 de novembro de 2018

Inclusão
BRASIL

Novembro é dedicado à Consciência Negra, e diversas ações são promovidas durante o mês entre agentes do governo, terceiro setor e empresas

Figuras 20 e 21: Matéria no site do CIEE – Promoção da Igualdade racial – MPT/SP

Na reunião, que recebeu empresários, professores e pesquisadores, foi firmada parceria entre o MPT-SP, o CIEE-SP e universidades no *Pacto pela inclusão racial no mercado de trabalho.* Segundo Lilene Ruy, a supervisora de Inclusão Social, "a missão do CIEE é promover o acesso e integração de jovens ao mundo do trabalho, então

acredito que temos muito a contribuir para a causa" (CIEE, 2018) [51].

Ou seja, não basta apenas elevar a autoestima dos jovens negros e o orgulho por sua origem africana, ou tão somente prepará-los para os desafios técnico-comportamentais do mundo do trabalho. Há também a necessidade de sensibilizar as empresas para a importância da inclusão desses jovens e de que isso será benéfico não somente para eles, suas famílias e suas comunidades, mas para a sociedade como um todo – o que nos remete à metáfora do "avião que não pode decolar com uma asa só" mencionada anteriormente.

Esta iniciativa de parceria com o MPT demonstra claramente que o CIEE está realmente comprometido em enfrentar o problema da discriminação racial no mundo do trabalho e atuar junto às empresas parceiras, sensibilizando-as nesse sentido, através da aplicação de políticas públicas de combate ao racismo. Afinal, embora os CIEEs estaduais sejam unidades autônomas e desenvolvam projetos locais, para atender às demandas especificas de sua cidade/estado, pensamos que esse projeto piloto do MPT-SP possa ser estendido a todos os estados do Brasil, uma vez que a discriminação também se dá historicamente no âmbito nacional. Vamos *certamente* acompanhar e torcer. A juventude negra *certamente* merece.

Além dos termos *Sociedade Civil, ONGs, Terceiro Setor, OSs e OSCIPs* mencionados até aqui, temos mais dois outros que, segundo Gohn (2004), passaram a fazer parte do vocabulário das políticas públicas. Um deles é *empoderamento*, cuja origem vem do inglês "empowerment" e que aqui foi aliada ao termo comunidade, para que essa comunidade passe a ser protagonista de sua própria história. Gohn nos alerta, entretanto:

> Cumpre destacar que o significado da categoria "empowerment" ou empoderamento como tem sido traduzida no Brasil, não tem um caráter universal. Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá referir-se a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais (GOHN, 2004, p.23).

[51] Disponível em: https://portal.ciee.org.br/institucional/ciee-marca-presenca-no-forum-de-prevencao-e-combate-a-discriminacao-nas-relacoes-de-trabalho/#! Acesso em 10/01/2019.

O CIEE atua exatamente na esfera da melhoria gradual das vidas dos jovens, na medida em que os qualifica para o mundo do trabalho e/ou para ingresso em universidades públicas, com o consequente (e esperado) ingresso em empresas, impactando dessa forma suas famílias e a comunidade, que passa a se orgulhar deles a acreditar que é possível e a seguir seus exemplos. Esse empoderamento comunitário, que Gohn (2004) considera como processos que possam gerar desenvolvimento autossustentável, necessita, segundo ela, de mediadores externos – os novos *educadores sociais* – elementos fundamentais para a elaboração, organização e implementação desses projetos.

Do *Educador Social* - outro termo que se tornou jargão nas políticas públicas - espera-se que, dentre outras qualificações, conheça bem a comunidade onde estiver atuando e seja sensível. às suas necessidades, para poder entender os jovens, sua cultura e linguagem específicas, bem como seus valores e expectativas na vida, para poder agir no sentido de atender as suas demandas, como veremos no capítulo 3 “Educação social e o processo de identidades” a seguir.

3 Educação social e o processo de construção de identidades

Monstro é aquele que não sabe amar (Os filhos abandonados da pátria que os pariu)
Samba-enredo da Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis - 2018

Sou eu
Espelho da lendária criatura
Um monstro
Carente de amor e de ternura
O alvo na mira do desprezo e da segregação
Do pai que renegou a criação
Refém da intolerância dessa gente
Retalhos do meu próprio criador
Julgado pela força da ambição
Sigo carregando a minha cruz
A procura de uma luz, a salvação!

Estenda a mão meu senhor
Pois não entendo tua fé
Se ofereces com amor
Me alimento de axé
Me chamas tanto de irmão
E me abandonas ao léu
Troca um pedaço de pão
Por um pedaço de céu

Ganância veste terno e gravata
Onde a esperança sucumbiu
Vejo a liberdade aprisionada
Teu livro eu não sei ler, Brasil!
Mas o samba faz essa dor dentro do peito ir embora
Feito um arrastão de alegria e emoção o pranto rola
Meu canto é resistência
No ecoar de um tambor
Vêm ver brilhar
Mais um menino que você abandonou

Oh pátria amada, por onde andarás?
Seus filhos já não aguentam mais!
Você que não soube cuidar
Você que negou o amor
Vem aprender na Beija-flor

Di Menor / Diego Oliveira / Diogo Rosa / Gilsinho Bacana / JJ Santos / Júlio César Assis / Kiraizinho / Manolo

3.1 Lei 10639/03 na Educação Social

Como adiantamos no capítulo anterior sobre políticas públicas no combate ao racismo, a lei 10639/03 [52] foi promulgada como uma forma de reparação pela omissão histórica do governo brasileiro em implementar o estudo da história da África e do importante e indiscutível impacto do protagonismo dos negros na formação da sociedade brasileira ao longo de cinco séculos. Essa lei surge como resultado dos esforços de movimentos negros como FNB – Frente Negra Brasileira, TEN – Teatro Experimental do Negro, MNU – Movimento Negro Unificado e de todos os que lutaram e lutam para que a história do negro no Brasil seja reescrita de maneira justa e autêntica.

Carvalho e Castro (2017) ressaltam esse longo esforço histórico de resistência dos movimentos negros no Brasil em busca da redução da desigualdade social e racial, que culminou na promulgação da mencionada lei. De acordo com esses autores, essa foi primeira lei na área da educação a apresentar, de fato, elementos para enfrentamento ao racismo, na medida em que "determinou que a Instituição Escolar introduzisse, no currículo de todos os níveis de educação formal, o ensino sobre História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas":

> A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), portanto, possui evidente dialogismo com todas essas vozes que reivindicavam, há muito tempo, a valorização da população negra e da cultura e memória de seus ancestrais (Caetano, 2013, apud Carvalho e Castro), contribuindo para uma **educação antirracista**, uma vez que procura democratizar o processo de ensino por meio da incorporação e valorização de aspectos dos vários grupos socioculturais presentes no mundo escolar, assim como enfrentar ações e ideias racistas. (CARVALHO E CASTRO, 2017, p.139, grifo nosso).

Munanga (2012) concorda com essa visão e acrescenta como é importante e primordial conhecer e ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de visões contra-hegemônicas, revertendo a imagem inferiorizada do negro e transmitindo novos e verdadeiros saberes que servirão de base para a (re)construção de uma verdadeira identidade negra. Nesse sentido, destaca que é necessário desconstruir a memória negativa e estereotipada do negro, gravada pela historiografia

[52] Integra da Lei 10639/03 no Anexo A. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12/01/2018.

colonial no imaginário coletivo, possibilitando, dessa forma, a reconstrução de "*uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia* racista [...]" (MUNANGA, 2012, p.10, grifo nosso).

Essa também é a abordagem de Schwartz (2013), que confirma a necessidade de aparar essas desigualdades históricas no Brasil. Ela reforça a importância da promulgação da lei 10639/03, que objetiva fortalecer a autoestima da população negra no Brasil e incentivar políticas pedagógicas eficazes, mas reconhece, entretanto, os desafios para sua implementação:

> Uma lei como essa não é de fácil aplicação. Tem sido necessária uma ampla formação de professores em, por exemplo, História da África, ou no universo das culturas afro-brasileiras, para que não sejam divulgadas visões muito essencialistas sobre uma África mítica, ou acerca de uma só cultura e ainda mais exotizada. Também não se desconhecem as dificuldades enfrentadas quando se trata de estudar concepções religiosas complexas como o candomblé, sobretudo diante do predomínio do cristianismo em nosso país. Essa lei, no entanto, visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas. Se nenhum argumento convencer, vale a menção aos contínuos e sofridos relatos de crianças negras que querem, por exemplo, atuar em peças como "Branca de Neve" e que não conseguem ganhar seu papel, ou que são impedidas de se fantasiar de anjos, pois anjos são brancos (SCHWARTZ, 2013, p.70). [53]

Craveirinha (1960) já havia mencionado anteriormente esses "anjos brancos", neste caso, "reais", citando-os nos dois últimos versos do poema "Um céu sem anjos de África":

> [...] Para o tal céu onde existe o tal Deus que não sabe
> línguas de África línguas de África línguas de África
> e só sorriem anjos brancos de asas impossíveis de arminho
> precisamente onde esse arminho só pode ser algodão de sofrimento
> ainda não há lugar para meninas puras da cor
> das meninas filhas e netas de mães e avós pretas
> da nossa Detinha que partiu ainda boneca
> e tão pura que ainda não sabia que era mulata.
>
> E brinquedos de trapos não se misturam na Munhuana
> com bonecas loiras de sapatos e tudo
> porque os pais arianos rezando nas catedrais
> não deixam, Senhor (CRAVEIRINHA, 1960, [54])

[53] Confirmando essa posição racista da igreja, não foi permitido, quando criança, participar da procissão da procissão da escola católica onde estudava, porque anjos só podiam ser loiros.

[54] Poema na íntegra disponível em https://lusografias.wordpress.com/2007/06/17/um-ceu-sem-anjos-de-africa/

Em relação às bonecas loiras citadas por Craveirinha, a imagem a seguir ilustra como as meninas negras tinham (e ainda têm) que brincar com bonecas brancas, sem nenhuma conexão com sua própria beleza.



Figura 22 - Projeção histórica e perversa do modelo de beleza [55]

Outro exemplo de como o processo de formação da identidade das crianças negras pode ser (e, de fato, é) impactada negativamente pelo racismo, é retratado por Honwana (1980 p.1), escritor moçambicano, em seu conto “As mãos dos pretos” [56]: intrigado com a questão das palmas das mãos dos negros serem brancas, o garoto protagonista sai em busca de uma explicação lógica e recebe as mais estapafúrdias (e racistas) respostas, como a do professor, que lhe diz: “as palmas das mãos dos pretos são mais claras que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo”. Por outro lado, esse autor descreve também a preocupação da família em desfazer essas imagens tão negativas, através da fala carinhosa da mãe do garoto, depois de rir-se até chorar das explicações estapafúrdias (e racistas) que o filho havia coletado e lhe contado, bem como a reação do garoto às suas palavras:

---

[55] Capa e pág. 63 do livro “*Nem preto nem branco, muito pelo contrário*: cor e raça na sociabilidade brasileira” de Lilia Schwarcz.

[56] Conto publicado no livro “Nós matamos o cão tinhoso”, obra classificada entre os “100 melhores livros africanos do século XX” pela Universiteit Leiden, Holanda. Sinopse disponível em: https://www.travessa.com.br/nos-matamos-o-cao-tinhoso/artigo/6fe30f9b-015a-4acc-8ae8-dd38c4f57614

> - Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para casa deles para os pôr a servir de escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos, porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exactamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens. Que o que os homens fazem é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tivessem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido de pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.
> Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.
> Quando fui para o quintal, para jogar a bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido (HONWANA, 1980, p.1)

Fanon (2008) complementa Honwana, quando nos fala da infinidade de complexos impostos aos negros por conta de sua história invisibilizada durante e após o período colonial. Quando de sua estada na França, se ele encontrasse um alemão ou um russo que não falasse bem o francês, tentaria, utilizando a linguagem não-verbal, passar-lhe as informações solicitadas, mas sempre ciente de que aquele estrangeiro possuía sua própria língua, seu país, sua cultura, sua história. Já no que se refere ao negro, isso não poderia ser aplicado, pois “Ele não tem cultura, não tem civilização, nem um ‘longo passado histórico’. [...] Provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra”. (FANON, 2008, p.46).

A lei 10639/03 vem, portanto, resgatar esse “longo passado histórico” que nos foi injusta e cruelmente negado. Apesar de sua obrigatoriedade limitar-se à esfera dos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004) estabelecem que, para que haja democratização na educação, é imprescindível que se mobilize toda a sociedade. Sendo assim, determina que o Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Administração, deve envidar todos os esforços para unir governos estaduais, municipais, *ONGs*, sindicatos, associações profissionais e de comunidades, além de instituições internacionais, a fim de ampliar não só o acesso, como a permanência dos alunos nas escolas, assim como contribuir para a melhoria de práticas e valores dos sistemas de ensino. Entretanto, será que isso está realmente ocorrendo?

Carvalho e Castro (2017) fizeram uma extensiva análise das prescrições curriculares oficiais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular – cujos resultados apontam para as dificuldades de implementação da lei 10639, mesmo após 15 anos de sua promulgação:

> No âmbito de uma análise de resultados, é perceptível que normas curriculares, por si só, são insuficientes e incapazes de erradicar preconceitos, desconstruir ideologias reacionárias e provocar mudanças nas práticas sociais. Supostos avanços nos documentos oficiais não devem ser concebidos como se eles, por si só, fossem capazes de transformar práticas pedagógicas. Ainda há um longo percurso para fazer com que as propostas dessas prescrições curriculares sejam efetivadas, *principalmente no que diz respeito à luta pela igualdade racial no Brasil, tanto em prol de negros quanto de povos indígenas* [57] (CARVALHO E CASTRO, 2017, p.136, grifo nosso)

A partir da realidade da juventude negra e pobre no Brasil, Gomes (2004) afirma a necessidade de pensar em políticas afirmativas localizadas, em paralelo às políticas públicas universais. E acrescenta que pesquisas revelam a necessidade de a escola dialogar com espaços educativos outros, onde os jovens também desenvolvem cultura e constroem suas subjetividades. Ademais, deve levar em consideração aspectos étnico-raciais e de gênero "no *processo de construção da identidade juvenil,* valorizando-os e possibilitando aos jovens um conhecimento mais elaborado sobre essas relações e o *seu desenvolvimento no decorrer da história, da política e da cultura*" (GOMES, 2004, p.15, grifos nossos).

Nesse contexto, entende-se a importância da participação do CIEE Rio como um desses "outros espaços educativos", coadjuvante – ou protagonista, quando da omissão do ensino público oficial – na formação identitária e cidadã dos participantes de seus projetos sociais, uma vez que esses jovens, em sua maioria negros que estudam em (ou são egressos de) escolas públicas, chegam para as atividades de qualificação para o mercado do trabalho aparentemente com desconhecimento de sua origem africana e até mesmo de *ser* negro, refletindo uma sensível falta de identificação com suas raízes, que transparece na indagação que foi o mote para esta pesquisa: "– Professora, de que cor eu sou?"

[57] A lei 10639/2003 foi alterada pela lei 11645/2008, que obriga também o ensino de temas indígenas.

Essa ausência ou superficialidade dos temas étnico-raciais no currículo escolar público formal prejudica sobremaneira os jovens negros em geral e especificamente os participantes dos projetos sociais da CPE, na medida em que seu autoconhecimento e autoconfiança (ou melhor, a ausência desses) podem ser fatores decisivos na busca de uma oportunidade para o primeiro emprego através do Programa Jovem Aprendiz, pois são os que têm maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho [58].

Entretanto, Gohn (2010) aponta para a importância e dificuldades de acesso à educação, em geral, em tempos de globalização:

> Um dos grandes desafios da era da globalização, é *a construção e implementação de processos educativos no interior de grupos, associações, movimentos sociais etc*. que contemplem a autonomia, que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente, *e ocupá-los com uma visão crítica do mundo* [...] *A educação (formal, não formal e informal) é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores* – para desenvolver a capacidade de enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas (GOHN, 2010, p.42, grifos nossos).

Daí a dupla importância dos Programas Sociais do CIEE-Rio e do papel dos Educadores Sociais da CPE na formação desses jovens, com o intuito de preencher essa lacuna da implementação da lei 10639/03 no currículo das escolas públicas, das quais 100% dos jovens citados são (ou foram) alunos. Esse tema estaria entre seus *conteúdos comportamentais*, pois com a valorização da História da África, da cultura africana e da importância da participação do povo negro na formação da sociedade brasileira, a expectativa é que esses jovens se identificariam e se sentiriam também valorizados e, ao mesmo tempo, conscientes das dificuldades para inserção mercado de trabalho em uma sociedade racista, o que poderia servir de estímulo para reforçar sua preparação.

Essa temática étnico racial se encaixa perfeitamente a outras já trabalhadas nos projetos da Coordenação de Programas Sociais, cujos objetivos são: 1) preparar os jovens não só por meio de *conteúdos técnicos* tais como Inclusão digital, Comunicação e expressão, Razões para aprender novos Idiomas, Ética no trabalho, Técnicas de apresentação, Desvendando o processo seletivo e Desafios da língua portuguesa, entre vários outros, mas também no sentido de 2) estimular seu autoconhecimento e elevar

[58] Apesar de o fator da d iscriminação por parte das empresas também ser primordial nesse processo de (não) inserção, ele será objeto de pesquisas futuras.

sua autoestima através de *temas comportamentais*, do tipo Descubra seus pontos fortes, Relacionamento intra e interpessoal, Trabalhando com a inteligência emocional, Construindo seu marketing pessoal, Oportunidades e escolhas, Postura profissional, Arte de falar em público e Desenvolvendo a liderança, para citar alguns.

Todos esses conteúdos citados, que não são tratados através da Educação formal em salas de aula das escolas convencionais, são abordados nos Projetos Sociais da Coordenação de Programas Especiais, através do que se convencionou chamar de Educação Social, que faz parte da Educação não formal, cuja definição e abrangência detalharemos a seguir.

3.2 Educação social e sua relevância na transformação da sociedade.

Falando sobre a evolução da Educação, Petrus (2003) afirma que ela ampliou sua abrangência, extrapolando os muros da escola e diz que um dos seus objetivos agora é desenvolver as *competências sociais* requeridas para uma exitosa adaptação do indivíduo ao meio social. Salienta, entretanto, que essa adaptação depende necessariamente de três fatores: "primeiro, *pertencer ao grupo*; segundo, *ser valorizado, ser apreciado, ser levado em conta* pela grupo e terceiro, implica ter a oportunidade *de contribuir*, de ajudar para a melhoria do grupo. Nisso está a importância da educação" (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.53, grifos do autor).

Por sua vez, Trilla (Romans, Petrus, Trilla, 2003) primeiro refere-se à Educação Social como sendo uma parcela do "universo da educação" e que esse adjetivo "social" representa seu objetivo, ou seja, o desenvolvimento da socialização da personalidade do indivíduo, designação essa paralela às outras "educações" como: moral, intelectual, estética, física. Confere-lhe também uma segunda acepção: a dos sujeitos educandos, que seriam os beneficiários que carecem de uma atenção educativa específica por apresentarem eventuais carências sociais. Por fim, identifica seus agentes, pois a educação social produziria intervenção, e em espaços não formais ou não escolares.

Resumindo a definição de Educação Social, ela seria formada por processos educativos vários, que apresentassem, pelo menos, dois dentre estes três atributos: "1. Dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; 2. Têm

como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social; 3. Têm lugar em contextos ou por meios educativos não-formais" (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.28).

Embora Petrus (Romans, Petrus, Trilla, 2003, p.59, grifo nosso) esteja se referindo à realidade da Educação Social na Espanha, quando menciona que "Muitas das ações educativas escolares e sociais dirigidas aos cidadãos procedentes de outras culturas são de resultados duvidosos porque, normalmente, *a construção da identidade se origina a partir das relações de poder"*, pode-se traçar um paralelo com a educação no Brasil, na medida em que nós, afro-brasileiros somos procedentes de outras culturas. A partir daí, permanece válida a importância da Educação Social na (re)construção de identidades:

> A educação social está obrigada a iniciar toda ação intercultural a partir do pressuposto: *o respeito pela cultura de origem do cidadão*. Se queremos frear a atual tendência da desigualdade e da população social, pensamos que somente cabe uma estratégia: as políticas públicas. E dentro delas, acreditamos, *a educação social terá a cada dia um papel mais importante, principalmente se for capaz de detectar corretamente as necessidades de todos aqueles que se veem obrigados a construir uma nova "identidade"* (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.59, grifos nossos).

De sua parte, Gohn (2010), nos conta sobre o histórico desejo humano de emancipação: desde os primórdios da humanidade, a emancipação faz parte dos sonhos e metas dos seres humanos. Foi através dessa aspiração, tornada ideológica, que se consolidaram os movimentos do Iluminismo e da Revolução Francesa nos séculos XVII e XVIII, com o intuito de tornar os homens livres e iguais. Com o advento da Revolução Industrial no século XIX, surgem as teorias de Marx, para quem a emancipação do proletariado se daria pelo próprio proletariado. O século XX chega ampliando esse conceito através de Gramsci, que afirmava não ser possível buscar a emancipação apenas no plano econômico-estrutural: havia a necessidade de inserir também as dimensões política e cultural, agregando-se assim os conceitos de hegemonia, poder e dominação. Gohn (2010, p. 57) salienta que "A emancipação só é possível a partir da formação de amplos consensos em torno de uma concepção de mundo alternativa a que predomina no *status quo* vigente, que se contraponha à concepção hegemônica que reproduz a dominação existente". Dessa maneira, ocorreriam novos sentidos e significados que transformassem as relações sociais para eliminarem relações de poder de determinado grupo sobre outros.

Com o passar do tempo, essa forma de dominação se consolidou através do consumismo, que distanciou o indivíduo cada vez mais da almejada emancipação inserido num projeto coletivo de mudança de mundo. Atualmente, de acordo com Ribeiro (in Souza, 2009, prefácio), na política neoliberal o cidadão passa a ser o consumidor de produtos e serviços colocados à venda no mercado, adquiridos de acordo com seu poder aquisitivo. No pensamento neoliberal esse é o significado mais abrangente de democracia, que permite aos cidadãos terem "liberdade" de competir e ter acesso ao que se deseja e que se possa comprar. Gohn reafirma:

> *A vida dos cidadãos comuns se transfigura em um cotidiano de sofrimento – obrigações, deveres, luta pela sobrevivência para suprir carências de várias ordens, exclusão e sofrimento para grandes contingentes. Poucos tem a possibilidade de ter contato com "territórios civilizatórios", onde haja a circulação de ideias, livre manifestação de opiniões, acesso a informações, debates etc. Esses territórios geram possibilidades libertadoras, o reconhecimento dos indivíduos como seres humanos. São lócus de desenvolvimento da cidadania ativa.* (GOHN, 2010, p.58).

Essa autora acrescenta que cidadania ativa pressupõe o desenvolvimento de cidadãos que defendam seus direitos, cumpram seus deveres e que sejam protagonistas de sua própria história. Nessa formação cidadã, a educação representa um direito humano e contribui para o fortalecimento de sua liberdade, personalidade, respeito à diversidade, tolerância, amizade e solidariedade.

Entretanto, ainda sobre a necessidade de emancipação do ser humano, Sousa Santos (2002) sugere renová-la a partir de uma visão coletiva, a emancipação social. Ele aponta tudo o que foi prometido e não cumprido pela modernidade: liberdade, igualdade, solidariedade e paz, que são a base para a emancipação social e acrescenta: "A organização neoliberal da sociedade, já fragmentada pelo regime de acumulação de capital, agora mais intensamente globalizado, impede a inclusão dos grupos desfavorecidos a uma vida em que os direitos humanos são reconhecidos" (SOUSA SANTOS, 2002, apud GOHN, 2010, p. 62).

Nesse universo de tentativas de emancipação, Ribeiro (in Souza, 2009, prefácio, grifo nosso) salienta que "A educação é um desses direitos, transformados em mercadorias de diferentes tipos e qualidades. Nessa lógica, às classes populares com pouco ou nenhum poder de comprar restam as alternativas de *educação popular* oferecidas pelas ONGs", que poderiam atuar como aqueles "territórios civilizatórios"

mencionados por Gohn (2010), se estiverem dentro dessa perspectiva.

Ora, se Educação gera emancipação, Souza (2009), por sua vez, defende a necessidade de uma educação “desinteressada”, que seria obtida através da proposta de uma formação integral pela escola, incluindo-se os aspectos técnico-filosófico-político, que atendesse às demandas da classe trabalhadora. Dessa forma, haveria uma mudança na forma de se fazer pesquisa, passando-se de um conteúdo mecanicista para um conteúdo prático, permitindo a produção e propagação de novas concepções de mundo, com a aproximação de teoria e prática. Para ele, assim como a pesquisa, a educação também “deve ser encarada como um ato de libertação, afirmando sua eficiência no trato com as camadas exploradas e oprimidas da sociedade, facilitando o aparecimento da solidariedade, desinteressada, o desejo de buscar a verdade”. (SOUZA, 2009, p. 23-24). Reportando o pensamento de Gramsci (1978), esse ensino deveria ser bom o suficiente para estimular o desenvolvimento intelectual do proletariado e fazê-los consolidar uma visão crítica do mundo.

Entretanto, Souza (2009, p.28) acrescenta que “Devemos considerar que as lutas contra velhas práticas metodológicas na educação não são algo tão simples como possa parecer, exatamente por se tratar de pessoas humanas e de toda uma complexidade social”. Segundo ele, o discurso corrente é de que a escola serve como instrumento de solução para as desigualdades sociais e como meio de se atingir a emancipação, o que é refutado por Gramsci (1989), na medida em que a escola pública e os projetos sociais de classe frequentados por crianças e adolescentes demonstram claramente condições desiguais nessa educação popular. Souza complementa:

> Chamo atenção para o fato de que educação popular é o nome genérico para experiências pedagógicas realizadas, no mais das vezes, fora dos sistemas regulares de ensino, envolvendo crianças, adolescentes e adultos em situações de aprendizagem de conteúdos, habilidades ou trabalhos. Isso porque acredito ser preciso compreender a disputa de projetos sociais, disputa essa cada vez mais complexa, devido à neoliberalização do Estado e suas relações com a sociedade civil. Iniciada ainda no fim do século passado, essa disputa fica cada vez mais evidente com o surgimento de novos sujeitos sociais na arena política, entre as quais as ONGs (SOUZA, 2009, p. 36-37).

Nesse sentido, Ribeiro (in Souza, 2009) questiona quem são realmente os beneficiários dos interesses das ONGs e do Terceiro setor quando fazem mediação entre o capital (domínio do Estado) e as classes populares., por meio da *educação comunitária,* que pretende substituir a ineficácia e baixa qualidade do ensino público. E

vai mais além, perguntando: “Seriam eles [os objetivos que orientam as doações e a avaliação dos resultados] de conscientização e emancipação das classes populares ou de controle dos processos organizativos dessas classes para a manutenção da relação capital x trabalho?” (RIBEIRO, in SOUZA, 2009, prefácio).

Gohn argumenta que, segundo as ONGs, o Projeto Social surge da necessidade ou desejo de pessoas fazerem a diferença na comunidade em que vivem, mudando sua realidade. Segundo ela, para que essa mudança aconteça de forma eficaz, é necessário qualificar esses projetos já desde a elaboração de seus objetivos, práticas e processos. “Vê-los apenas como instrumentos, como ferramentas para desenvolver práticas que formem ou mudem atitudes e comportamentos é reduzir o processo educativo que eles contêm a processos utilitaristas, tecnocráticos, pragmatistas e empiricistas” (Gohn, 2010, p.79). Enfim, o importante não é o projeto em si, mas sim os impactos pela ação de participação para quem o desenvolve – instituições e educadores, mas principalmente para seus beneficiários:

> Em se tratando de territórios onde habitam ou vivem contingentes sociais em situação de pobreza, é preciso criar e ativar espaços para a *proliferação de formas culturais alternativas à dominantes*. Por isso, a existência de Projetos Sociais é importante. Não apenas porque revela *sua existência fundamental para o desenvolvimento de práticas cidadãs e para a construção de identidades (existentes ou emergentes*), como também para o reconhecimento público dessas iniciativas, assim como para a construção de redes associativas. (GOHN, 2010, p. 80, grifos nossos)

Para entendermos melhor como se dá essa “proliferação de formas culturais alternativas às dominantes”, Gohn (2010) desenvolve um paralelo entre as “educações” – aqui simplificadas somente para contextualização – entre *formal* (da escola) versus a *informal* (da sociedade) e a *não formal* (das instituições), a partir da estruturação de seus processos em: o que – onde – como – para quem – para que – de quem.

O que é educação não formal? Segundo essa autora, esse é um dos grandes desafios, pois a educação não formal tem sido definida pelo que ela não é: não é normatizada, não tem a formalidade dos processos escolares, não tem currículo definido nem legislação própria. Gohn (2010, p.33) adota então uma definição afirmativa de educação não formal como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”. A educação não formal ocorre através de práticas educativas socioculturais e compartilhamento de saberes, envolvendo instituições,

atividades, meios, programas e projetos sociais vários.

Entretanto, é uma área sem visibilidade na mídia e, por consequência, nem no senso comum, justamente por não apresentar processos "escolarizáveis". Um campo que "[...] domina a cena do associativismo brasileiro, cria cenários e paisagens urbanas específicas por meio de *ações sociais* nas cidades brasileiras. Essas ações usualmente não são vistas ou tratadas como objeto de estudo na área da educação". (Gohn, 2010, p.7, grifo da autora). Isso significa que, apesar das "multidões" de pessoas que participam desses processos de atendimento social de outras "multidões" de pessoas, elas todas são invisibilizadas, tanto em publicações acadêmicas como em divulgações midiáticas [59], assim como são os locais em que a Educação Social atua.

Onde se educa? Seguindo diretrizes nacionais, os locais de *educação formal* são as escolas e instituições autorizadas por lei. A *educação informal* ocorre na casa, no condomínio, na rua, no bairro, no clube, no local de prática religiosa do indivíduo. Alguns locais são por opção da pessoa, outros por pertencimento herdado ou cultural. Já "*na educação não formal*, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais *onde há processos interativos intencionais".* (Gohn, 2010, p. 17, grifos nossos). Especificamente no caso dos Projetos Sociais do CIEE-Rio, sua atuação se dá em vários municípios do Rio de Janeiro e, dentro da capital, em várias favelas e bairros pobres, já mencionados no subcapítulo 2.*3 A atuação do CIEE-Rio em projetos sociais voltados à juventude negra.*

Como se educa? Na *educação formal*, tanto as metodologias como o perfil dos professores têm normas previamente definidas. A *educação informal* se dá através dos laços de origem, culturais e das relações sociais. As situações interativas da *educação não formal* são construídas pelo coletivo e uma característica marcante é a intencionalidade dos participantes – instituições ou indivíduos: de ensinar, de aprender, de trocar conhecimentos. Outra característica dessa educação é que ela carece de desenvolvimento e codificação de certas metodologias, carência essa que se justifica pelo caráter dinâmico das interações que lhe confere um certo nível de provisoriedade e improviso.

[59] A título de exemplo, o CIEE-Rio é uma instituição com 54 anos de serviços prestados população carioca e poucos sabem que ela é uma ONG que atua em projetos sociais em todo o Estado do Rio de Janeiro. O máximo que conhecem é por sua atuação na inserção de estagiários e jovens aprendizes.

Por outro lado, há conteúdos de base ética que são aplicáveis a todos os educandos, independentemente de suas opções políticas ou crenças religiosas. "*Os princípios abertos, dialogantes, os valores que proporcionam dignidade, não podem ter fronteiras, muito pelo contrário, devem impregnar todas as atividades escolares.* Esses são, precisamente os *conteúdos transversais"* (Romans, Petrus, Trilla, 2003, p.63, grifos nossos). Esses conteúdos transversais são dinâmicos por refletir vários problemas existentes em nossa sociedade. Justamente por sua origem social, dispensam planejamento detalhado, são co-construídos na interação educador-educandos e *são conteúdos para educar através de todas as matérias escolares. Os referentes dos conteúdos transversais são os valores e as atitudes que permitem julgar criticamente a sociedade que rodeia os educandos* (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.76, grifos nossos).

Quem são então os destinatários dessa prática socioeducativa? Carrion e Vizentini (1998, apud Souza, 2009, p. 148, grifo nosso) nos relembram que no capitalismo estruturado sobre o modelo hegemônico globalizado, enquanto "no plano econômico, o sistema de mercado dá as diretrizes de 'modernização' das sociedades, [...] *no plano social mostra sua face cada vez mais perversa e excludente, provocando números cada vez mais expressivos de pobreza e miséria*".

Silva (2008) complementa, mencionando que a exclusão social tem várias faces: desde o não atendimento aos direitos humanos básicos de sobrevivência, como emprego, segurança e proteção social, até a discriminação de todos os tipos: cor da pele, gênero, orientação sexual, condição física, psicológica, partidária, idade e tantos outros. "Enfim, o grau de fragilidade a que a situação de exclusão social expõe o sujeito é tão grande que fere sua própria condição humana, sua condição de ser no mundo" (KOGA, 2003, p. 73, apud SILVA, 2008, p. 127).

Essa é a realidade social dos indivíduos, grupos e comunidades destinatárias dos projetos sociais oferecidos prioritariamente pelas ONGs e o objetivo da Educação Social é que esses atendidos experimentem alguma melhoria, algum desenvolvimento pessoal. Entretanto, para que essa mudança a nível individual realmente ocorra, é necessário mudar também o meio em que vivem.

> "Aí é que o discurso, que há de ser necessariamente dialético, parece que começa a fazer jogos de palavras: não há desenvolvimento comunitário sem desenvolvimento pessoal e vice-versa; as pessoas se desenvolvem na medida e ao mesmo tempo em que se desenvolve a

> comunidade da qual fazem parte; a intervenção educativo-social é uma intervenção simultânea, sobre as pessoas e sobre a comunidade". (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.39).

Nesse sentido, a atuação do CIEE-Rio compreende ações nos campos: a) da *promoção*, através da acolhida e atendimento não só aos jovens mas também às suas famílias, por meio de projetos em parceria com outras ONGs e associações locais, com vistas ao fortalecimento de vínculos tanto familiares como comunitários; b) da *prevenção*, com seus programas de preparação para o mundo do trabalho e c) da *intervenção*, com sua mediação entre instituições governamentais/outras parcerias com ONGs e as necessidades dos participantes de seus projetos sociais, além do cadastramento e encaminhamento para processo seletivo os Programas Aprendiz Legal e de Estágio, conforme ilustrado:

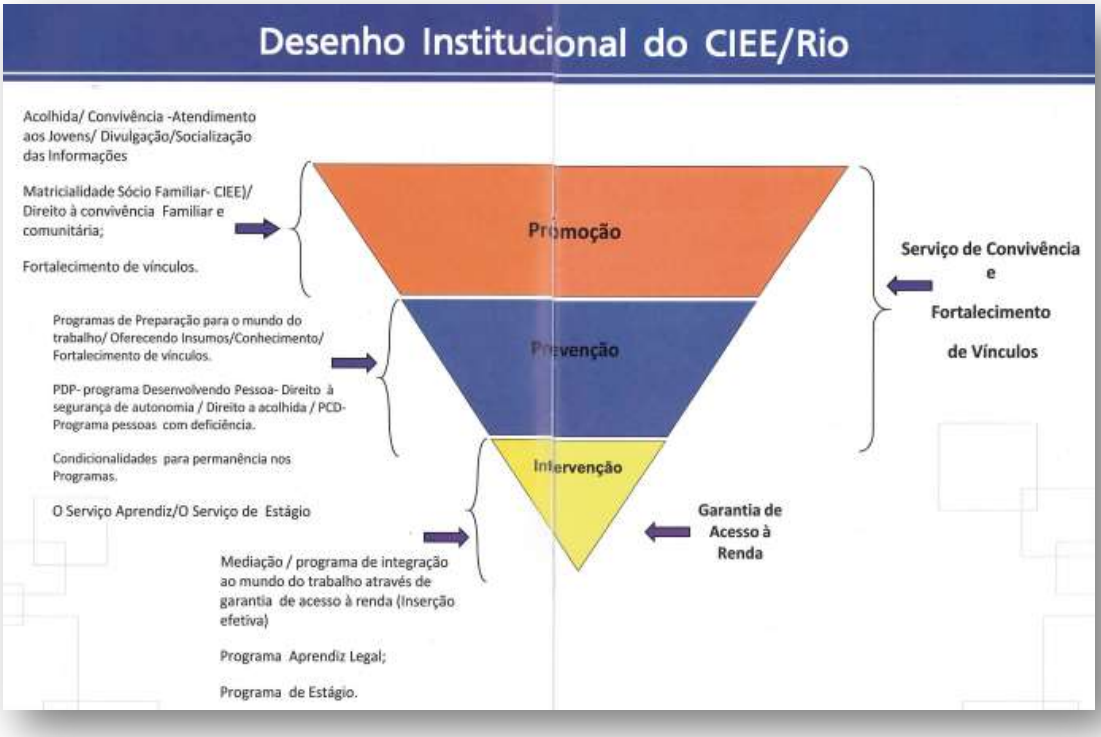


Figura 23 - Desenho institucional do CIEE – Relatório Especial 50 anos

Focando no âmbito específico da intervenção socioeducativa para inserção no mercado de trabalho, que é o foco dos projetos sociais do CIEE-Rio, Romans (2003) menciona que os jovens são os que apresentam maior vulnerabilidade, pois além de não terem nível de escolaridade compatível com as exigências do mercado, não têm qualificação profissional. "Esses jovens ficam fora do sistema escolar, tanto nos

programas de reinserção como nos programas educativos [...] para o emprego, assim como também [...] nos planos de segurança social. *Seriam os deserdados de qualquer educação formal e não formal*" (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.159, grifo nosso).

Daí a importância da Educação não formal, na tentativa de recuperação dessa juventude à margem de seus direitos básicos de cidadania: Gohn (2010, p.21), destaca que a Educação não formal "[...] resgata o sentimento de valorização de si próprio; ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos [...], o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais [...] dentro de suas diferenças [...]". Esses resultados reforçam a justificativa da necessidade das práticas socioeducativas.

Para que serve a educação não formal? Enquanto os objetivos da *educação formal* referem-se à formação do indivíduo como cidadão ativo através do desenvolvimento de habilidades, competências, criatividade, percepção, motricidade, etc. por meio de conteúdos legalizados, *a educação informal* cuida da socialização dos indivíduos, a partir de valores e crenças dos grupos aos quais pertençam, desenvolvendo hábitos, atitudes e comportamentos. Enquanto isso, a *educação não formal*:

> [...] capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. *Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam.* A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2010, p.19, grifos nossos).

Embora possua alguns objetivos adjacentes à *educação formal*, como a formação do indivíduo em cidadania plena, Gohn (2010, p. 39-40, grifo nosso) a educação *não formal* tem outros mais específicos, como a educação: "a) para justiça social; b) para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); c) para liberdade; d) *para igualdade e diversidade cultural*; e) para democracia; f) *contra toda e qualquer forma de discriminação;* g) *pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais"*. Ao que Petrus complementa: "*A educação social deve abrir novos espaços de reflexão e trabalho e, o que é mais importante, deve incidir nas causas dos*

problemas, deve prevenir as causas que os geram" (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.61, grifo nosso).

Frente a eventuais problemas de inadaptação e marginalização dos atendidos pelos projetos sociais, Petrus (2003) acrescenta que o foco da educação social deve incidir sobre os aspectos cognitivos e afetivos dos indivíduos, buscando promover mudanças em sua participação social, seja na família, entre os amigos, na escola e em seus grupos sociais. Deve também gerar atitudes positivas frente à diversidade de culturas e "transmitir as habilidades necessárias nas relações profissionais [...]. *Ao não proceder assim, a educação social se manterá dentro de um modelo ou paradigma tradicional e distanciado das autênticas necessidades dos cidadãos"* (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.56, grifo nosso).

Gohn (2010) pondera, entretanto, que à educação não formal muitas vezes faltam alguns elementos, tais como: definição de funções, formação específica sobre a realidade social e o público-alvo atendido, formação continuada e acompanhamento pedagógico dos educadores sociais; metodologias rotineiras sistematizadas; instrumentos de avaliação das atividades realizadas; sistema de acompanhamento dos egressos dos projetos sociais; criação de indicadores dos resultados; levantamento das formas de aprendizagem a partir do receptor e mapeamento de autoaprendizagem adquirida a partir dos projetos (como criação de blogs, sites, etc.).

Mesmo com essas carências, Gohn (2010) afirma que as ações pedagógicas e socioeducativas na *educação não formal* podem resultar no respeito à diversidade individual e cultural, na construção de uma identidade coletiva dentro do grupo, na aceitação de regras éticas no convívio social, na aprendizagem para uma leitura de mundo adequada e na preparação dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho através do desenvolvimento de habilidades e competências em oficinas e laboratórios, como é o caso dos projetos sociais do CIEE-Rio.

Petrus (2003) argumenta, porém, que seria uma irresponsabilidade colocar toda a responsabilidade pelo presente e futuro da educação sobre os ombros de pedagogos e educadores. "Em nossa sociedade, falar de educação é se referir à política, à saúde, ao ócio, à economia, ao trabalho, à produção e à socialização. Seria pueril, pois, dar uma solução exclusivamente pedagógica a um problema cuja essência é político-social" (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.53).

Outro ponto importante é que, embora a *educação não formal* esteja voltada para a formação do cidadão do mundo, Gohn (2010) assegura que de forma nenhuma ela tenta substituir ou competir com a *educação escolar formal*. Muito pelo contrário, como afirma Trilla (Romans, Petrus, Trilla, 2003, p.43), “As educações formais, não formais e informais, o escolar e o social, estão cada vez mais entremeados, o que tem muito de positivo”.

Refletindo essa constatação,

> Na atualidade, a disciplina Educação Não Formal compõe a grade curricular da maioria dos cursos de Educação ou Pedagogia, também nas faculdades e universidades particulares. A Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional (LDBEN) de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao definir a educação como aquela que abrange ‘processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais’ (art. 1º LDBEN, 1996) o termo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, o qual tive a oportunidade de assessorar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, de 2006, também assinala a importância e a *necessidade de formar educadores para atuarem também nos espaços não escolares* (GOHN, 2010, p.11, grifo nosso).

Passamos então à profissão de *Educador Social* e seu papel na (re)construção de identidades dos indivíduos, ainda no comparativo entre a *educação formal, informal* e *não formal*.

3.3 Educadores Sociais: funções e emoções na construção de identidades

Gohn (2010) novamente nos auxilia a resumir os conceitos que vimos anteriormente: na *educação formal* existe uma regulamentação da organização em seus vários níveis, há um tempo e local específico, pessoal especializado, sequenciamento de atividades, divisão dos educandos por idade e nível de conhecimento, disciplinamento e níveis de progressão. Já a *educação informal* não é nem organizada nem tem conteúdos sistematizados, os conhecimentos são compartilhados a partir de experiências passadas e se estrutura no campo das emoções e sentimentos. O foco de

nossa análise, a *educação não formal*, possui atributos diferenciados de seus pares educacionais: não se organiza por idade/séries/conteúdos, busca atuar sobre as necessidades do grupo atendido e construir sua cultura política, *auxiliando na formação da identidade coletiva desse grupo*, o que vem a ser uma das principais funções da *educação não formal* atualmente. Ela evita utilizar o termo empoderamento (do inglês "empowerment"),

> [...] dado seu desgaste e uso instrumental e estratégico por ONGs e instituições interessadas somente em processos de "capacitação" dos indivíduos para o mercado de trabalho informal, para geração de renda em atividades do terceiro setor. Prefiro fundamentar a educação não formal em *critérios da solidariedade e identificação de interesses comuns, parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo* (GOHN, 2010, p.20, grifos nossos)..

Gohn justifica o fato de ter utilizado "capacitação" entre aspas, pois também não concorda (assim como nós) com esse termo, na medida em que ele tem uma conotação negativa: pressupõe que o educando é um incapaz e que nós educadores vamos capacitá-lo, desconsiderando (e desrespeitando) todos os seus valores e conhecimentos prévios, de vida. Obviamente, nesse contato dinâmico entre educador-educando, "também se deve repassar [novos] conhecimentos porque, conforme citado anteriormente, todos os seres humanos têm o direito ao acesso às informações e ao conhecimento historicamente acumulado" (GOHN, 2010, p.54).

Quem educa? Enquanto na *educação formal* os educadores são especificamente os professores, não obstante o fato de que toda a equipe de profissionais da escola atue com um direcionamento educativo, na *educação informal* os pais, as famílias, amigos, vizinhos, igrejas, clubes e a mídia em geral cumprem esse papel. Segundo Gohn (2010, p.17) "Na *educação não formal*, há a figura do educador social, mas o grande educador é o 'outro', aquele com quem interagimos ou nos integramos". O educador pode ser o agente de transformação, mas a transformação em si está no indivíduo, em sua atitude proativa para mudanças. A partir das dinâmicas desenvolvidas pelo Educador Social, pode-se diagnosticar a presente situação dos educandos, mas pode-se visualizar futuras melhorias, uma vez que as expectativas para o futuro têm em si uma "força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças. A esperança, fundamental aos seres humanos, reaviva-se quando trabalhamos com cenários do imaginário desejado, com os sonhos e os desejos de um grupo" (GOHN, 2010, p. 54).

> Em síntese, o Educador Social numa comunidade atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de *produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos ativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.* Um grupo que conta com o trabalho de Educadores Sociais poderá desenvolver práticas de educação não formal significativas, qualificadas. [...] Nos territórios onde há o trabalho do(a) Educador(a) Social com a comunidade, *se poderá construir ou reconstruir o tecido social existente, bastante fragmentado na atualidade* (GOHN, 2010, p. 55, grifos nossos).

Nesse processo de fragmentação do tecido social, há um aspecto a ser ressaltado: por atuar em comunidades desfavorecidas, os projetos sociais tomaram uma atitude voluntarista, tanto no sentido da presença decisiva do educador social voluntário como da ação prioritariamente solidária e de militância social. Esses fatos levaram à um tipo de visão nas instituições que Trilla (Romans, Petrus, Trilla, 2003) chama de "pobrista": acostumaram-se a atuar em contextos pobres e com recursos igualmente pobres. Essa carência de recursos seria compensada com altas doses de esforço dos voluntários além de estratégias eficientes de sobrevivência dos projetos – o que seria positivo, não fosse pela efetiva necessidade de recursos para se implementar projetos que trouxessem resultados eficazes para a comunidade. Ora, quanto mais precária a situação da comunidade, mais recursos são necessários para solucionar seus problemas. Trilla (Romans, Petrus, Trilla, 2003, p.41-42, grifos nossos) então complementa dizendo que o Estado - ou qualquer outra fonte de recursos da Educação Social – "deverá entender que aquela forma *pobrista* de intervenção não é a justa e adequada; portanto, *não deve prestigiar a profissão, mas principalmente contribuir para a dignificação dos setores sobre os quais se atua*."

Sua fala sobre o "(des)prestígio da profissão" de Educador Social nos remete a alguns aspectos relacionados ao exercício dessa ocupação. O primeiro deles é com referência à qualificação: como vimos anteriormente grande parte da colaboração profissional em projetos sociais advinha de mão de obra voluntária, e, sendo assim, não se exigia, na maioria das vezes, profissionalização, bastaria "amor no coração". Não que esse fator fosse (ou seja) dispensável, pelo contrário, os voluntários são geralmente pessoas imbuídas de um senso de solidariedade muito forte. Entretanto, para se obter resultados mais significativos e soluções específicas para problemas específicos de grupos também específicos, a qualificação passou a ser uma necessidade.

Importante salientar que em 2002, no documento chamado Classificação Brasileira de Ocupações, o Ministério do Emprego do Brasil menciona os trabalhadores

que se dedicam a atender, defender e proteger “pessoas em situação de risco, e inclui os Educadores Sociais nesta categoria. Além de reconhecer a função, o referido código detalha suas atribuições, assinalando que ‘*o acesso à ocupação é livre, sem requisitos de escolaridade”* (Gohn, 2010, p. 54, grifos nossos). Essa definição e sua prática, entretanto, acabaram trazendo para a Educação Social a fama de educação “artesanal”, colocando, de certa forma, a ação do Educador Social como menor, secundária, “marginal”, apesar de baseada em conhecimento válido, proveniente da prática e vivência dos agentes educativos. Embora necessário, conforme afirma Trilla (Romans, Petrus, Trilla, 2003), esse conhecimento “artesanal” se torna insuficiente frente às necessidades das comunidades beneficiárias de tais ações socias, requerendo uma metodologia mais conceitualizada e profissional.

Percebendo e atendendo à essa demanda por maior profissionalização dos Educadores Sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, de 2006, incluíram a disciplina Educação não Formal para qualificar educadores atuantes em espaços não escolares [60]. Mais recentemente, em 2017, foi aprovada pela Câmara dos Deputados a regulamentação da profissão de Educador Social após 8 anos da proposta de lei (PL 53467/2009[61]) de autoria do deputado Chico Lopes (PCdoB do Ceará). Mesmo após todos esses anos, ela ainda não foi promulgada por depender de aprovação do Senado. Sem elementos para julgar tamanha morosidade, salientamos aqui um dos pontos positivos da proposta [62]: embora a escolaridade mínima exigida seja ensino médio completo, houve um substitutivo no texto que inclui “a possibilidade de formação específica em Pedagogia Social para que, no futuro, a carreira possa se beneficiar dos cursos superiores e de pós-graduação que já começam a ser oferecidos no Brasil” (Câmara dos Deputados, 2017 [63]). Boas perspectivas para regulamentação da profissão, embora, novamente, essa morosidade na tramitação seja preocupante, uma vez que se trata do atendimento específico de segmentos sociais muito prejudicados pela exclusão social, como veremos mais à frente, em *“educação social para quem?*”.

Por conta dessas atualizações no *status* da profissão de Educador Social, Trilla

---

[60] Com origem na LDB de 1996, conforme mencionado anteriormente nas págs. 99-100.

[61] Tramitação disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196

[62] Texto na íntegra da Proposta de Lei 5346/2009 disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=49A211D4226E2173CA21805CC46CB8A5.proposicoesWebExterno2?codteor=661788&filename=PL+5346/2009em

[63] disponível em: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/direitos-humanos/547754-camara-aprova-regulamentacao-da-profissao-de-educador-social.html

(Romans, Petrus, Trilla, 2003) traça um paralelo entre as famílias de pessoas e a famílias das “pedagogias”: a família educativo-social, que ele chamava de “parentes pobres”, ganhou novo destaque a partir de sua entrada na universidade e consequente profissionalização:

> […] felizmente, aquela situação de marginalidade que padecia a família educativo-social dentro do clã da pedagogia oficial e acadêmica. Dentro do clã e da tribo, nossa família agora dá o troco da ascensão: criam-se novos campos de intervenção e de profissionalização, pesquisa-se e publica-se muito mais, criam-se novos estudos e títulos de nível acadêmico superior. *E embora não seja ouro tudo o que reluz, já não são parentes pobres da pedagogia. Mais, agora outras famílias do clã e da tribo querem se unir com a da educação social: didatas, sociólogos, psicólogos...* A marginalidade da família foi se acabando, mas deseja-se que tampouco queira começar a se comportar como uma família de novos ricos (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.45, grifos nossos).

Importante ressaltar que no CIEE-Rio, o nível de escolaridade mínimo para a função de Educador Social, que na instituição é registrado como Assistente de Desenvolvimento Profissional, é superior completo, preferencialmente nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Letras, Matemática ou Administração. Faz parte da equipe também um estagiário de alguma das referidas áreas, para treinamento e eventual aproveitamento futuro (no caso de surgimento de vaga) na equipe de colaboradores. Isso significa que essa instituição já reconhece a importância da formação superior para o exercício dessa profissão.

Em virtude da diversidade de projetos para atender a tantos contextos sociais também diversos, fica difícil especificar quais as funções dos educadores sociais no desenvolvimento de seu trabalho. A partir da compilação de várias ideias e contribuições de diversos autores, Petrus (1993) sintetizou todas elas no seguinte decálogo:

1. Função detectora e de análise dos problemas sociais e suas causas.
2. Função de orientação e de relação institucional.
3. Função relacionante e dialogante com os educandos.
4. Função reeducativa em seu sentido mais amplo, mas nunca reeducação clínica.
5. Função organizativa e participativa da vida cotidiana.
6. Função de animação grupal comunitária.
7. Função promotora de atividades socioculturais.
8. Função formativa, informativa e orientadora.
9. Função docente social.
10. Função econômica/profissional.

(PETRUS, 1993, apud ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003 p.115)

As referidas funções podem ser exercidas tanto no ambiente interno (dentro das instituições), externo (no meio aberto ou exterior) ou podem ser funções de gestão (que ocorrem no meio interno ou externo). Algumas delas são aqui detalhadas:

> - Elaborar projetos educativos adaptados a cada pessoa ou grupo com o qual se trabalha.
> - Promover atividades coparticipativas com os usuários desses serviços.
> - Estudar programas educativos de integração social.
> - Envolver também as famílias das pessoas atendidas.
> - Supervisionar e avaliar os objetivos alcançados.
> - Trabalhar com a equipe da própria instituição e integrar-se com equipes externas e multidisciplinares.
> - Coordenar atividades com outras instituições que ofereçam serviços similares.
> - Participar em projetos comunitários locais, federais [...] e internacionais. (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.119)

Essas funções foram também classificadas em torno de quatro eixos que formam a base da atuação profissional do Educador Social: *detecção e análise de carências,* tanto em contexto individual como coletivo; *intervenção educativa* também em nível individual ou grupal; *encaminhamento coerente* de eventuais casos para outros profissionais ou instituições se necessário e *gestão própria* da atividade educativa, desde que o educador tenha assumido essa responsabilidade.

Considerando-se essa extensa gama de atribuições atreladas à prática educativa do Educador Social, depreende-se que esse profissional deva ter um perfil polivalente: um “combo” de capacidades que permitam a ele “intervir profissionalmente em âmbitos distintos, setores da população diferentes e problemáticas diversas, empregando para isso as estratégias e metodologias mais apropriadas para cada público e situação [...]” (Romans, Petrus, Trilla, 2003, p.120-121). Segundo Romans, entretanto, alguns conhecimentos são considerados como pré-requisitos absolutamente imprescindíveis ao Educador Social:

> - Conhecimento geral e/ou específico das disciplinas básicas
> - Conhecimento do meio
> - Conhecimento de metodologias e de um *“saber fazer”*
> - Conhecimento de suas funções para *intervir com conhecimento de causa* nas tarefas que lhe são próprias
> - Conhecimento *de suas capacidades e limitações* no desempenho de seu trabalho. Esse autoconhecimento pode lhe permitir também uma vontade de superação que otimize o *“saber ser*” em sua prática diária (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.125-126, grifos nossos).

Na medida em que essa função socioeducativa está fundamentada na interação com o "outro", em seu enriquecimento como ser humano, em sua valorização pessoal e profissional, Romans (Romans, Petrus, Trilla 2003, p.129, grifo nosso) diz que esses aspectos "*requerem não apenas o conhecimento de técnicas, recursos e métodos, como também, e principalmente, a capacidade de empatia, escuta e resposta em sua relação profissional"*. O esquema abaixo sintetiza esses conhecimentos, aptidões, atitudes e habilidades fundamentais ao Educador Social.

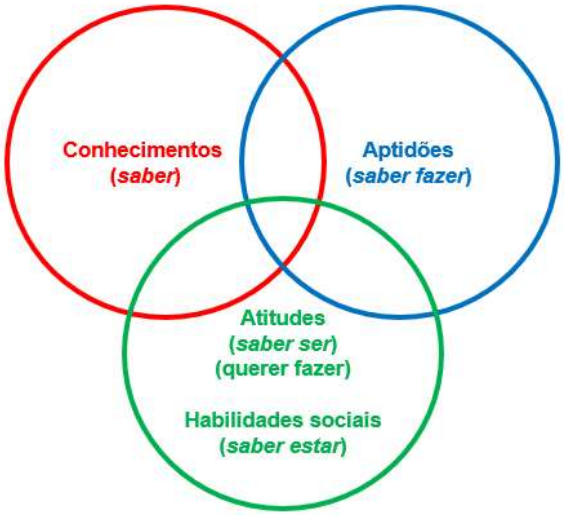


Fig. 24 - Saberes e fazeres do Educador Social (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.129 [64]

O *saber* está relacionado ao conhecimento geral do Educador, à sua bagagem pessoal, acadêmica e profissional, enfim, à sua experiência de vida. O *saber fazer* reflete seu conhecimento técnico específico para o exercício de sua profissão. Os *saberes ser* e *estar* representam as competências de interação : a) intrapessoal – que envolve o autoconhecimento e b) interpessoal – que, segundo Romans (2003, p. 130, grifos nossos), permitirão aos educadores uma relaçao não só profissional mas também humana com os educandos, com os colegas de equipe e com pessoas de outras instituiçoes, tornando-se essencial para se obter "*a integração de uns, a colaboração de outros e a obtenção de recursos das administrações e das instituições sociais*".

Entretanto, dentre essas competências todas, a mais imprescindível é o *querer fazer*. Romans ((Romans, Petrus, Trilla, 2003, p130) resume *"[...] 'querer trabalhar bem', 'querer melhorar as coisas', 'querer otimizar a própria atuação' como eixo estruturador de toda a atividade que se realiza*, já que esta atitude se torna indispensável para

[64] Adaptado da Figura 8.1.

conseguir os outros três elementos". Por conta dessas responsabilidades múltiplas dos Educadores Sociais, independentemente de sua formação original, é importante que ele tenha uma formação continuada, para atender às demandas específicas de seu público-alvo, seja ele formado por indivíduos, grupos ou comunidades:

> Se entendemos que a formação deva conseguir também o crescimento integral da pessoa, não podemos orientá-la somente para o aperfeiçoamento de habilidades profissionais. *Uma formação completa deve recolher a riqueza de conhecimentos gerados pelo trabalho e melhorar as atitudes que nos acercariam da ideia de que o trabalho é algo mais que produtividade para gerar lucros*. Então poderíamos dizer que a formação teria apostado pelo desenvolvimento total, graças ao qual a pessoa pode otimizar suas capacidades, despertar suas inquietações e descobrir novas facetas e potencialidades que muitas vezes desconhece. *Este crescimento pessoal aumentaria o patrimônio das organizações que veriam como seu capital humano, reverteria à própria instituição seus conhecimentos e sua criatividade* (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.153, grifos nossos).

Atrelado a todos esses atributos desejáveis nesse profissional da Educação Social, Petrus (1993, apud Romans, Petrus, Trilla, 2003) acrescenta certas características pessoais que poderão potencializar sua prática pedagógica: otimismo, dinamismo, criatividade, proatividade, capacidade de reflexão sobre e de melhoria de sua atuação profissional e preocupação com sua saúde integral, que inclui o controle de sua emotividade e do (por vezes, elevado) nível de estresse inerente a esse cargo.

Daí a necessidade de, dentro de sua formação continuada, o Educador Social ser contemplado também com a formação para o "autocuidado". Romans (2003) salienta que tantas capacidades, habilidades, atribuições, saberes e fazeres colocam esse profissional como um *Superman* ou *Superwoman*, bem distante de suas características humanas e, por isso, sujeitas a deficiências. E justamente por esse trabalho exigir muito do Educador Social, seja no aspecto físico (pelo monitoramento dos educandos em sala e constantes deslocamentos entre os projetos desenvolvidos simultaneamente em diferentes locai), como no mental (com as tarefas de planejamento, preparação e estudo pré-encontros, as necessidades de entendimento e adaptação aos diversos ambientes, por vezes temerários por conta de conflitos locais, além dos controles administrativos, relatórios, matérias e outro pós-encontros) e talvez, o mais desgastante, o aspecto emocional, em virtude do quadro lamentável em que alguns dos jovens comparecem às aulas, da realidade social de suas famílias e da precariedade das favelas onde vivem. Por mais que esses profissionais tentem manter um distanciamento profissional, é impossível não se sensibilizar com tanto sofrimento. Como bem percebe Romans:

> O educador social se transforma muitas vezes no *ponto de confluência de tensões vividas entre famílias e instituições, entre indivíduos e grupos, entre o processo de melhoria e o de deterioração de um indivíduo que se estanca em seu processo de socialização*. A lentidão em alcançar resultados, a escassez de recursos das entidades, as mudanças de orientações no trabalho devido a determinações políticas, as limitações pessoais e da equipe, as dúvidas sobre o que se faz é correto e vale a pena fazê-lo *podem converter-se em um foco de contradições que dia a dia vão pesando no desempenho da profissão* (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.171, grifos nossos).

Por isso, ele recomenda uma formação para o autocuidado, que envolva uma melhor compreensão dos problemas sociais, conhecimento de métodos de prevenção de estresse e técnicas para desenvolvimento de controle emocional e aumento da autoestima através do fortalecimento de seus pontos fortes, consciência de suas limitações, para que o Educador possa intervir no social de uma maneira menos pessoal e emocional e mais profissional. Importante lembrar que sua atuação não é de "salvador", mas sim de "facilitador" de meios que propiciem a inclusão social de indivíduos, de grupos ou de comunidades.

Trilla (Romans, Petrus, Trilla, 2003) ressalta, entretanto, que já foi constatado por experiência que a interação "dos *educadores sociais com os grupos de adolescentes em seu meio social mais imediato,* assim como a participação destes em atividades [...] organizadas com autêntica sensibilidade intercultural, *é sempre uma eficaz estratégia preventiva"* (Romans, Petrus, Trilla, 2003, p.78, grifos nossos). Se nesses projetos forem envolvidas também escolas, associações de bairro e demais instituições com os mesmos objetivos solidários, a eficácia dos resultados tende a aumentar consideravelmente. Como exemplo de uma possibilidade tornada realidade exatamente pela participação, envolvimento e comprometimento mútuo na parceria entre o CIEE-Rio e a Instituição Rio-Solidário em um dos Projetos Sociais com jovens moradores do Morro São João, dos 21 participantes, 19 foram contratados como jovens aprendizes em uma empresa estatal.

Retomando a interação Educador-Educando, Trilla (Romans, Petrus, Trilla, 2003) ressalta que a família da Educação Social trabalha

> [...] com os setores sociais mais desfavorecidos (marginais, excluídos, analfabetos, pobres...); e isso, sem dúvida, *requer ou gera uma especial sensibilidade social*. Uma sensibilidade que faz ver a necessidade da mudança social e que tradicionalmente se assemelha com as posições políticas de esquerda. Enfim, a mentalidade educativo-social se nutre muito do pensamento progressista e

> igualitário da modernidade. *A família é igualitarista porque costuma trabalhar com os mais desiguais* (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.39, grifos nossos).

Contudo, é importante salientar também que, embora os Educadores Sociais cumpram sua função de mediadores da ação educativa e mereçam obter satisfação pessoal e profissional pelos resultados bem sucedidos de sua atuação, assim como qualquer outro trabalhador, "*a finalidade não se centra no educador, mesmo que, por meio da interação, ele saia beneficiado, mas na pessoa, usuário, cliente, para a qual se orienta a ação"* (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.185, grifo nosso).

Exatamente por nossa preocupação com os jovens beneficiários dos projetos sociais do CIEE-Rio, especificamente em sua dificuldade de autorreconhecimento étnico-racial, e por entendermos a importância do papel dos Educadores Sociais nessa questão, optamos por desenvolver a pesquisa empírica exatamente com esses profissionais – todos, aliás, muito colaborativos. No próximo capítulo apresentamos a análise dos resultados desse trabalho de campo e explicamos de que forma a *pesquisa-ação*, o *letramento racial crítico* e a *autoetnografia* se encaixam como *métodos* neste projeto, dentro de uma *metodologia sociocrítica.* Através desses *métodos,* foi possível levantar propostas de intervenção em um contexto que apresenta uma demanda por melhoria de conteúdos pedagógicos, no caso, a inclusão da temática étnico-racial nos projetos sociais da Coordenação de Programas Especiais do CIEE-Rio.

4 Metodologia de pesquisa e análise de resultados

História pra ninar gente grande (a história que a História não conta)
Samba-enredo da Escola de Samba Mangueira - 2019

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa, as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês

Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marco Bola, Ronte Oliveira, Danilo Firmino

4.1 Dialogismo entre métodos e ferramentas de pesquisa

Partindo dos conceitos de *metodologia, método, técnicas e ferramentas*, temos as seguintes definições: segundo Cohen e Manion (2002, apud Sabiote, 2016), *metodologia* é um processo de investigação composto por uma série de operações, subdivididas em etapas, para obtenção dos objetivos pretendidos. Essa série de operações, conforme Pina (1995, apud Sabiote, 2016, p.42), seria o *método*, que ele define como "o conjunto de procedimentos que permitem abordar um problema de pesquisa com o fim de atingir os objetivos determinados". Sabiote (2016) acrescenta que o *método* necessita de *técnicas* e *ferramentas* que tornem possível sua operacionalização, ou seja, que possibilitem colocá-lo em prática. Daí advém o conceito de *técnicas*, que Millan e Schumakcher (2005, apud Sabiote, 2016, p.43) definem como "[...] intimamente ligadas aos *métodos*, são os procedimentos de atuação particulares e concretos associados às diferentes fases do método científico". Sabiote (2016) complementa que duas dessas *técnicas* foram particularmente abordadas por sua constante utilização na pesquisa científica: a *quantitativa*, que foca os aspectos observáveis e quantificáveis e carece de provas estatísticas para a análise de dados e a *qualitativa* cujo interesse é a solução de problemas de ordem prática.

Transpondo esses conceitos para nossa pesquisa, cujo objetivo primordial é, através dos comentários, sugestões e recomendações dos Educadores Sociais, promover mudanças de uma realidade social, por meio de ações voltadas para a melhoria de práticas pedagógicas nos projetos sociais da CPE, e recorrendo ao espectro metodológico em *Investigacion em Ciencias Humanas e Sociales* – ICCHHSS de Bisquerra (2002, apud Sabiote, 2016), a classificação mais adequada para nosso trabalho seria:

- *Metodologia*: sociocrítica
- *Métodos*: pesquisa-ação, letramento racial crítico e autoetnografia
- *Técnica*: qualitativa
- *Ferramentas*: a) aplicação de questionário; b) oficina de letramento racial crítico; e c) aplicação de questionário final pós-oficina de letramento.

Detalhamos a seguir as razões para a escolha desses instrumentos em nossa pesquisa.

4.1.1 Pesquisa-ação

A escolha especifica da *pesquisa-ação* como o método que norteou nosso trabalho de campo se deve à sua compatibilidade com nossa pesquisa, pois, de acordo com Severino:

> A *pesquisa ação* é aquela que, *além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la*. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a *pesquisa-ação* propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos *mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas* (SEVERINO, 2007, p. 120, grifos nossos).

Por essa pesquisa ter sido desenvolvida no âmbito profissional / educacional, com a participação da pesquisadora e seus pares educadores, onde todos interagem com os jovens participantes dos projetos sociais da Coordenação de Programas Especiais do CIEE-Rio, a definição de Thiollent (1985, p.20, grifos nossos) para *pesquisa-ação* também se encaixa nos nossos objetivos, na medida em que é realizada através de uma ação com vistas à "resolução de um problema coletivo e no qual os *pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.*

Baldissera (2001, p.8, grifo nosso) resume bem esse conceito: "A *pesquisa-ação* por ser investigativa supõe um conjunto de procedimentos técnicos e operativos para o conhecimento da realidade ou um aspecto desta, *com o objetivo de transformá-la pela ação coletiva"*.

Para além do envolvimento da Gestão Pedagógica e dos Educadores Sociais da CPE, essa *ação coletiva* compreende os fazeres e saberes compartilhados entre esses profissionais e também com os jovens, beneficiários finais desse processo. Sendo assim, espera-se que todos compartilhem conhecimento, compreendam, aprendam, analisem a realidade e repassem adiante o conhecimento adquirido.

Nesse sentido, vale a observação de Baldissera (2001, p.8, grifos nossos): "O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade *já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização***".**

Entretanto, a aplicação de uma *pesquisa-ação*, especificamente no âmbito educacional, requer certos cuidados, tais como: a utilização de uma linguagem apropriada e comum a todos os envolvidos; a comunicação deve se dar de forma multidirecionada e interativa e não unilateral do tipo "emissão-transmissão-recepção"; os objetivos devem ser continuamente reafirmados e reajustados na interação com os participantes; a organização de práticas educacionais e suportes materiais devem sempre seguir características e critérios discutidos, aceitos e aprovados por todos os interessados. Segundo Thiollent (2011, p.85 grifo nosso), "Numa visão reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma *dimensão conscientizadora*".

Ainda de acordo com Thiollent (2011, p. 125), justamente por esses fatores, como em toda aplicação de metodologia científica "os pesquisadores não podem pressupor uma mudança sem a boa vontade ou o consentimento dos interessados". Nesse sentido, considerando-se que o CIEE é uma ONG e, por essa razão, não estar vinculada aos organismos oficiais de autorização de pesquisa com seres humanos (do tipo Plataforma Brasil), solicitamos a autorização do Superintendente do CIEE-Rio [65], para a participação dos doze Educadores Sociais em nossa pesquisa. A partir de seu e-mail com a resposta "Nada temos a opor", elaboramos um *TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (v. Anexo B), entregue aos participantes no dia da apresentação da proposta de projeto.

Para garantir a compreensão dos objetivos e etapas do desenvolvimento da pesquisa pelos potenciais participantes, após autorização da Gestão Administrativo-Pedagógica, foi realizada uma reunião inicial com toda a equipe da Coordenação de Programas Especiais (CPE), ocasião em que a pesquisadora explicou sua motivação para tal investigação e as etapas a serem desenvolvidas e, após a leitura conjunta do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) e esclarecimento de dúvidas, foi colhida a assinatura da pesquisadora e dos Educadores interessados em participar da pesquisa. Estava selado o compromisso para o início do trabalho de campo.

[65] O Professor Paulo Pimenta Gomes mencionou no e-mail de aprovação, após ler o projeto de pesquisa: "*Fiquei feliz em ver a Lélia Gonzales e o Abdias Nascimento citados, pois trabalhei com ambos*". Além de Superintendente do CIEE-Rio, é Diretor dos Cursos de Pós-Graduação da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques; Presidente da Associação dos Servidores Aposentados da UERJ; Presidente da Associação dos Diplomados da Faculdade de Educação da UERJ; Professor Aposentado da UERJ; Ex-Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado de Cultura do Estado do Rio de Janeiro; Ex-Diretor de Administração da FESP.

Voltando aos métodos escolhidos, a seguir veremos de que forma a *pesquisa-ação* e *letramento racial crítico* dialogam na prática pedagógica.

4.1.2 Letramento racial crítico

A partir do conceito inicial de Oliveira e Biar (2015, p. 85, grifos nossos) de que "*letramento* pode, pré-teoricamente, ser definido como o processo de conhecimento linguístico-discursivo que advém da *participação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita*", essas autoras nos direcionam a Fabricio e Moita Lopes, que aprofundam o tema e mencionam que alguns autores:

> [...] abordam o *letramento* como um conjunto de práticas discursivas (nas formas orais, escritas e visuais, por exemplo) associadas a visões particulares do mundo e a crenças e valores – um processo intrinsicamente relacionado às identidades sociais ou ao sentido de si mesmas das pessoas que participam de tais práticas. Consequentemente, *uma mudança nas práticas discursivas impacta, de alguma forma, as práticas identitárias* (FABRICIO e MOITA LOPES, 2010, p. 290, grifos nossos).

Esse fato nos remete aos sujeitos de nossa pesquisa, os Educadores Sociais do CIEE, sobre os quais imaginávamos terem níveis de conhecimento bastante diferenciados sobre a Lei 10639/03 que foi o pano de fundo da oficina de letramento. Essa variação se deve a inúmeros fatores, sendo o mais relevante a formação diferenciada desses Educadores: dentre os profissionais que participaram da pesquisa, nossos pares na Coordenação de Programas Especiais, temos graduações em Letras, Psicologia, Engenharia, Administração, Matemática e Pedagogia. Como são diversos também em termos de gênero, idade e cor de pele, essa diversidade certamente influenciaria suas visões de mundo.

No contexto da responsabilidade das ONGs como *agências de letramento*, Soares (2000)[66] afirma que a função do professor – ou do educador nas ONGs - de letrar seus alunos, *implica no pré-requisito de seu próprio letramento*. No caso da lei 10639/03, propusemos a oficina de *Valorização da Cultura Afro e Perspectivas para o Mundo do Trabalho* que vem sendo apresentada ao público externo somente em datas

[66] SOARES, Magda Becker. Disponível em : http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html Acesso em 12/05/2018.

oficiais -13 de maio e 20 de novembro - e em eventos específicos, como no Projeto 21 Dias de Ativismo contra o Racismo, mas à qual os Educadores da CPE ainda não tinham tido acesso, por conflitos de agenda pela dificuldade em conciliar a participação conjunta da equipe.

Vejamos então como se deu o mencionado *letramento racial crítico*: em primeiro lugar, a aplicação de *questionário inicial* sobre as visões dos educadores sobre raça e racismo; a seguir, uma *oficina de letramento* de acordo com lei 10639/03 (com duração de 4 horas [67]) em história da África, valorização da cultura afro-brasileira e perspectivas de inclusão de jovens negros no mercado de trabalho e, na terceira e última fase, a aplicação de *questionário final avaliativo* sobre a oficina de letramento e consulta sobre eventuais propostas de mudanças nas práticas pedagógicas da CPE.

Dessa forma, percebemos que existe realmente uma confluência de propósitos entre os métodos *pesquisa-ação* e *letramento racial crítico*: enquanto a *pesquisa* se alinha com os objetivos da investigação de saberes e fazeres dos Educadores da CPE, a proposta de *letramento racial crítico* acontece como a "*ação*" a ser implementada juntamente a esses Educadores, no sentido de (re)letrá-los na lei 10639/03, para que possam contribuir para o fortalecimento da autoestima e do autorreconhecimento étnico-racial dos jovens negros participantes dos projetos sociais da CPE – e, eventualmente, de si mesmos.

Fechando o ciclo de ações no trabalho de campo e interagindo com os dois métodos acima citados, surge a *autoetnografia*, na medida em que todo o processo descrito passa pela avaliação dos Educadores, pares da pesquisadora, acerca das etapas da pesquisa da qual eles são os sujeitos, como veremos a seguir.

4.1.3 Autoetnografia avaliativa

A opção pela inclusão da *autoetnografia* como método de pesquisa se deu a partir de Silva, Souza e Almeida (2018), que avaliam a importância do trabalho docente:

[67] Slides da "Oficina de Cultura Afro-brasileira e Perspectivas de inserção de jovens negros no mundo do trabalho" disponíveis no anexo E.

> Partimos do pressuposto de que o trabalho docente, independentemente da área em que se pratique, se realiza no encontro de reflexões teóricas e práticas, por meio das experiências adquiridas, as quais balizam o que definimos como objetivos do ensino de nossas áreas de conhecimento, metodologias a serem utilizadas, atividades a serem realizadas.
> Apesar de, socialmente, se reproduzir a ideia de que a docência estaria vinculada a um suposto "dom", na posição de professores, vemos que nosso trabalho exige uma formação complexa, uma vez que nossas práticas decorrem de escolhas que precisam ser conscientes, *de modo que possamos sempre reavaliá-las, discuti-las, renová-las, em diálogo com o que buscamos proporcionar para nossos alunos* (SILVA, SOUZA e ALMEIDA, 2018, p.3, grifo nosso).

Embora os citados autores estivessem se referindo ao ensino de línguas, a qualificação dos jovens para ingresso no mercado de trabalho, foco de nossa ação como Educadores do CIEE-Rio, também precisa estar em consonância com nosso atual contexto sócio-histórico e pode/deve também ser pensada

> [...] como práticas sociais que materializam *relações instituídas entre sujeitos hegemônicos e subalternizados* e que, por conseguinte, nos permitem refletir, na busca por criar alternativas sobre as dinâmicas, especialmente aquelas que *(re)produzem desigualdades*, que se estabelecem na sociedade (SILVA, SOUZA e ALMEIDA, 2018, p.3, grifos nossos).

Aprofundando esse conceito, o fato de analisarmos nosso próprio trabalho e registrarmos esse ato de pesquisa produz um avanço em nossa formação pedagógica, além de propiciar trocas entre pares. Essa experiência aproxima a *autoetnografia* dos métodos *pesquisa-ação* e *letramento racial crítico* na medida em que dialoga exatamente com seus conceitos de compartilhamento de saberes e fazeres entre os docentes, no caso, os Educadores sociais da CPE. Também a exemplo da experiência dos autores, o fato de analisar essas práticas discursivas "propicia aos sujeitos (professores e alunos) a reflexão e intervenção no mundo social e em *modos de produção de subjetividades*, uma vez que possibilita a desconstrução de estereótipos ao ouvir as vozes dos sujeitos subalternizados" (SILVA, SOUZA e ALMEIDA, 2018, p.5, grifos nossos).

No caso específico de nossa pesquisa, transpondo-se os sujeitos envolvidos de professores e alunos para educadores sociais - grupo em que se inclui a própria pesquisadora - e jovens participantes dos projetos sociais da CPE, a expectativa dos resultados, em termos de provocar reflexão, intervenção na estrutura pedagógica e desconstrução de estereótipos, permanece exatamente a mesma.

Assim como Méndez (2012) menciona que utilizou a *autoetnografia* para explorar suas experiências emocionais em sua história de aprendizagem da linguagem a fim de se sensibilizar ao tópico de sua investigação e também de descobrir a motivação dos participantes e de que forma as experiências emocionais a moldaram (Méndez, 2012, p. 280, tradução nossa [68]), sua abordagem se encaixa nessa pesquisa junto aos sujeitos / Educadores sociais da CPE. Essa autora cita também Ellis (2007, p.14, apud Méndez, 2012, p.281, tradução nossa [69]), que afirma que "fazer *autoetnografia* envolve um movimento de vai-e-vem entre experienciar e examinar seu ser vulnerável e observar e revelar o contexto mais amplo daquela experiência".

Outro autor citado por ela, Anderson (2006, p. 373, apud MÉNDEZ, 20112, p. 281, tradução nossa [70]), propõe "uma forma mais analítica de *autoetnografia* na qual o pesquisador é (1) um membro integrante do grupo ou espaço de pesquisa, (2) visível como tal em textos publicados, e (3) comprometido em desenvolver compreensões teóricas e fenômenos sociais mais abrangentes", proposta que também se encaixa nessa pesquisa como *autoetnografia analítica*, na medida em que nosso objetivo é escrever sobre e analisar um grupo específico.

Sendo assim, a característica da *autoetnografia* como intervenção para melhoria de uma realidade vigente demonstra a convergência com os métodos *pesquisa-ação* e *letramento racial crítico* citados anteriormente. Entretanto, para além desse dialogismo, o aspecto ético da pesquisa também deve ser levado em consideração. Méndez traz novamente as considerações de outros autores sobre a *ética* na pesquisa (com tradução nossa [71]):

> Uma das principais características da *autoetnografia* é sua ênfase no ser e é essa característica especifica que envolve as considerações éticas do método (ELLIS, 2007, apud MÉNDEZ, 2012, p.282). Na medida em que uma narrativa pessoal é desenvolvida, o contexto e as pessoas interagindo com a pesquisa começam a emergir na prática

---

[68] *Thus, autoethnography was first used to explore my emotional experiences in my language learning history in order sensitize myself to the topic of my investigation and also to find out about participants' motivation and the way emotional experiences shaped it* (Méndez 2012; Méndez and Peña, 2013) in *Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms* (2013).

[69] *"Doing autoethnography involves a back-and-forth movement between experiencing and examining a vulnerable self and observing and revealing the broader context of that experience".*

[70] *He proposed a more analytic form of autoethnography …in which the researcher is (1) a full member in the research group or setting, (2) visible as such a member in published texts, and (3) committed to developing theoretical understandings of broader social phenomena.*

[71] *One of the main features of autoethnography is its emphasis on the self and it is this specific feature that entails the problematic ethical considerations of the method (Ellis, 2007). As a personal narrative is developed, the context and people interacting with the subject start to emerge in the reflexive practice (Ellis and Bochner, 2000). It is at this point when the problem of obtaining or not obtaining consent to be included in the narrative has to be considered (Miller and Bell, 2002).*

> reflexiva (ELLIS e BOCHNER, 2000, apud MÉNDEZ, 2012, p. 282). É nesse ponto que o problema de obter ou não obter consentimento para ser incluído na narrativa tem que ser considerado. (MILLER e BELL, 2002, apud MENDEZ, 2012, p. 282).

Embora, segundo Ellis (2007, p. 26, apud Méndez, 2012, p. 283, tradução nossa[72]) "a má notícia é que não há regras definitivas ou princípios universais que podem nos dizer precisamente o que fazer em cada situação ou relacionamento que possamos encontrar, a não ser o vago e genérico 'que não prejudique'", ele mesmo considera que o princípio mais importante a ser levado em consideração é que a própria escrita autoetnográfica representa, em si mesma, uma prática ética.

Méndez (2012, p. 283, tradução nossa[73]) acrescenta que "Escrever autoetnograficamente implica em ser ético e honesto sobre os eventos descritos bem como sobre o conteúdo das palavras expressas por todas as pessoas envolvidas nesses eventos". Isso reforça nossa opção pelo *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE* – com todos os sujeitos participantes da pesquisa, conforme adiantado no subcapítulo 4.1.1 - Pesquisa-ação, no sentido de garantir a confidencialidade de seus depoimentos, até pela abordagem de assunto polêmico como o racismo.

Dessa forma, complementando e interconectando os três métodos – *pesquisa-ação, letramento racial étnico* e *autoetnografia* – e implementando-os dialogicamente, optamos pela aplicação de *questionários* e apresentamos a seguir sua estruturação como o gênero do discurso selecionado para o trabalho de campo da pesquisa que até o momento de sua aplicação era intitulada "*'– Professora, de que cor eu sou?': Contribuição dos Educadores para a (re)construção identitária dos jovens negros nos projetos sociais do CIEE-Rio"*.

4.1.4 Gênero do discurso: questionário

Detalhando a dificuldade de escolha pela metodologia, mencionada na

---

[72] *The bad news is that there are no definitive rules or universal principles that can tell you precisely what to do in every situation or relationship you may encounter, other than the vague and generic "do no harm".*

[73] *Writing autoethnographically entails being ethical and honest about the events described as well as the content of words expressed by all the people involved in these events.*

Introdução, o tema de pesquisa (re)construção identitária negra no contexto dos cursos de qualificação de jovens para o mercado de trabalho, da Coordenação de Programas Especiais do CIEE Rio (CPE), abriu um vasto leque de possibilidades de escolha de métodos e técnicas. Esse contexto nos permitiria, por exemplo: a) entrevistar os jovens participantes dos projetos da CPE para entender o que os faz hesitar em seu auto(re)conhecimento étnico-racial, b) analisar se os temas abordados nos encontros permitem a esses jovens, negros ou não, conhecerem a história da África e o impacto da participação dos afro-brasileiros em nossa sociedade; c) entrevistar os Educadores Sociais sobre seu conhecimento da lei 10639/03 e compartilhar conhecimentos de conteúdo étnico-racial entre todos, de forma a contribuir para a (re)construção da identidade negra e o respeito entre os jovens educandos nos projetos.

Entretanto, diante do extenso trâmite burocrático requerido pelas ONGs parceiras do CIEE-Rio nos projetos sociais para pesquisa junto aos jovens, decidimos postergar eventuais entrevistas com os jovens para um futuro aprofundamento da pesquisa, pois não haveria tempo hábil para preparação, submissão e obtenção de todas as autorizações (dos responsáveis pelos jovens e das ONGs parceiras envolvidas – principalmente de uma organização internacional) durante o período de trabalho de campo.

A segunda possibilidade, que seria avaliar se os temas abordados nos cursos da CPE dialogam com a lei 10639/03 e auxiliam na construção identitária dos participantes, que acabou sendo o tema de nosso TCC[74] do curso que estava sendo feito em paralelo ao Mestrado. Através do método *Estudo de caso* e da aplicação das técnicas *quantitativa* e *qualitativa*, os resultados demonstraram que, dos 48 temas oferecidos nos encontros dos projetos sociais da Coordenação de Programas Especiais, somente quatro deles abordam a temática étnico-racial e, por demandas outras das ONGs parceiras, justamente esses específicos ainda não são levados aos projetos sociais com jovens das favelas.

A utilização da ferramenta de entrevistas com os Educadores Sociais, também cogitada, mostrou-se inviável devido aos constantes deslocamentos da pesquisadora e dos colegas, para atender à quantidade significativa de projetos semestrais ocorrendo

[74] Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Cultura Afro-brasileira e Indígena da UCP – Universidade Católica de Petrópolis – 2016-2017 com o título "'– Professora, de que cor eu sou?' – Demandas por conteúdos étnico-raciais nos projetos sociais do CIEE-Rio". Disponível em www.ucp.br/web/index.php/consultar/acervo/acervo-especifica. Acesso em 10/04/2019.

simultaneamente em diversas regiões da cidade do Rio.

Sendo assim, para implementar os métodos de *pesquisa-ação*, de *letramento racial crítico* e de *autoetnografia* dentro da metodologia *sociocrítica*, optamos pela ferramenta *questionário* que se mostrou realmente o mais adequado, por atender às limitações de agenda dos envolvidos, conforme detalharemos mais à frente.

Partimos da definição de Severino (2007) para *questionário*:

> Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que *se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo*. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (SEVERINO, 2007, p. 125, grifo nosso).

Utilizamos como roteiro de elaboração do questionário as orientações detalhadas de Chagas (2000) sobre: a) Identificação do respondente; b) Solicitação de cooperação; c) Instruções; d) Informações solicitadas; e) Informações de classificação do respondente e optamos por aplicar três questionários:

a) um *questionário inicial*, com perguntas abertas sobre a questão racial na preparação de jovens para inserção no mercado de trabalho, que ao final incluía o convite para participação na oficina de *letramento racial crítico*;

b) um *questionário em formato de "quiz"* no início da oficina de *letramento*, com perguntas fechadas, de múltipla escolha com quatro alternativas, em virtude de o conteúdo histórico não ser de fácil rememoração (se é que chegaram a aprender), por conta da já mencionada formação dos Educadores -.

c) *um questionário final,* aplicado pós-letramento, sobre suas considerações acerca da experiência do letramento, avaliativo do conteúdo da oficina e sua aplicabilidade (ou não) nos projetos sociais da CPE, com espaço para sugestões, comentários e recomendações dos Educadores. Suas contribuições de atividades com a temática étnico-racial nos temas de sua especialidade serão apresentadas após conclusão deste trabalho à Gestão Pedagógica da Coordenação de Programas Especiais do CIEE-Rio, para análise e eventual implementação.

Nossa expectativa com essas etapas, era perceber caso os Educadores não tivessem tido acesso aos conteúdos de história da África e dos afro-brasileiros durante sua formação, fato esse que seria compreensível, por conta da dificuldade de implementação da *lei 10639/03* ou pelo fato de alguns deles terem se graduado antes de 2003. Outra expectativa era de que a oficina de *letramento* pudesse contribuir para o compartilhamento, ampliação de conhecimento sobre o valor da cultura afro-brasileira e da história da África e para atualização tanto dos Educadores quanto dos conteúdos dos cursos da CPE, visando a (re)construção identitária dos jovens afro-brasileiros e do orgulho por suas raízes africanas, bem como para o respeito à diversidade entre *todos* os jovens participantes dos projetos, negros e não-negros.

A seguir, abordaremos os aspectos preliminares relacionados à seleção dos sujeitos de pesquisa e seus respectivos perfis, bem como a decisão compartilhada na escolha das ferramentas utilizadas.

4.2 Sujeitos de pesquisa: escolhas e perfis

Antes de apresentarmos a análise e interpretação dos dados coletados, explicitamos alguns critérios utilizados na escolha dos pesquisados, das ferramentas, do período escolhido para o trabalho de campo, bem como detalhamos o perfil dos participantes.

4.2.1 Pesquisa de campo: com quem, como e quando

O instrumento inicial de elaboração utilizado para escolha do tema (o que), justificativa (para que), sujeitos (com quem), metodologia (como) e cronograma (quando) foi o *Project Model Canvas - PMC* [75], que é uma ferramenta de planejamento

[75] Quando do retorno do Senegal, a pesquisadora aprofundou os estudos que tinha iniciado para lecionar Gestão de Projetos na Escola Técnica Federal de Thiés chamada LETFP – Lycee d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle. Como resultado, prestou exame e obteve a titulação internacional de PMP – Project Management Professional, que indica conhecimento e experiência nas melhores práticas em Gerenciamento de Projetos (no caso, sociais). A ferramenta PMC – Project Model Canvas está disponível em http://pmcanvas.com.br/download/:. Acesso em 10/04/2019.

de projetos de fácil execução, porém de grande eficácia, pois inclui em um único quadro (do inglês *canvas*) todos os componentes necessários para elaboração de um projeto, seja ele pessoal, profissional ou acadêmico (v. Anexo C). Uma das muitas vantagens de se utilizar essa ferramenta é que ela nos permite antever os possíveis riscos do projeto e ajustar as etapas antes de sua implementação, evitando dessa forma perda de tempo e de direcionamento.

Foi através do PMC que percebemos, por exemplo, que não seria possível trabalhar com os jovens participantes dos projetos ("com quem") como sujeitos da pesquisa, pois o cronograma seria muito impactado. A consequente opção pelos Educadores Sociais mostrou-se bastante profícua e, assim como para Oliveira (2012),

> O desafio de *manter o distanciamento*, necessário a todo procedimento de pesquisa, instaurou-se desde os momentos iniciais de reflexão e permeou todo o processo. No estágio inicial de preocupação com o assunto, buscava-se problematizar *o ponto de vista do professor que observa a si mesmo e aos demais colegas de profissão,* totalmente mergulhado no contexto que originou os primeiros questionamentos [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 101, grifo nosso)

A escolha dos métodos ("como") *letramento racial crítico* e a *autoetnografia avaliativa,* mostrou-se bastante adequada, na medida em que incluíram não só o compartilhamento de conhecimentos – saberes e fazeres – entre pesquisadora e pesquisados, mas também a avaliação dos resultados do processo por todos os envolvidos.

Conforme mencionado anteriormente, optamos pela aplicação de questionários por conta da dificuldade de conciliar as agendas dos Educadores em função de seu deslocamento constante entre os diferentes locais onde acontecem os projetos. Vale acrescentar também que, por esse mesmo motivo, os próprios Educadores optaram por questionários *online* (também dentro do "como"), pois assim utilizariam seu tempo entre aulas - que nos projetos são chamadas de *encontros* – para respondê-los com mais calma e atenção.

A plataforma utilizada para esse fim foi a de *formulários Google*[76] que se mostrou bastante útil, flexível e adequada às nossas necessidades e os Educadores não encontraram nenhuma dificuldade com seu manuseio. Vale ressaltar também que tanto

[76] Disponível em https://docs.google.com/forms/

o preenchimento dos *questionários* online como a participação de todos na oficina de *letramento*, ocorreram durante o expediente de trabalho, conforme autorização da Superintendência do CIEE-Rio, o que reflete o interesse da Instituição pelo tema.

Também com a anuência da Gestão Administrativa-Pedagógica da Coordenação de Programas Especiais, escolhemos aplicar a pesquisa de campo durante o mês de julho ("quando"), pois nessa época diminui a quantidade de projetos fora das dependências do CIEE-Rio. Esse foi o único período em que conseguimos juntar *todos* os Educadores para participação na oficina de letramento. Eles foram, entretanto, divididos em duas turmas, para que não houvesse solução de continuidade nas atividades do setor. Dentre os doze participantes, tivemos sete Educadores Sociais[77], um Analista Administrativo e quatro Assistentes Administrativos [78].

O convite extensivo aos não-Educadores se deu porque, mesmo não estando regularmente em sala de aula, tanto o Analista quanto os Assistentes Administrativos, têm contato com os jovens, em algum ou alguns encontros durante os projetos, seja para entrevistá-los antes do início e/ou para orientá-los no preenchimento dos formulários (Ficha de Inscrição, Perfil Sócio-econômico, Ficha de Cadastro, Avaliação dos Cursos) e/ou para eventual encaminhamento às vagas de Estágio ou Jovem Aprendiz disponíveis no sistema do CIEE-Rio. E é justamente no momento do preenchimento dos formulários, que incluem a pergunta "raça/cor", que surge a questão-mote deste trabalho: "– Professora, de que cor eu sou?". Daí a importância da participação desses não-Educadores, pois, em última instância, eles estão presentes junto aos Educadores em sala, pelo menos quando essa dúvida inicial surge. Ademais, alguns Assistentes são também responsáveis pelo recrutamento e seleção para as vagas disponíveis nas empresas parceiras específicas para PcDs - pessoas com deficiência [79], cujos candidatos igualmente preenchem os citados formulários que podem gerar a dúvida na autoidentificação étnico-racial. Sendo assim, a própria Gestão Administrativo-Pedagógica sugeriu a participação desses colaboradores da área de inclusão de PcDs, o que, diga-se de passagem, contribuiu muito para resultados mais consistentes da pesquisa.

[77] Oficialmente registrados no CIEE-Rio como "Assistentes de Desenvolvimento Profissional"
[78] Assim como os Educadores, tanto o Analista quanto os Assistentes Administrativos serão citados no gênero masculino, para garantir a confidencialidade dos participantes.
[79] Em cumprimento à Lei de cotas para PCD – Pessoa com deficiência 8213/91

Outra informação importante é que, conforme Severino (2007, p. 125-126) nos orienta: “[...] o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar, [...] revisá-lo e ajustá-lo. Seguindo essa recomendação, para a seleção dos “testadores” foi feito o convite entre ex-colegas educadores que haviam saído há pouco tempo da CPE, pois essas pessoas conhecem tanto a pesquisadora como os jovens, pois atuaram nos projetos implementados pela CPE no período 2016-2018. Entretanto, por limitação de tempo, somente uma pessoa pôde participar e aprovou o questionário sem restrições.

Convidamos também uma pessoa de fora do CIEE-Rio, com conhecimento de Cultura Afro-brasileira e com experiência em aplicação de questionários do tipo *quiz* com seus alunos, para revisar o Quiz de Letramento Racial Crítico aplicado na segunda fase do trabalho de campo: a oficina de Valorização da Cultura Afro-brasileira e perspectivas de inserção de jovens negros no mundo do trabalho”. Fizemos algumas pequenas alterações em decorrência de suas recomendações, o que nos fez perceber que as questões estavam dentro da proposta de aplicação da Lei 10639/03.

Já o questionário final (pós-letramento) não pôde ser testado previamente pois sua avaliação dependia da participação na referida oficina (segunda fase da pesquisa de campo) e, nesse caso, os convidados para o pré-teste dos questionários inicial e do quiz de letramento não poderiam participar por não serem (ou não serem mais) colaboradores do CIEE-Rio.

A seguir vamos abordar então o perfil dos colegas efetivamente pesquisados.

4.2.2 Pesquisados: perfil e confidencialidade

Tanto no Questionário Inicial (pré-letramento) como no Final (pós-letramento), foram solicitados dados pessoais dos 12 participantes. Contudo, como houve duas pessoas que não responderam o questionário final – lembrando que todas as etapas do trabalho de campo eram *opcionais*, conforme estipulado no TCLE – Termo de Consentimento livre e esclarecido – vamos apresentar apenas os dados coletados no questionário inicial, assim mesmo agrupando-os por intervalos, também para evitar

qualquer quebra de confidencialidade. Importante mencionar algumas considerações sobre alguns dos itens coletados, para melhor entendimento dos dados:

- *Sexo*: iniciando pela *autoetnografia* avaliativa, apenas no momento da análise dos dados percebemos que houve uma falha nossa na elaboração do questionário: deveríamos ter colocado, em vez de sexo: masculino e feminino, identidade de gênero: mulher trans – homem trans – mulher cis – homem cis – travesti – não binário, em respeito à diversidade.

- *Escolaridade*: no questionário original, oferecemos três opções: superior *cursando – superior completo – outros*. Essa última alternativa era aberta e os participantes poderiam digitar qualquer informação diferente das duas anteriores.

- *Raça/cor*: diferentemente da pergunta fechada feita polo censo do IBGE nesse quesito (branco – preto – pardo – amarelo – indígena) e lembrando que a dificuldade da auto identificação étnico-racial do povo brasileiro é histórica, conforme evidenciada no Censo Demográfico de 1988, quando foram relacionadas 136 cores de pele diferentes (Lilia Schwarcz, 2013), optamos por deixar essa pergunta aberta, para avaliarmos a autodefinição étnico-racial dos participantes. Essa estratégia surtiu resultados interessantes, como veremos na análise e interpretação dos dados do questionário final.

A distribuição dos dados iniciais consta do quadro a seguir:

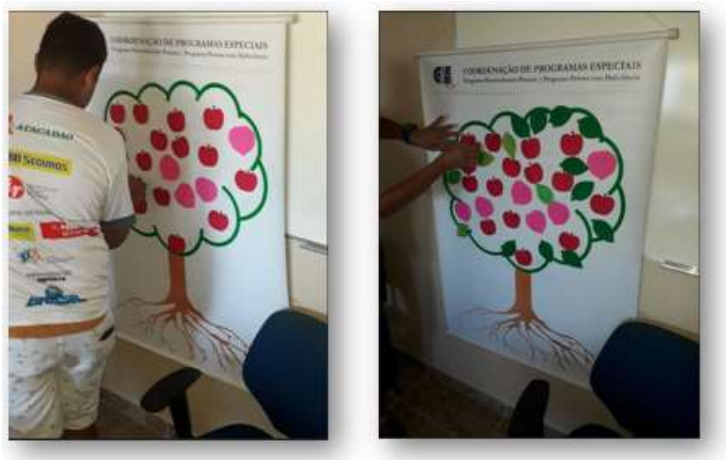
QUESTIONÁRIO INICIAL (Pré-Letramento) DADOS PESSOAIS		
ITEM	**VALOR**	**RESPOSTAS**
SEXO	Masculino	3
	Feminino	9
IDADE	25 a 27 anos	6
	28 a 33 anos	3
	34 a 39 anos	3
TEMPO DE CPE	menos de 1 ano	1
	1 a 3 anos	7
	4 a 6 anos	3
	acima de 6 anos	1

ITEM	VALOR	RESPOSTAS
ESCOLARIDADE	Superior cursando	4
	Superior completo	6
	Superior incompleto	1
	Pós graduação cursando	1
ÁREA DE FORMAÇÃO	Administração de Empresas	6
	Letras	1
	Matemática	1
	Pedagogia	3
	Psicologia	1
RAÇA / COR	Branco	5
	Negro	3
	Preto	1
	Mestiço	1
	Não definido	1
	Não respondeu	1

Quadro 1 – Dados Pessoais coletados no Questionário inicial (pré-letramento)

Outro aspecto a ser salientado é o processo de escolha dos pseudônimos para os participantes, também com o objetivo de manter sua confidencialidade, conforme assegurado no TCLE- Termo de consentimento livre e esclarecido. Para tal, levamos em consideração três elementos que sempre se repetem ao longo dos projetos:

1) no encontro inicial de cada projeto, que é chamado de "Encontro Inaugural", além da apresentação institucional do CIEE-Rio e dos objetivos e características do projeto, fazemos uma dinâmica chamada de "*Árvore das Expectativas*": utilizando a imagem de uma árvore em um *banner*, entregamos aos jovens frutas e folhas feitas com cartolina colorida e pedimos que escrevam (individualmente) nas frutas o que esperam do projeto e nas folhas o que pretendem oferecer ao projeto, conforme imagens a seguir:



Figuras 25 e 26 – "Cultivo" da *Árvore das Expectativas* pelos jovens [80]

Essa dinâmica é interessante pois já começa a delinear o conceito de compromisso de ambos os lados, que deve ser cumprido ao longo do projeto.

2) nas reuniões pedagógicas, a expressão "estamos *plantando sementes* que no futuro vão germinar" é recorrente para nos motivar a superar situações/frustrações com alguns jovens que, aparentemente, não (co)respondem aos estímulos sócio-educativos que tentamos lhes oferecer. A metáfora se baseia no fato de que cada um tem seu tempo de aprendizagem e esse pode acontecer (germinar ou florescer) mesmo muito depois do término do projeto;

[80] Nesse projeto especificamente, os responsáveis também foram convidados a registrar suas expectativas em relação ao curso que os jovens iriam iniciar, daí as frutas de cores diferentes.

3) nas oficinas de Cultura Afro (que por enquanto ocorrem somente nas datas “oficiais”) sempre ressaltamos a importância de a população negra conhecer sua origem, sua história, enfim, *suas raízes*.

Foi a partir da árvore das expectativas, da metáfora das sementes e das raízes que nos ocorreu a ideia de utilizarmos nomes de *árvores africanas* como pseudônimos para os Educadores [81], o que também está de acordo com a lei 10639/03.

Selecionamos 12 árvores originárias da África [82]: baobá-zá, baobá digitata, baobá-de-perrier, baobá-de-fony, candelabro, dendezeiro, estrelícia, flamboyant, guari natal, obi, tamarindeiro e tulipeira. Utilizamos neste trabalho o nome popular, aleatoriamente designado aos participantes

- Baobá-za (*Adansonia-za)*
- Baobá-digitata *(Adansonia digitata)*
- Baobá-de-perrier (*Adansonia perrier)*
- Baobá-de-fony *(Adansonia fony)*
- Candelabro *(Euphorbia ingems)*
- Dendezeiro (*Elaeis guineenses)*
- Estrelícia (*Strelitzia reginae)*
- Flamboyant *(Delonix regia)*
- Guari natal (*Euclea natalensis)*
- Obi *(Cola acuminata)*
- Tamarindeiro *(Tamarindus indica)*
- Tulipeira *(Spathodea campanulata*

Definidos os critérios para escolha, bem como detalhados os perfis dos participantes do trabalho de campo, passamos a seguir à análise e interpretação dos dados coletados.

---

[81] Conforme já informnado, para garantir a confidencialidade, todos os termos foram mantidos no masculino, mesmo os utilizados nas respostas dos pesquisados (branco, preto, negro, mestiço, pardo). No caso dos nomes das árvores, foram designados aleatoriamente, o que significa que uma arvore cujo nome é do gênero feminino, pode (ou não) representar um participante do seco masculino e vice-versa.

[82] Disponível em http://conexaoplaneta.com.br/blog/nossas-arvores-africanas/
https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia;plantas-africanas/51621
http://www2.sidneyrezende.com/noticia/251179+arvores+africanas+e+o+meio+ambiente
https://www.notapositiva.com/old/pt/trbestbs/areaproj/05floraafricana.htm
https://pt.wikipedia.org/wiki/TamarindusTamarindus
https://pt.wikipedia.org/wiki/Dendezeiro
https://pt.wikipedia.org/wiki/Cola_acuminata
Acesso a todos os sites em 17/03/2019

4.3 Análise e interpretação dos dados coletados

Após autorização da Superintendência do CIEE-Rio e da Gestão Administrativo-Pedagógica da CPE para o desenvolvimento desta pesquisa e efetuadas suas três etapas, analisamos e interpretamos as respostas coletadas nos três questionários: o inicial *online* (pré-letramento), o quiz do letramento racial crítico aplicado na oficina de "Valorização da cultura afro-brasileira e perspectivas de inserção de jovens negros no mundo do trabalho" e o questionário final (pós-letramento), também *online*.

4.3.1 Questionário Inicial: visão dos Educadores sobre a questão racial

Nessa primeira etapa, o objetivo do questionário *online* [83] era levantar, além dos dados pessoais dos Educadores, já compilados no item 4.2.2 acima, também suas visões sobre o impacto do racismo na inserção de jovens no mercado de trabalho, eventuais ocorrências de práticas racistas em sala de aula e suas reações a elas, a importância (ou não) da inclusão da temática étnico-racial nos projetos sociais da CPE, possíveis temas a serem incluídos nos encontros com os jovens e, ao final, um convite para participação na oficina de *letramento racial crítico*. Logo no início do formulário *online*, colocamos uma breve apresentação da pesquisadora e do tema de pesquisa, bem como orientações para preenchimento;

[83] Disponível em https://docs.google.com/forms/d/1cSpHWVG9OYlPCYqm-ZjZmuLswyGtGatcsknL-UegR0k/viewform?edit_requested=true. Acesso em 12/04/2019.

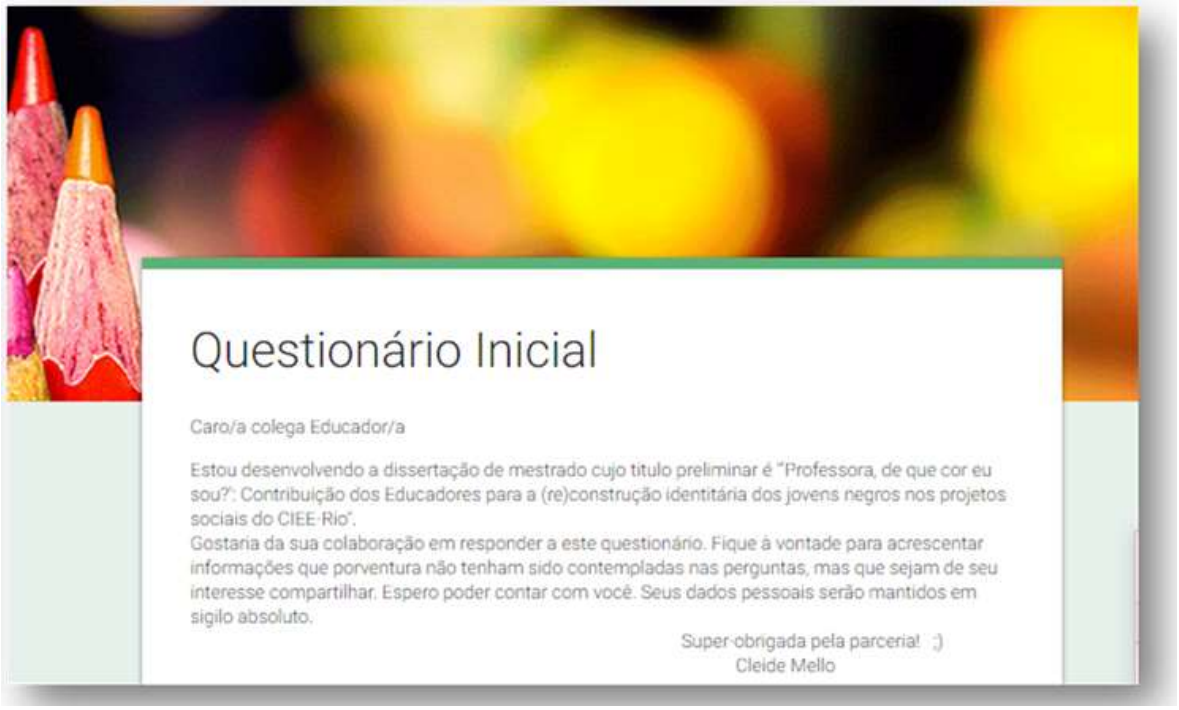


Figura 27. Questionário inicial online no Google docs.

Essa parte inicial da investigação se deu através de 10 perguntas abertas e optamos por analisar o conjunto das respostas coletadas e destacar tanto aquelas que apresentem consenso com as visões dos autores estudados como as que sejam antagônicas em relação às visões do grupo.

1) Cite os fatores que, em sua opinião, são importantes para que os jovens consigam uma vaga no mercado de trabalho. (12 respostas)

Nessa questão as respostas foram bem diversas, demonstrando uma variedade de opiniões e visões sobre os itens que contam para a inserção no mundo do trabalho:

> *"Infelizmente, acho que atualmente pesam questões como a aparência, o local de residência, a cor de pele, questões de gênero, a forma como fala etc. Acredito que essas questões muitas vezes passam por cima do que na minha opinião deveriam realmente contar, que é a motivação, a garra, o comprometimento, etc" (Baobá-za).*

> *"Aparência considerada adequada ao padrão, conhecimentos de informática, boa fluência verbal, residir em locais próximos aos centros urbanos, escolaridade compatível a faixa etária" (Obi).*

> *"Boa aparência (infelizmente), conhecimento de informática, boa fluência verbal, escrita sem erros e às vezes ser estudante da rede privada de ensino" (Estrelícia).*

> *"Vontade, criatividade e ser multiplicador" (Dendezeiro).*

> *"Qualificação profissional e algumas questões comportamentais" (Tamarindeiro).*

“Acredito que o jovem que tem a oportunidade de ter uma capacitação profissional com conteúdos técnicos e comportamentais, acaba sendo melhor preparado para o mercado de trabalho” (Baobá-de-perrier).

“Ter meta de crescimento, determinação para alcançar os objetivos e ter a autoestima elevada” (Baobá-de-fony).

“Formação acadêmica, competências técnicas, comportamentais e saber aproveitar as oportunidades” (Tulipeira).

“Infelizmente, as características externas (boa aparência, cor da pele, tipo de cabelo) criam por si só muitas oportunidades a jovens que possuam esse perfil, principalmente em grandes instituições. Quanto ao aspecto técnico, formações complementares nas áreas de informática e inglês também possibilitam maior facilidade de ingresso no mundo do trabalho” (Guari natal).

“Escolaridade, informações de oportunidade de primeiro emprego e determinação para buscar oportunidade” (Candelabro).

“Escolaridade ou formação e dedicação” (Flamboyant).

“Segundo as regras do mercado, diplomas e certificações” (Baobá-digitata).

Embora essa pergunta não abordasse o aspecto racial, alguns respondentes mencionaram, explicitamente ou não, fatores que, de acordo com o que estudamos nessa pesquisa, provavelmente excluiriam os jovens negros de um eventual processo seletivo: ser estudante da rede privada de ensino (os jovens negros participantes dos projetos são egressos ou oriundos ou da rede pública de ensino, um dos pré-requisitos para participação nos projetos da CPE); ter escolaridade compatível com a faixa etária (raro também entre os participantes dos projetos); autoestima elevada; cor da pele; boa aparência ou aparência considerada adequada ao padrão. Dois Educadores, após o termo “boa aparência” acrescentaram “infelizmente”, o que confirma o estereótipo de que o padrão de boa aparência ainda é sinônimo de pele branca. Justamente por ser discriminatória, foi promulgada no Rio de Janeiro a lei 2.406/95:

> DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO DA EXPRESSÃO "BOA APARÊNCIA" NOS ANÚNCIOS DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE PESSOAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.
> O Governador do Estado do Rio de Janeiro, Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
> Art. 1º - Fica proibido o uso da expressão "BOA APARÊNCIA" ou outras similares, nos veículos de divulgação de anúncios visando o concurso, recrutamento e seleção de pessoal.
> Parágrafo único - O disposto neste artigo aplica-se às empresas públicas, de economia mista, privadas, firmas individuais, entidades beneficentes, fundações e pessoas físicas instaladas ou domiciliadas no Estado do Rio de Janeiro, que solicitarem a divulgação de anúncios que contenham a expressão objeto desta lei [...] [84] (BRASIL, 2003).

[84] Íntegra da lei disponível em https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/150749/lei-2406-95

2) Você acha que a questão racial tem influência no mercado de trabalho, seja na obtenção de vaga e/ou na progressão funcional e na carreira de um indivíduo? Por quê? (12 respostas)

Teria havido unanimidade nas respostas positivas a essa pergunta, não fosse por um único participante que demonstrou discordância. Enquanto onze educadores foram categóricos em dizer que o racismo é um impedimento explícito no mercado de trabalho:

> *"Sim. Quando observamos grandes empresas e seus cargos de gestão, conseguimos facilmente perceber que em sua esmagadora maioria são brancos. Enquanto os negros acabam não tendo tantas oportunidades. É muito triste perceber que só um ou outro se destaca quando na verdade são a maioria dos Brasileiros" (Baobá-za).*
>
> *"Sim. Nossa sociedade é patriarcal e eurocêntrica, considera-se neste modelo os brancos e principalmente os homens brancos como indivíduos com maiores capacidades intelectuais e em virtude disso pessoas que pertençam a estes grupos terão maiores oportunidades de ascender profissionalmente. Para negros e principalmente mulheres negras a trajetória profissional apresenta empecilhos que uma pessoa de um grupo social privilegiado não terá" (Obi).*
>
> *"Sim. Podemos ver pelo cenário atual. Muitos cargos de gestão nas grandes empresas, não são ocupados por negros. O preconceito no mercado profissional existe sim e persiste!" (Estrelícia).*
>
> *"Sim, devido a nossa herança escravocrata as habilidades das pessoas negras são colocadas em questão, sendo direcionadas para as funções de menor complexidade, impedindo o acesso nos cargos de liderança nas corporações" (Dendezeiro).*
>
> *"Sim, vemos nos noticiários várias situações, amigos que relatam, um exemplo é ver um protagonista negro na novela e filmes, lógico que percebemos uma melhora em comparação a antigamente, vejo relatos da minha avó que até hoje não aceitou a cor dela" (Tamarindeiro).*
>
> *"Sim, além do negro não ter credibilidade na sua capacidade intelectual a aparência também caba sendo um fator que influência no mercado de trabalho" (Baobá-de-perrier).*
>
> *"Sim. Pois, muitas pessoas ainda têm preconceitos uns com os outros achando que por causa da cor/raça os outros não são capazes e não têm competências" (Baobá-de-fony).*
>
> *"Sim! Não deveria acontecer, pois o que diferencia uma profissional para o outro, são suas competências técnicas e comportamentais, não a cor de pele! Mas sabemos que isso acontece" (Tulipeira).*
>
> *"Plenamente. A aparência física impacta diretamente, tendo em vista o histórico racista da nossa sociedade. Ainda hoje, muitos gestores ainda colocam a cor antes da capacitação de seu corpo de colaboradores" (Guari natal).*
>
> *"Infelizmente sim, ainda existe preconceito em algumas empresas" (Candelabro).*
>
> *"Com certeza, uma vez que os negros apresentam menor escolaridade, consequência de discriminação de acesso à educação de qualidade" (Baobá-digitata).*

Um Educador, entretanto, se opôs e afirmou:

> *"Não. Acredito que haja um conjunto de qualidades que afetam essa influência ou a obtenção de um emprego, e, o negro, como normalmente faz parte de um grupo alienado de várias questões importantes para formação profissional e cidadã no meio social, fica à mercê do preconceito de modo generalizado" (Flamboyant).*

Percebe-se, contudo, que mesmo o seu "não" tem a conotação de "não só", ou seja, nega para afirmar, pois amplia os contextos em que o negro é discriminado, sem descartar a dificuldade de conseguir vagas por conta da questão racial.

Essa percepção dos Educadores corresponde exatamente ao que foi levantado em pesquisa do Instituto Ethos sobre a situação dos negros no mercado de trabalho [85]. Apesar de representarem 55,4% da população brasileira, essa participação está muito longe da realidade dentro das empresas, onde a presença dos negros nas áreas de comando corresponde a: Conselho de administração - 4,9%. Quadro executivo - 4,5%. Gerência - 6,3%. Já quando o assunto é desemprego, a posição se inverte: 63,7% são negros. Esses dados refletem nitidamente as inúmeras barreiras encontradas pelos negros não só para entrar no mercado de trabalho, mas também para manter-se empregado e ascender profissionalmente. Essas barreiras passam pela falta de qualificação profissional e acadêmica, que atuam como pretextos para camuflar o racismo institucional. Segundo essa publicação, "[...] os negros permanecem esquecidos [pelas empresas]. A explicação é longa e passa pelo histórico do preconceito racial que ainda acomete o país e, consequentemente, as organizações". (VOCÊ S/A, 2017, p. 29)

3a) Você acha que o fato de ser negro pode atuar como um fator de baixa autoestima na hora em que esse vai disputar uma vaga no mercado de trabalho? Justifique. (12 respostas)

Nessa questão, sete Educadores responderam que "sim", três que "não", um não soube responder e um disse que

> *"Depende de como a pessoa se reconhece perante a sociedade" (Candelabro).*

As respostas afirmativas trazem argumentos como

> *"Acredito que sim, pelo fato citado anteriormente, [...] deve ser muito ruim quando estou em uma empresa onde a maior parte é branca, onde os cargos de gestão estão*

[85] Fonte: Revista Você S/A-. Por que os negros ainda são exceção? Editora Abril, abril de 2017.

ocupados todos por pessoas brancas, como o indivíduo pode se reconhecer nesse ambiente ou ter alguma expectativa de crescimento se não há semelhantes" (Baobá-za).

"Sim, porque na maioria dos processos seletivos que vemos para as grandes empresas, na sala de candidatos só vemos pessoas com os cabelos claros e olhos azuis e sempre são essas pessoas que são aprovadas" (Estrelícia).

"Sim, pois no próprio processo seletivo podemos avaliar se a empresa preza pela diversidade" (Dendezeiro).

"Acho que sim, que isso depende muito da influência familiar, de se aceitar, por isso a importância da representatividade" (Tamarindeiro)

"Sim, quando é uma pessoa que já passou por experiências em que foi prejudicado por ser negro!"(Baobá-de-perrier).

"Sim, principalmente se o jovem já sofreu ou sofre preconceito em outras esferas da vida (pessoal, familiar, acadêmica). Essa 'carga' estigmatiza o jovem, e pode sim ocasionar quebra de confiança própria para suas conquistas profissionais" (Guari natal).

"Se a pessoa perceber o 'preconceito' que está por trás, sim" (Baobá-digitata).

Entre os três que deram resposta negativa, dois se colocaram no lugar do candidato negro, buscando se apoiar em seu potencial, dizendo que não, como se a autoestima elevada e o autorreconhecimento de seu potencial fossem suficientes para abrir todas as portas:

"Não. Apesar de sabermos que há o preconceito, não podemos nos deixar levar por isso" (Tulipeira).

"Não. Acredito que todos têm os mesmos direitos, pois somos todos iguais. E se temos competências, precisamos acreditar em nosso potencial e seguir em frente" (Baobá-de-fony).

Já o terceiro argumentou que

"Não. Acredito que esse entendimento sobre racismo institucional é algo que não é compreendido por todos os negros então muitos não se dão conta de que exista um sistema estrutural racista que influencia diretamente no mercado de trabalho. Alguns serão afetados e terão sua autoestima abalada, mas não creio que seja uma regra" (Obi).

Comparando-se as respostas às perguntas 2 e 3a, é interessante notar uma certa inconsistência: quando perguntadas se a questão racial teria influência no mundo do trabalho, a maioria absoluta afirmou que sim, que ser negro dificulta a obtenção de uma vaga nas empresas. Entretanto, ao serem questionadas se o fato de ser negro poderia afetar a autoestima do candidato a uma vaga, *alguns respondentes negaram*, alegando que os negros não devem se deixar abalar pelo preconceito e que o fato de acreditar em seu potencial seria suficiente para superar as barreiras racistas no mundo do trabalho. Ou seja, a solução estaria nas mãos da vítima e não do algoz.

Essas afirmações nos remetem a um caso que teve ampla repercussão em uma rede social corporativa:

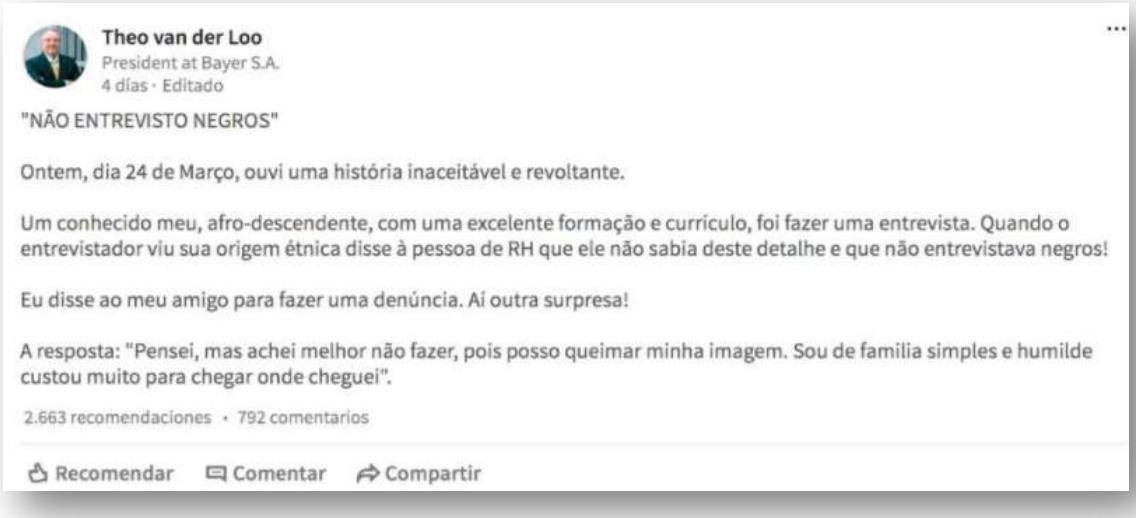


Figura 28 - "Não entrevisto negros" [86]

Pela reação do entrevistador, percebe-se que o racismo fala mais alto do que a busca por lucro no sistema neoliberal, ou seja, o racismo é um sistema de exclusão e morte, seja por inanição, depressão, ou qualquer outra causa, pois sem emprego a sobrevivência é colocada em risco. Esse jovem candidato à vaga, com suas consistentes qualificações (32 anos, formado em Ciências da Computação, com pós-graduação nos Estados Unidos e, portanto, inglês fluente), possivelmente agregaria muito valor à empresa que o contratasse, mas as empresas não o querem (na matéria completa ele já estaria há mais de um ano desempregado), o que evidencia que o lucro importa menos que o extermínio dos negros. Em paralelo, o fato de o jovem não se sentir seguro para denunciar esse crime do qual vem sendo vítima, demonstram que essas barreiras raciais afetam *sim* a autoestima dos negros, daí a necessidade não só da qualificação desses jovens para o mercado de trabalho, como também da sensibilização dos empresários [87].

3b) Mesmo que esse jovem tenha uma autoestima elevada, você acha que ele pode deixar de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho por considerar que o fato de ser negro vai impedir que consiga a vaga oferecida? Justifique.

[86] Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39441545
[87] Conforme mencionamos no capítulo 3, o trabalho de conscientização dos empresários será foco de pesquisa posterior, dada a sua relevância para a inserção dos jovens negros no mundo do trabalho.

(12 respostas)

Alguns Educadores acharam a pergunta difícil, mas mesmo assim houve seis "sim", cinco "não" e somente um "não sei". Os que responderam afirmativamente usaram argumentos como

> *"[...] acredito que sim, se eu sei que uma empresa tem histórico de só contratar brancos, por mais que eu acredite no meu potencial nessa situação acharia uma perda de tempo ir fazer entrevista em um ambiente onde eu não tenha espaço" (Baobá-za).*
>
> *"Pode. O cenário já nos mostra a quantidade de pessoas negras empregadas comparado a contratação de brancos. Acredito que isso desmotive sim!" (Estrelícia)*
>
> *"Sim, pois antes de se candidatar podemos realizar uma análise da empresa" (Dendezeiro).*
>
> *"Sim, por acreditar que as vagas disponibilizadas serão somente para pessoas fora do seu perfil" (Guari natal).*
>
> *"Caso ele perceba que a empresa não tem um RH humanizado, sim" (Baobá-digitata).*

Por sua vez, os respondentes do "não" persistiram na autoestima elevada, potencial e competências como recursos para seguir em frente com confiança, como se a solução, novamente, só dependesse da postura positiva e otimista dos negros:

> *"Não, vejo que a autoestima é um dos fatores primordiais para que uma pessoa negra não desista de concorrer alguma oportunidade" (Baobá-de-perrier).*
>
> *"Não. Ele precisa acreditar no potencial e na competência que ele tem e fazer a diferença" (Baobá-de-fony).*
>
> *"Não! Se possui autoestima elevada, confiança, ele vai em frente até o final" (Tulipeira).*
>
> *"Não, possivelmente quando um jovem reconhece seus valores, tem autoestima elevada será militante em seus objetivos e direitos" (Candelabro)*

Uma das respostas negativas, entretanto, mencionou um fator interessante, que provoca reflexão adicional:

> *"Não. Seguindo a resposta anterior* [pergunta 3a] *acredito que alguns indivíduos negros possam apresentar este tipo de receio em razão da autoestima abalada pelo racismo, mas não todos. Principalmente na adolescência, boa parte dos jovens negros ainda não consegue identificar o racismo" (Obi).*

Interpretamos esse argumento do ponto de vista do adolescente negro que ainda não teve a experiência do primeiro emprego e, por isso, talvez desconheça o racismo especificamente institucional (se ´que isso não ocorreu com seus familiares), pois o racismo estrutural e estruturante da sociedade brasileira, como vimos, os acompanham desde sempre, quando não têm acesso à saúde, moradia e, mesmo quando chegam na

fase escolar, são perseguidos por piadas racistas de alguns professores e alguns colegas.

Já o depoimento a seguir aborda a questão de que a mudança deve partir da sociedade, e não das pessoas negras (até porque não se consegue muda a cor da pele):

> *"Toda vaga tem um perfil que não é declarado justamente para não receber processos de discriminação. De qualquer forma, se ele acha que é capaz e tem todos os requisitos informados na divulgação, ele precisa tentar. Não é ele quem precisa mudar a sua cor para ser aceito na sociedade e sim as pessoas se respeitarem, entenderem que somos diferentes em todos os aspectos" (Tamarindeiro).*

Isso nos remete novamente à necessidade de conscientização da sociedade, e particularmente dos empresários, pois é fato que a diversidade é um dos fatores que se mostra relevante para o desenvolvimento tanto das empresas como das pessoas: "Vários estudos mostram que as empresas que valorizam a diversidade – de gênero, raça, orientação sexual, idade e outras – em seu quadro de funcionários tendem a ser mais criativas, inovadoras e *lucram mais*" (EXAME, 2019, p. 8, grifo nosso).

4) Você considera que a temática racial deve ser abordada nos projetos da CPE? Por quê? (12 respostas)

Para essa pergunta, as respostas foram unânimes: desde os "sim" (8 respostas), acrescidos dos "com certeza" (3 respostas) e pelo "sim e sempre" (1 resposta):

> *"Sim. Porque mesmo com tudo o que nos é ensinado/falado, muitas pessoas têm pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias" (Baobá-za).*
>
> *"Sim, quando se aumenta a discussão do tema nas instituições, tanto o negro quanto as outras raças passam a ver e perceber as mazelas do racismo na sociedade" (Dendezeiro).*
>
> *"Sim, pois muitos jovens desconhecem essa temática que infelizmente não é passada nas escolas e também não são estimulados a terem esse tipo de pesquisa" (Baobá-perrier).*
>
> *"Sim. Pois, hoje em dia ainda existe muito preconceito que precisa ser tirado de dentro das pessoas" (Baobá-de-fony).*
>
> *"Sim, a mudança começa em cada um de nós. O contexto histórico é uma temática ainda pouco conhecida" (Candelabro)*
>
> *Sim. Acho válido, pois o nosso país ainda é construído por raças (Flamboyant).*
>
> *Sim, pois é sempre válido (Baobá-digitata).*

Algumas justificativas, inclusive, refletem o comprometimento dos pesquisados

com a Educação dos jovens e a formação de sua identidade negra, conforme demonstrado nos depoimentos:

> *"Com certeza. Precisamos ajudar os jovens a construir sua identidade. Entender a história deles e do nosso país. Aprender a questionar e respeitar a história da cultura afro. É de extrema importância" (Baobá-za)*
>
> *"Os jovens dos projetos da CPE estão sendo preparados para o ingresso no mundo do trabalho e negar a realidade racial dentro das instituições pelas quais eles irão percorrer torna esse processo superficial. Como instituição voltada a qualificação nós também atuamos com educação e educar sem contextualizar a realidade social atual não gera resultados" (Obi).*
>
> *"Sim e sempre. O público que atendemos precisa desse norte, dessa orientação, justamente para construirmos uma sociedade mais digna" (Tamarindeiro).*
>
> *"Com certeza! É uma temática ligada diretamente aos projetos que atuamos e com o público que atendemos" (Guari natal)*
>
> *"Com certeza, pois tem tudo a ver com o público que atendemos" (Tulipeira).*

Gohn (2010, p. 51) traduz bem esse comprometimento e sensibilidade dos Educadores, na medida em que a escolha de temas permite aos indivíduos "desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.)".

5) Caso você tenha respondido "sim" à pergunta anterior, que tema(s) relacionado(s) à questão racial deve(m) ser abordado(s) visando uma melhor preparação para o jovem negro disputar uma vaga no mercado de trabalho? (12 respostas)

Novamente, todos os Educadores mencionaram algum ou alguns temas que entendem necessários nos conteúdos pedagógicos da CPE, dentre eles alguns gerais como:

> *"Ancestralidade, memória, narrativas, Estética Negra, Genocídio Negro, Cultura afro-brasileira, Religiosidade, Racismo na educação, Racismo nas Organizações, Representatividade negra" (Obi).*
>
> *"Identidade, questões históricas, preconceito e discriminação, para que ter as cotas, representatividade, são temas que se conectam" (Tamarindeiro).*
>
> *"Contexto histórico dos negros no mundo e no Brasil" (Candelabro).*
>
> *"Não sei exatamente que temas, porém coisas que estimulem a cultura e a história, como cine-debates, universos culturais, a própria oficina de cultura afro" (Baobá-za).*

“Temas que tragam a autoestima dos jovens” (Baobá-de-perrier).

“Um mundo sem preconceito racial. | A cor/raça não define quem você é. | Somos todos iguais” (Baobá-de-fony).

“Trazer a questão racial para todos os sentidos da vida desse jovem: aspecto afetivo, familiar, estudantil, amoroso e financeiro” (Guari natal).

ou aqueles voltados especificamente para o meio acadêmico ou profissional:

“Desigualdade racial no mercado de trabalho” (Estrelícia)

“O Racismo Institucional, O negro na academia e suas escolhas” (Dendezeiro).

Um deles, particularmente, nos chamou a atenção pela percepção de que não basta apenas qualificar os jovens (o que já não é pouco), conforme já levantado anteriormente:

“Acredito que o foco não deveria ser na preparação dos jovens, mas sim o mercado de trabalho como um todo”. (Baobá-digitata).

Esses depoimentos confirmam a importância do conhecimento de suas origens africanas, seus referenciais negros positivados e o impacto do protagonismo dos afro-diaspóricos para a construção da sociedade brasileira. Esse conhecimento, entretanto, como mencionado na última fala, não deve estar limitado à população negra, mas à população como um todo, considerando-se que o desconhecimento dessa rica história é um dos fatores da existência e propagação do racismo. Como os brancos vão valorizar os negros se também desconhecem esse passado? Se todos só conhecem a história transmitida do ponto de vista exclusivamente eurocêntrico?

6) As temáticas raciais estão presentes na sua prática docente? Se sim, como? (12 respostas)

Três pesquisados disseram que “não”. Como as temáticas raciais ainda não fazem parte do conteúdo didático/pedagógico dos projetos da CPE em favelas, esperava-se que os Educadores ainda não tivessem essa preocupação em inseri-las em suas práticas docentes. Houve, entretanto, nove respostas afirmativas:

“Tento levar os jovens em universos culturais pertinentes e sempre faço atividades voltadas a essa temática” (Baobá-za).

“Em cada projeto onde atuo busco abordar com os jovens o resgate de memórias que possam subsidiar a construção de suas identidades, de forma que possam entender o valor de suas origens e fortalecer a autoestima” (Obi).

"Sim, inserindo a abordagem sobre a diversidade nos encontros comportamentais" (Dendezeiro).

"Sim, pois atendemos uma diversidade de pessoas, na verdade acho difícil não ter essa questão no país em que vivemos, nossa família é uma mistura de raças" (Tamarindeiro).

"Sim. Nos cursos e no meio acadêmico onde estudo são abordados esses temas. Inclusive, uma vez no curso, apresentei um trabalho juntamente com uns colegas sobre o preconceito racial. Foi muito bom!" (Baobá-de-fony).

"Sim, alguma, através de texto e em seguidas opiniões do grupo" (Tulipeira).

"Muito tangencialmente [...] de modo geral" (Flamboyant).

"Sim, porque atendemos um público muito diversificado" (Baobá-digitata).

Até quem não está em sala de aula regularmente, reconhece a necessidade da abordagem dessa temática:

"[...] mesmo não atuando na ponta, precisamos nos aprofundar nesse assunto por uma questão de cidadania e respeito aos direitos em sociedade" (Guari natal).

7) Você já vivenciou ou presenciou a existência de conflitos de cunho racial nos encontros de projetos da CPE? (12 respostas)

Cinco respondentes confirmaram que "sim" e sete que "não".

8) Em caso positivo, cite resumidamente a(s) ocorrência(s) e como você procedeu. (6 respostas)

Mesmo quem não vivenciou tais conflitos, já ouviu algo sobre:

"Eu não presenciei nenhum conflito entre os jovens, só percebi que há uma dificuldade dentre eles de se reconhecerem como negros".

"[...] nunca vivenciei, mas já ouvi relatos dos educadores" (Guari natal).

Quanto aos que vivenciaram, seus depoimentos foram bem marcantes:

"Diversas situações. Jovens me perguntando se o cabelo está ruim, meninas negras dizendo que querem casar com homens brancos para "embranquecer" a família etc." (Baobá-za).

"[...] perdi a conta de quantas situações de racismo presenciei, entre os jovens e também por parte de alguns educadores e parceiros. As 'brincadeiras' de cunho racista marcam presença diariamente nos projetos, geralmente os aspectos físicos dos jovens pretos e pardos tende a ser motivo de chacota no grupo e em boa parte das vezes estas brincadeiras são ignoradas e até mesmo reforçadas por quem deveria intervir. A questão religiosa também é frequente, é impossível em alguns momentos dissociar intolerância religiosa e racismo" (Obi).

> *"[...] Adolescentes apelidando os colegas devido [...] ao tom de pele. Ex. sombra 3D [...] Apelidos de cunho racial para ofender e justificar a atitude do colega Ex. 'Só poderia ser preto', 'Coisa de macaco'. [...] Uma jovem justificou o racismo. Ex. 'As pessoas de cor, fazem por onde, tanto que as maiorias dos bandidos são de cor'. Em todas as situações falei sobre a nossa diversidade, a diferença entre racismo e preconceito e finalizei enfatizando que é crime e que essas agressões não podem ser minimizadas" (Dendezeiro).*

O depoimento acima, especificamente, nos remete a Paula (2003), pois percebemos algumas semelhanças entre o público-alvo de sua pesquisa em uma escola pública estadual e os jovens atendidos pelos projetos sociais do CIEE: faixa etária 14-18, maioria absoluta de negros, turma muito barulhenta, sem interesse pelas aulas e com nítido atraso no nível de escolaridade. Além desses fatores, seus alunos (assim como os nossos)

> [...] eram vistos como problemáticos por desrespeitarem-se uns aos outros, causando conflitos constantes. Comumente, atribuíam uns aos outros apelidos preconceituosos com o objetivo de diminuir o outro de acordo com a cor da pele (tiziu, azulão), tipo de cabelo (cabelo de lã, ninho de rato) e bairro onde mora (os bairros mais pobres da cidade). Havia um desconforto em relação à negritude. Uma evidência disso foi detectada em uma aula anterior a essa pesquisa, *na qual muitos alunos negros ou não-brancos se autodenominaram morenos e brancos* (PAULA, 2003, P. 187, grifo nosso).

Esse é exatamente o perfil dos participantes de alguns dos projetos sociais do CIEE-Rio que motivaram nossa pesquisa, principalmente por sua dificuldade de auto identificação como negros, ou *"desconforto em relação à sua negritude",* como colocou Paula (2013). Outra convergência está no fato de sermos ambas – pesquisadora e essa autora – professoras negras e termos também outros profissionais negros na equipe, daí o interesse redobrado pela pesquisa, pois o "pesquisador está intrinsicamente imbricado no conhecimento que produz" (MOITA LOPES, 1994, apud PAULA, 2003).

Outro respondente demonstrou seu senso de observação do racismo institucional a partir das estatísticas e do comportamento dos colaboradores dentro da própria ONG:

> *"Baixo quantitativo de inserção dos jovens e atendimento inadequado dos funcionários do CIEE" (Baobá-digitata)*

Ou seja, reforça a necessidade de um trabalho de políticas internas antirracistas nas empresas e instituições em geral e percebe que a Educação para as relações étnico-raciais deve começar "dentro de casa", em um movimento que Gramsci (1989,

p.132 apud Souza, 2009, p. 28) já defendia, de que "[...] é preciso que se repense o espaço educativo, pois 'o ambiente não-educado e rústico dominou o educador, o vulgar senso comum se impôs à ciência e não vice-versa; se o ambiente é o educador, ele deve ser por sua vez o educado'".

9) Você gostaria de acrescentar algo com relação à temática racial na Educação e/ou no mundo do trabalho? (10 respostas)

Embora metade dos participantes não tenha mencionado nenhum comentário, os que o fizeram reforçaram a importância da inclusão da temática racial:

> *"Acredito que esse tema deveria ser obrigatório, tanto em escolas quanto nos nossos projetos e ações" (Baobá-zá).*
>
> *"Que as temáticas raciais não fiquem restritas somente ao mês da Consciência Negra" .(Dendezeiro)*
>
> *"Gostaria que fossem ministradas mais palestras e cursos com esse tema, para a conscientização dos seres humanos. Para a reflexão de cada cidadão que vive no mundo cercado de pessoas, mas que ainda não sabem viver da maneira respeitosa e empática" (Baobá-de-fony).*
>
> *"Mais visibilidade e respeito" (Tulipeira).*
>
> *"Assunto extremamente legítimo e relevante para ser tratado tanto por quem vivencia episódios de violência racial quanto qualquer um, que constrói sua identidade, percepção e atitude de acordo com as relações humanas desenvolvidas. E que estas relações estejam livres de preconceitos" (Guari natal).*

10) Você tem interesse em participar de uma oficina de cultura afro-brasileira dentro do cronograma da CPE? (12 respostas)

Nesse item houve unanimidade: todos demonstraram o desejo de participar da oficina de letramento étnico-racial chamada "Valorização da Cultura Afro-Brasileira e perspectivas de inserção de jovens negros no mundo do trabalho", objeto de análise na próxima seção.

Antes de fecharmos esse tópico, entretanto, é importante salientar que, tanto esse interesse por aprofundar o conhecimento da temática racial como as respostas registradas nessa etapa preliminar da pesquisa de campo (Questionário inicial) atingiram seu objetivo que era investigar a visão dos Educadores da Coordenação de Programas Especiais sobre eventual influência da questão racial para o ingresso de

jovens no mercado de trabalho e também a pertinência (ou não) da abordagem dessa temática em sua prática docente e, por consequência, no conteúdo pedagógico da CPE.

Nesse sentido, ficou patente a percepção dos Educadores de que, *sim*, *a questão racial perpassa todo o processo seletivo para obtenção de vagas no mercado de trabalho*. Por um lado, a inclusão de negros fica dificultada por conta de sua falta de qualificação profissional, justificada, segundo matéria na revista EXAME (2019, edição 1182, p.28-29, grifo nosso), dessa forma:

> A diversidade étnico-racial no meio corporativo é *afetada por um problema social no Brasil*. Os negros – denominação que inclui pretos e pardos – são 54% da população, pelo Censo oficial. Entre eles, 67% recebem até 1,5 salário mínimo por mês. A pobreza gera outros problemas, como a baixa escolaridade e, consequentemente, a dificuldade de entrar ou permanecer nas empresas. “mais do que contratar, é preciso saber como suprir as necessidades educacionais e sociais para que esse profissional mostre suas competências”, diz Daniel Teixeira, diretor de projetos do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

A referida reportagem contabilizou essa dificuldade de inserção do negro ao problema de *classe* e em nenhum momento mencionou o racismo como a principal barreira. Por outro lado, na mesma matéria, foi citado que as empresas, para aumentarem a diversidade (em geral) em seus quadros, estão adotando o engajamento das lideranças em treinamentos para evitar os *vieses inconscientes*. “Esses vieses ocorrem quando uma pessoa toma, sem perceber, uma decisão tendenciosa. Por exemplo, quando um gestor contrata um estagiário que estuda na mesma universidade em que ele se formou, por acreditar ser essa a melhor opção” (EXAME, 2109, edição 1182, p.26). Ora, se na análise das respostas à pergunta 2, como vimos anteriormente, o quadro de lideranças (executivo e gerencial) das empresas no Brasil é formado por aproximadamente *95% de brancos*, que “viés inconsciente” de cor eles vão adotar para contratar funcionários?

Seguimos então para a segunda etapa da pesquisa de campo, o letramento racial crítico através da *Oficina de Cultura afro-brasileira e perspectivas para inserção de negros no mundo do trabalho*.

4.3.2 Questionário da oficina de letramento racial crítico na Lei 10639/03

Conforme vimos no subcapítulo *4.2.2 Gênero do Discurso: Questionário*, nesta segunda etapa da pesquisa de campo, utilizamos essa ferramenta com um *layout* diferenciado dos questionários inicial e final: o *quiz* (vide ANEXO B). Essa escolha se deu por suas inúmeras vantagens:

a) o aspecto lúdico do quiz, cujo significado é “competição”: para evitar constrangimentos, transformamos um teste de conhecimento em uma brincadeira e oferecemos uma premiação simbólica entre os educadores que obtivessem maior pontuação;

b) facilidade e rapidez na correção das questões pelos próprios participantes ao longo da oficina;

c) aumento da atenção dos pesquisados ao conteúdo da oficina, que de outra forma poderia ficar cansativo devido ao volume expressivo de informações;

d) facilidade e rapidez no preenchimento;

e) facilidade e rapidez na compilação final das respostas;

f) possibilidade de inclusão das instruções no início e agradecimento ao final;

g) possibilidade de inclusão de 20 perguntas em uma página frente e verso;

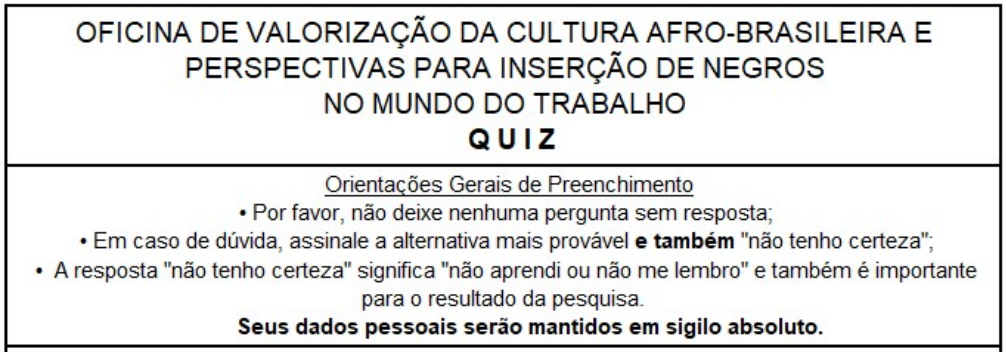
h) possibilidade de inclusão das fontes consultadas para sua elaboração;

i) possibilidade de incluir quatro alternativas por questão.

Esse último item requer um comentário adicional: inserimos uma quarta alternativa “Não tenho certeza” significando “não aprendi ou não me lembro”, para evitar que os participantes se sentissem constrangidos em responder “Não sei” e optassem por qualquer outra alternativa (por adivinhação ou “chute”), o que poderia comprometer o resultado da pesquisa. Já o “Não aprendi” provavelmente seria muito útil na investigação do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e perspectivas de inserção da juventude negra no mercado de trabalho (cuja discussão iniciamos na primeira etapa). Sobre a incerteza nas respostas, Good & Hatt (1977, p.204, grifo nosso)

mencionam: “Quando o propósito da questão é o de determinar a proporção de informantes que nada sabem sobre problemas públicos, a organização na qual trabalham, ou a comunidade na qual vivem [e, por analogia, aqui inserimos também o conteúdo pedagógico a ser aplicado], *naturalmente este fato é valioso em si mesmo*”.

Assim como nos questionários inicial e final, incluímos as orientações de preenchimento logo no início do formulário e as reforçamos verbalmente com os dois grupos antes da apresentação dos slides, cujo conteúdo trazia as respostas na mesma sequência em que as perguntas foram feitas:


OFICINA DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E PERSPECTIVAS PARA INSERÇÃO DE NEGROS NO MUNDO DO TRABALHO

QUIZ

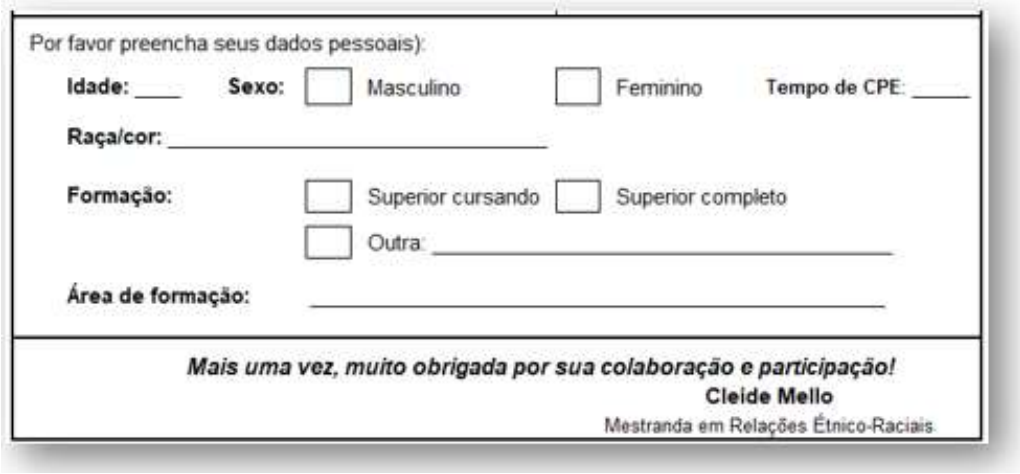
Orientações Gerais de Preenchimento

- Por favor, não deixe nenhuma pergunta sem resposta;
- Em caso de dúvida, assinale a alternativa mais provável **e também** "não tenho certeza";
- A resposta "não tenho certeza" significa "não aprendi ou não me lembro" e também é importante para o resultado da pesquisa.

Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo absoluto.

Figura 29 - Instruções no questionário/quiz

A última linha das orientações de preenchimento, que acabou inadvertidamente constando da versão final, indicava a confidencialidade dos dados pessoais porque, inicialmente, assim como nos questionários inicial e final, havíamos incluído nesse formulário também essa solicitação:


Por favor preencha seus dados pessoais):

Idade: ____ **Sexo:** ☐ Masculino ☐ Feminino **Tempo de CPE:** _____

Raça/cor: _____

Formação: ☐ Superior cursando ☐ Superior completo

☐ Outra: _____

Área de formação: _____

Mais uma vez, muito obrigada por sua colaboração e participação!

Cleide Mello

Mestranda em Relações Étnico-Raciais

Figura 30 - Parte da versão preliminar do formulário (excluída na versão final)

Entretanto, decidimos *retirar* essa parte, por chegarmos à conclusão que isso também poderia causar constrangimento a eles, caso obtivessem baixa pontuação no exercício - o que seria compreensível em virtude da complexidade de algumas perguntas, da formação diversificada desses profissionais, do tempo decorrido desde o término da graduação e da implementação efetiva (ou não) da Lei 10639/03 durante sua formação. Ademais, como o objetivo final era avaliar o nível de conhecimento *do grupo* sobre alguns aspectos cobertos pela referida lei, concluímos que não haveria necessidade da identificação individual dos pesquisados.

As respostas às vinte perguntas do quiz foram apresentadas e discutidas ao longo da apresentação da oficina de *letramento racial crítico* que denominamos "Valorização da Cultura Afro-brasileira e perspectivas de inserção dos jovens negros no mundo do trabalho" (v. slides correspondentes no anexo V), cujos objetivos e roteiro apresentados no início da sessão foram:



Figura 31 – Objetivos da oficina de letramento



Figura 32 – Roteiro da oficina de letramento

As vinte perguntas do quiz, todas fechadas, foram elaboradas de acordo com a sequência do roteiro e seguem abaixo, já com as respostas compiladas e suas respectivas análises. As cores dos números representam: **Azul** = quantidades de respostas corretas / **Vermelho** = quantidade de respostas erradas. A soma das respostas em **Azul** mais em **Vermelho** perfaz *12* respostas (com exceção da pergunta 13, que um respondente deixou em branco). Já os números em **Branco** nos quadrados hachurados "Não tenho certeza" (= "não sei" ou "não aprendi") representam quantas dúvidas os 12 respondentes tiveram naquela questão específica.

As três primeiras questões estão relacionadas à História da África:

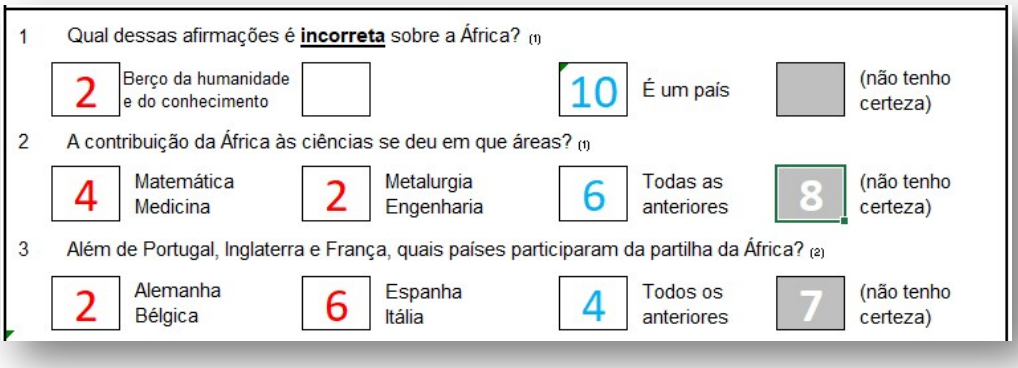


Figura 33 – Questões relacionadas à história da África

Em relação à pergunta número 1, os respondentes que erraram justificaram: um anotou na folha que havia entendido que o enunciado se referia à África do Sul e o outro não percebeu que a questão pedia a alternativa *incorreta*[88]. As duas outras questões são importantes para avaliarmos o conhecimento dos participantes sobre a herança riquíssima de conhecimento gerado naquele continente e as riquezas daquele solo, que até hoje são palcos de batalhas internas e externas na disputa por sua posse.

As perguntas de números 4 a 7 são relativas ao período da escravidão e o alto nível de incerteza nas respostas 4 e 5 podem sugerir que essa etapa da nossa história não foi adequadamente ensinada ou assimilada:

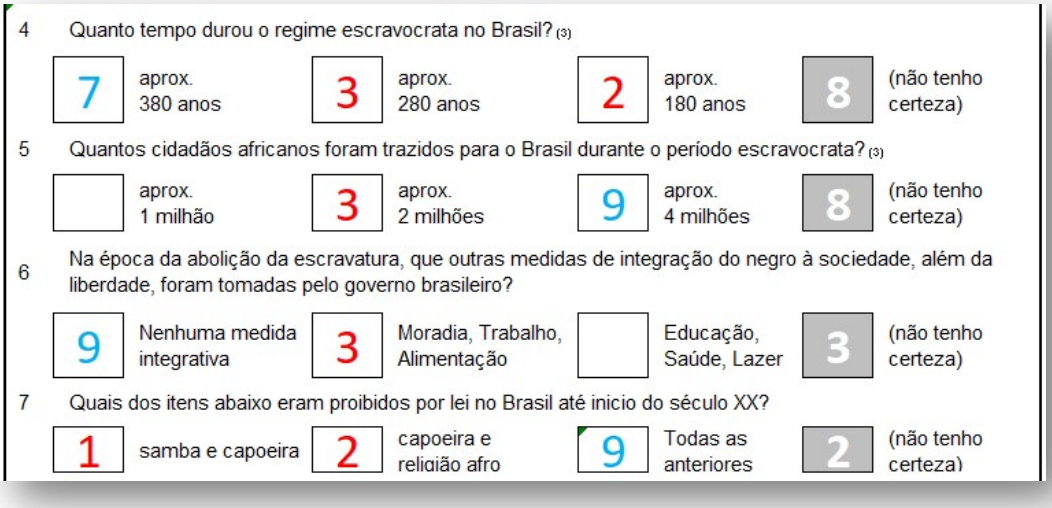


Figura 34 – Questões relacionadas ao período da escravidão

[88] Essa questão já foi retirada das oficinas subsequentes pois pode gerar constrangimento para os que assinalam as alternativas erradas.

Por questões de espaço e de priorização de conteúdo, somente uma pergunta está relacionada ao protagonismo cultural, até porque nessas áreas é inquestionável a participação dos negros. Lopes (2017)[89] foi muito assertivo em indicar as Artes, que na época da escravidão os negros não só eram autorizados como incentivados (e ainda hoje são) a desenvolver para entreter a classe dominante:

> [...] E nos disseram:
> – Riam! Dancem! Toquem!
> Cantem! Corram! Joguem!
> E nós rimos, dançamos, tocamos
> Cantamos, corremos, jogamos
> [...]

Esta questão, entretanto, gerou dúvidas e alguns erros na resposta, por conta da alternativa “eram (também) escritores”, que foi colocada para indicar a formação adicional de André Rebouças, mais conhecido como o engenheiro responsável pelo projeto do Túnel Rebouças:



Figura 35 – Questão relacionada aos negros na Literatura

Incluímos três questões (de 9 à 11) sobre a composição e diversidade do povo brasileiro e quatro (12-13-19-20) [90] sobre as políticas públicas (ações afirmativas) para combate à desigualdade racial e ao racismo, que impactam diretamente as perspectivas de inserção dos negros no mundo do trabalho. Novamente, o alto grau de incerteza pode indicar desconhecimento da importância das ações afirmativas e dos movimentos para redução das desigualdades raciais.

[89] O poema Brechtiana completo está nas considerações (semi) finais. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/840-nei-lopes-brechtiana
[90] Um dos respondentes não assinalou nenhuma alternativa na questão 13.

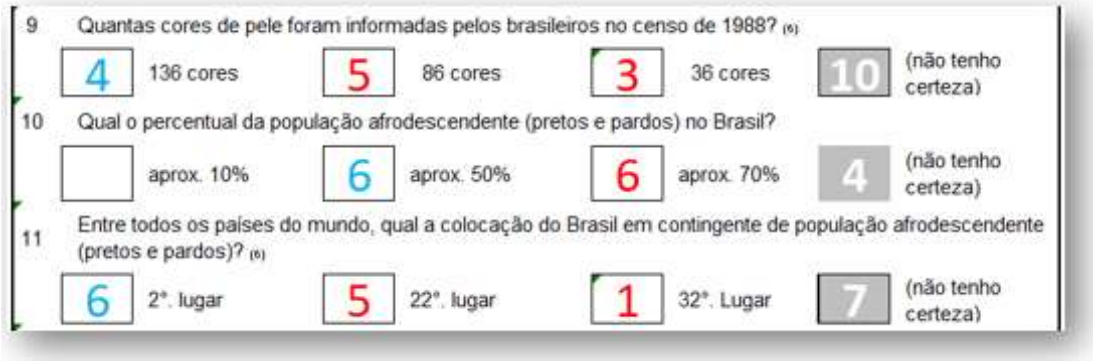


Figura 36 – Questões relacionadas à diversidade



Figura 37 – Questões relacionadas às políticas públicas de combate ao racismo

Já as questões de 14 a 18 buscavam avaliar as opiniões dos participantes especificamente sobre as cotas raciais, pois eles deveriam assinalar somente aquelas características que considerassem válidas e/ou validadas pela lei de cotas.

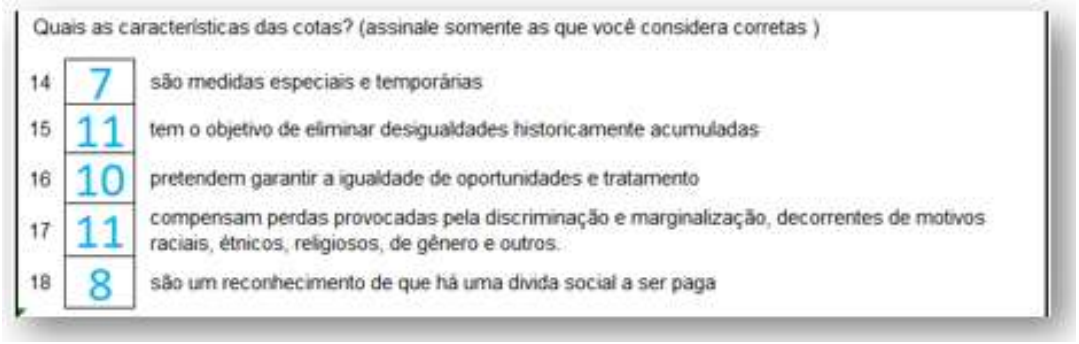


Figura 38 – Questões relacionadas à diversidade e políticas públicas no combate ao racismo

Pela quantidade de respostas corretas, percebe-se que alguns desconheciam que as cotas são temporárias e que foram implementadas também por conta da enorme dívida do Estado Brasileiro para com a população negra.

Ao final da apresentação e discussão dos slides cobertos pelo quiz, apuramos e premiamos os "vencedores da competição" [91]. Mais relevante do que o resultado aferido pelo grupo - de uma pontuação máxima de 240 pontos (20 pontos x 12 participantes), o grupo atingiu 152 pontos (63% de acerto), e individualmente a maior pontuação ter sido 17/20 e a menor 7/20 – o que realmente importou foi o interesse e a participação ativa de *todos* os Educadores, nos dois grupos.

Como fechamento do encontro de letramento, propusemos um bingo para revisarmos alguns dos termos introduzidos pelos negros em nosso vocabulário português, a partir do "Pretuguês" de Gonzales (1984). Diferentemente dos bingos convencionais, onde se sorteia um papel ou uma pedrinha, utilizamos também a ludicidade, criando um bingo "digital".



Figura 39 – Slide para revisão de termos africanos inseridos no vocabulário brasileiro.

[91] Os brindes (simbólicos) foram dados ao primeiro, segundo e terceiro colocados e uma brinde extra (também simbólico) para todos os demais pela participação. Essa é uma prática da pesquisadora, que entende que o interesse e compartilhamento de saberes se dá entre todos, merecendo, portanto, reconhecimento.

Novamente, o lúdico foi a base para a percepção de como este país é negro e de como a história invisibilizou a rica participação dos afro-diaspóricos na construção da sociedade brasileira, o que, por sua vez, dificultou (e ainda dificulta) o acesso dos negros a seus direitos básicos à cidadania.

Importante registrar que duas atividades foram retiradas da oficina de letramento - estavam planejadas, porém nem chegaram a ser anunciadas: a) *a oficina de confecção de turbantes*, suspensa por conta da limitação de tempo, pois as 4 horas do encontro não foram suficientes para cobrir todo o conteúdo, devido à intensa participação dos pesquisados. Inclusive, dentre os *feedbacks* que recebemos estava o pedido para reservar mais tempo para que as pessoas pudessem compartilhar suas experiências relacionadas ao racismo; b) *a degustação de alguns pratos de origem africana* (dentre os apresentados no slide a seguir) não pôde ser feita por falta de verba.



Figura 40 – Slide com alguns pratos introduzidos na culinária brasileira pelos negros.

Conforme mostrado nesse subcapítulo e nos slides constantes do anexo V, a oficina de *letramento racial crítico* “Valorização da Cultura Afro-brasileira e perspectivas de inserção de jovens negros no mundo do trabalho” foi aplicada com ampla variedade de atividades, dinâmicas e discussões, exatamente de acordo com a metodologia do CIEE-RIO, qual seja:

> Lançamos mão de uma abordagem integral do ser humano, estimulando os processos cognitivos e afetivos. Para tanto, utilizamos a metodologia participativa, promovendo a avaliação crítica por meio de técnicas como: dinâmica de grupo, dramatizações, estudos de caso, pesquisas em material

> bibliográfico, músicas, filmes, Internet e discussão sobre os temas propostos (CIEE-Rio Apresentação CPE, 2018, slide 7).

Voltando à análise das respostas do quiz e das discussões durante a oficina de letramento racial crítico, percebemos que, embora de maneira geral, os Educadores não tiveram (ou tiveram pouco) acesso aos conteúdos de história da África e dos afro-brasileiros durante sua formação, por conta da dificuldade de implementação da *lei 10639/03* ou pelo fato de alguns deles terem se graduado antes de 2003, os resultados foram muito positivos. Todos os doze participantes demonstraram relativo conhecimento e *muito* interesse sobre os temas abordados e, acima de tudo, o que teve maior destaque e relevância, foram as profícuas discussões que a oficina provocou sobre um assunto que a equipe não tem oportunidade de trocar sobre no agitado dia-a-dia da rotina de trabalho, embora o racismo esteja perpassando a realidade das vidas dos jovens atendidos pelos projetos sociais e também de muitos de nós, Educadores.

Os resultados e avaliações dos participantes pós-letramento, dentro do método *autoetnografia avaliativa* utilizado pela pesquisadora, estão demonstrados e comentados no questionário final a seguir.

4.3.3 Questionário final: autoetnografia avaliativa da oficina de letramento

Conforme mencionado no subcapítulo 4.2.2 – Pesquisados: Perfil e Confidencialidade, tanto o Questionário inicial quanto o final solicitavam dados pessoais dos participantes. Porém, como duas pessoas não responderam ao final, decidimos não inserir aqui a tabela com esses dados para evitar sua identificação, até porque a participação em qualquer das etapas desta pesquisa era opcional.

Entretanto, na análise desses dados logo no início da avaliação das respostas ao questionário final, percebemos um resultado bastante concreto e significativo*: houve duas mudanças na autodeclaração no item raça/cor* do questionário inicial para o final, pois no lugar das classificações originais de “mestiço” e “não definido”, surgiram dois “pardos”, conforme mostram as tabelas a seguir:

QUESTIONÁRIO INICIAL (Pré-Letramento) DADOS PESSOAIS		
ITEM	VALOR	RESPOSTAS
RAÇA / COR	Branco	
	Negro	
	Preto	
	Mestiço	1
	Não definido	1
	Não respondeu	1

QUESTIONÁRIO FINAL (Pós-Letramento) DADOS PESSOAIS		
ITEM	VALOR	RESPOSTAS
RAÇA / COR	Branco	
	Negro	
	Preto	
	Pardo	2
	Mestiço	0
	Não definido	0

Figura 41 – Comparativo das respostas entre os questionários inicial e final no item raça/cor.

Esse fato, por si só, já representa uma importante decorrência das discussões sobre raça e cor ao longo da oficina de valorização da cultura afro-brasileira: uma pessoa alterou o termo “mestiço” atualizando-o para “pardo” e outra pessoa que não se via (ou não se aceitava) como negra, aparentemente, já se reconhece como tal na medida em que trocou o “não definido” também por “pardo”. Essa mudança nos remete de volta a Fabricio e Motta Lopes (2010, grifo nosso) quando dizem que, no processo de co-construção de significado através das práticas discursivas, *os interlocutores constroem suas identidades sociais ou se reposicionam pela interação coletiva*.

Prosseguindo com a análise do questionário no inicial, incluímos no questionário final um texto introdutório com orientações e agradecimento pela participação:



Figura 42 – Orientações para preenchimento e agradecimento no Questionário final.

Nesta etapa final, em conformidade com o método *autoetnografia avaliativa,* foram elaboradas questões para avaliação do conteúdo e dinâmica da oficina de letramento racial crítico, sua periodicidade ideal e sua aplicabilidade nos projetos sociais do CIEE. Além disso, *reforçando* as perguntas feitas no Questionário inicial, inserimos mais algumas sobre a visão dos Educadores acerca da inclusão da temática étnico-racial nos 46 temas já oferecidos pelo CIEE-Rio no Programa Desenvolvendo Pessoas bem como solicitamos sugestões de atividades e dinâmicas passíveis de serem inseridas nesses temas.

Levantamos também a opinião deles sobre a relevância da apresentação de conteúdos étnico-raciais a outras áreas do CIEE que têm contato com jovens negros, como Recursos Humanos (responsável pelo recrutamento e seleção), e os Programas de Estágio e Aprendizagem [92] Por fim, pedimos comentários e sugestões para a melhoria da presente pesquisa.

Seguem as oito perguntas e avaliação das respectivas respostas:

1) Por favor, deixe no espaço abaixo seus comentários, críticas e sugestões sobre a oficina de "Valorização da cultura afro e perspectivas de inserção de jovens negras/os no mundo do trabalho". Na medida do possível, serão consideradas para as próximas edições. (10 respostas)

As respostas demonstraram consenso e uma sensibilidade enorme da equipe de Educadores. Ficou evidente também o compartilhamento de saberes e fazeres em sala de aula e uma total abertura para novos conhecimentos, o que pode ser correlacionado ao que Marx e Engels (1993, p.108 apud SOUZA, 2009, p.28 grifo nosso) já mencionavam sobre o processo educacional: “a doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm que ser transformadas pelos homens e que *o próprio educador tem de ser educado* [...]”.

Um dos Educadores considerou

> *“Eu acho que a oficina é fundamental para o CPE, é uma das atividades que mais se alinham ao público com o qual atuamos e possibilita abordarmos a realidade da maior parte de nossos jovens (pretos e pardos), resgatando ancestralidade, cultura, abordando*

[92] Somente após a aplicação do questionário final foi que percebemos que, ao invés das perguntas fechadas 6 e 7, deveríamos ter feito somente uma pergunta aberta, do tipo: Você considera relevante a apresentação da Oficina de Cultura Afro-brasileira *a outros setores* do CIEE-Rio Se sim, quais? Justifique. Em Gestão de projetos, essa etapa chama-se “Lições aprendidas”, a serem aplicadas nos próximos projetos de letramento

a temática sobre racismo e trazendo os brancos para o debate sobre raça e racismo no Brasil" (Obi).

Dois participantes agradeceram pelo conhecimento adquirido:

"Achei excelente. Muitas coisas eu desconhecia ou não lembrava! É uma atividade muito importante a ser inserida em nossos dias" (Tulipeira).

"A oficina me agregou um grande valor. Aprendi muitas coisas que não sabia. Obrigada Cleide por compartilhar o seu conhecimento com nossa equipe" (Estrelícia).

Embora esse último participante tenha agradecido especificamente à pesquisadora, é importante salientar que, em *vários momentos* da oficina de Letramento racial crítico, o compartilhamento de conhecimento veio dos outros Educadores, pois cada um detinha um conhecimento específico, por exemplo, sobre religiões de matriz africana, ou de escritores negros na literatura brasileira, ou de movimentos de resistência durante o período de escravidão, enfim, a riqueza da oficina foi exatamente em decorrência das trocas que ocorreram nos grupos.

Dois participantes, inclusive, sugeriram adicionar mais tempo:

"A oficina é incrível, muito rica, todo mundo deveria ter a oportunidade de participar. Acho que como sugestão mesmo é adicionar 1h [...] e caso consiga tempo para estudar essa área, aprofundar um pouco mais nas áreas da história da África e das religiões Africanas" (Baobá-zá).

"Perfeita, poderia ser incluído no próximo alguma dinâmica para os participantes relatarem situação de preconceito" (Candelabro).

Percebemos nitidamente essa necessidade, quase catártica, dos participantes – negros e não negros – relatarem suas vivências em situações de racismo. Outro expandiu as fronteiras do CIEE e afirmou:

"É necessário enfatizar este tema nas escolas, em instituições, workshops e até em comerciais, mostrando a verdadeira história e sua cultura, para que haja mais respeito e tolerância entre as pessoas" (Baobá-de-fony).

Houve inclusive interesse por material com conteúdo adicional sobre a temática:

"Sugiro fazer um documento à parte com dicas de leituras, vídeos, filmes e etc., para quem quiser se aprofundar na temática" (Tamarindeiro).

Um respondente sugeriu pesquisa adicional de acordo com seu questionamento:

"Porque a maioria dos jovens que estão na academia, estão nas licenciaturas? (Dendezeiro)

Conforme mencionado no início desta seção, além do autorreconhecimento como negros de dois Educadores, como consequência do letramento racial crítico, estas duas últimas respostas também refletem que *sim*, *houve mais mudanças de comportamento* após a participação na oficina:

> *"Agora que já conheço, considero o conteúdo, abordagem e a importância da oficina de imenso valor. Persisto em dizer que deve ser continuado por tempo indeterminado e, se possível, atualizado com as pertinentes observações julgadas necessárias ao longo do tempo. O estigma é muito grande justamente pelos olhos estarem fechados. Se não houver diálogo, não haverá humanização" (Flamboyant).*

> *"Achei fantástica! Me abriu muito a mente e mudou minha forma de olhar os desafios de ser negro em um país tão preconceituoso como o nosso. A abordagem do contexto histórico também foi de suma importância para traçarmos o paralelo entre o que fomos e o que somos" (Guari natal).*

Esses depoimentos nos levam à defesa de Méndez (2012) sobre a *autoetnografia* como método de investigação e seus possíveis efeitos sobre todos os participantes, no caso, pesquisadora, pesquisados e jovens atendidos nos projetos sociais:

> Uma importante vantagem, acredito, é a potência da *autoetnografia* em contribuir para a vida das pessoas fazendo com que reflitam sobre e desenvolvam empatia com as narrativas apresentadas. Através da leitura de um relato de experiência cultural ou social, alguns podem tornar-se conscientes de realidades que não haviam percebido antes, o que faz da *autoetnografia* uma forma valiosa de investigação. Pessoalmente, considero que *qualquer tipo de pesquisa deveria ter um benefício ou objetivo prático para todas as pessoas nela envolvidas* (MÉNDEZ, 2012, p. 282, grifo e tradução nossos [93]).

Enfim, somente por esses primeiros comentários acerca do projeto já podemos antecipar que a oficina de letramento racial crítico, de acordo com a lei 10639/03, contribuiu para o compartilhamento, ampliação de conhecimento sobre o valor da cultura afro-brasileira e da história da África e para atualização tanto dos Educadores quanto dos conteúdos dos cursos da CPE, visando a (re)construção identitária dos jovens afro-brasileiros e do orgulho por suas raízes africanas, bem como para o respeito à diversidade entre todos os jovens participantes dos projetos, negros e não-negros. As respostas a seguir confirmam esse direcionamento.

---

[93] *An important advantage, I believe, is the potential of autoethnography to contribute to others' lives by making them reflect on and empathize with the narratives presented. Through reading a cultural or social account of an experience, some may become aware of realities that have not been thought of before, which makes autoethnography a valuable form of inquiry. Personally, I consider that any piece of research should have a beneficial or practical goal for all the people involved in it.*

2) A oficina de Cultura Afro faz parte do Programa Desenvolvendo Pessoas (cursos de auditório) há 2 anos. Você acha que ela deve continuar sendo apresentada somente nas datas oficiais (13 de maio-Abolição da Escravatura e 20 de novembro-Dia da Consciência Negra) ou ao longo do ano, alternando com os outros temas? Por quê? (10 respostas)

Nessa questão houve unanimidade:

"Claro que não, com certeza deve ser colocada durante o ano. Estamos falando de história, de construção de identidade, não é aceitável que esse tema seja trabalhado somente duas vezes ao ano. Acredito que em todos os outros temas, o ponto de partida é o autoconhecimento, a autoestima, e como podemos partir disso se não falamos de identidade previamente. Como podemos promover efetivamente a diversidade (e respeitá-la, já que atendemos jovens de todos os tipos diariamente) se só colocamos esse tema em datas 'especiais'" (Baobá-za)

"Não, é super-importante transmitir nos cursos de auditório do mês e também nos projetos do CIEE" (Baobá-de-fony).

"É muito importante que a mesma ocorra com mais frequência evitando ficar restrita somente a datas específicas e passando a ocupar espaço fixo na grade de atividades do CPE. Esse tipo de demarcação não é positiva, não somos negros apenas em datas específicas do ano, somos o tempo todo. Nossa cultura foi invisibilizada por muitos anos, é importante que esse resgate seja feito de forma incisiva e consistente e não de maneira esporádica o que coloca o negro como 'objeto' cultural e não como indivíduo" (Obi)

"Não. Porque o racismo, infelizmente, existe em vários meios/espaços. Ele existe o ano inteiro, em diversas épocas do ano. Precisamos falar disso e combater durante o ano inteiro, não apenas nessas duas datas específicas! Precisamos falar disso 365/366 dias!" (Estrelícia).

"Ao longo do ano com certeza. Infelizmente precisamos reforçar essas questões o tempo todo, gostaria que fosse ao contrário a minha resposta, mas precisamos ainda aprender muito" (Tamarindeiro).

"Ao longo do ano todo, sendo um tema transversal e multidisciplinar" Dendezeiro).

"Não. A aderência ao tema durante as datas é até duvidosa a meu ver. Acredito que uma vez por mês é uma frequência adequada" (Flamboyant).

"Ao longo do ano. Pois tem tudo a ver com boa tarde do público que atendemos e o nosso dia a dia enquanto cidadãos na sociedade" (Tulipeira).

"Ao longo do ano, o assunto é importante para a reflexão e luta contínua" (Candelabro).

Esses posicionamentos todos corroboram Oliveira e Pinhão (2012, p.18, grifos nossos) quando salientam que o debate das relações étnico-raciais de acordo com a lei 10639/03 *não deve ocorrer somente em datas "oficiais", mas sim tornar-se parte do cotidiano das instituições*. Isso pressupõe "*formação continuada* de todos os sujeitos envolvidos com a Educação [...] e uma *ressignificação de valores* fortemente arraigados

na nossa sociedade, como o mito de que não há racismo no Brasil".

Um Educador, entretanto, demonstrou sua preocupação com a demanda de público pelo tema:

> *"Acho um tema muito importante, no entanto acredito que para entrar como atividade ao longo do ano, temos que pensar em formas de expandir nossas fontes de divulgação, para ser possível estabelecer um quórum mínimo de participação" (Guari natal).*

Concordamos com essa colocação de que a demanda é estimulada quando existe ampla divulgação. Considerando-se a *enorme* rede de instituições parceiras que o CIEE possui, pensamos que é uma questão de incluir essa temática na lista de temas oferecidos aos projetos com parceria e, principalmente, *para órgãos de governo, por conta da possibilidade de multiplicação na rede escolar*. Aliás, *o efeito multiplicador* de treinamentos oferecidos a professores é inquestionável. Se estamos orientando 30 jovens em sala, quantos jovens estaremos orientando indiretamente em uma sala com 30 professores?

3) Você acha que a oficina de Cultura Afro, com as devidas adaptações, poderia ser também incluída em algum dos projetos abaixo? Se sim, em qual (quais)? Se não, vá para a pergunta 4. (10 respostas)

Houve unanimidade para aplicação dessa oficina exatamente nos projetos sociais que acontecem nas favelas (grifos nossos), conforme mencionado no capítulo sobre as ONGs, mais especificamente no subcapítulo 2.3 - "A atuação do CIEE-Rio nos projetos sociais voltados à juventude negra". O curso de Inclusão Digital, por receber jovens estudantes de escolas públicas também mereceu destaque para implementação da oficina.

Projeto	**Contagem**
EIC - Inclusão Digital	9
Mobilidade (Desenvolvimentos de Aplicativos)	6
Programa Mais	**10**
JP - Juventude Protagonista	**10**
JC - Jovens Construtores	**10**
CT - Casa do Trabalhador	**10**
Jovem Aprendiz	1
Ativa Idade	2
Nos projetos do PcD [Pessoa com deficiência] também	1
Todos! É necessário promovermos essa oficina	1

4) Você considera que a temática da diversidade étnico-racial poderia estar presente (através de imagens e/ou atividades) nos outros cursos do Programa Desenvolvendo Pessoas (cursos de Auditório)? Se sim, em qual (quais)? Se não, vá para a pergunta 6. (10 respostas)

Todos os temas receberam pelo menos um "voto" para inclusão da temática étnico-racial. Mesmo aqueles que aparentemente não tem conexão com diversidade, como Administração do tempo ou Lógica cotidiana, poderiam receber imagens de pessoas negras ou até mesmo o uso de etnomatemática. Os cine-debates também se apresentam como recursos pedagógicos interessantes para discussão do tema.

Tema	**Contagem**
Alfabetização Política	**7**
Aproveite Melhor a Vida Organizando o seu tempo	1
A Arte de Falar em Público	4
Como Administrar suas Finanças Pessoais	2
Construindo o seu Marketing Pessoal	5
Consumo Consciente	2
Convivência e Trabalho entre as Gerações X, Y, Z	5
Criatividade: Expressão e Desenvolvimento	2
Currículo: seu Cartão de Visita	4
Descubra seus Pontos Fortes	**6**
Desafios da Língua Portuguesa	3
Desenvolvendo a Liderança	5
Desvendando o Processo Seletivo	4
Diversidade nas Organizações	8
Ética no Trabalho	**10**
Introdução a Projetos	2
Lógica Cotidiana	1
Métodos de Organização e Qualidade	2
Mitos e Verdades sobre Dinâmica de Grupo	2
Motivação: Ferramenta para a Empregabiidade	5
O Despertar das Múltiplas Inteligências	3
Oportunidades e Escolhas	5
Postura Profissional	4
Planejando uma Carreira de Sucesso	**7**
Práticas Empreendedoras e Sucesso Profissional	4
Razões para Aprender Novos Idiomas	2
Reforma Ortográfica em Ação	2
Relacionamento Interpessoal	**7**
Relacionamento Intrapessoal	5
Responsabilidade Social	**6**

Tema	Contagem
Raízes da Lingua Portuguesa	5
Saiba Encantar no Atendimento ao Público	3
Trabalhando com a Inteligência Emocional	3
Trabalho em Equipe	5
Transforme sonhos em Projetos!	2
Vivenciando uma Entrevista de Emprego	6
O Valor do Dinheiro	2
Oficina Escolha da Profissão: eis a questão	3
Oficina Profissões Verdes: agindo no Presente	2
Oficina Comunicação e Expressão	3
Cine-debate	**7**

5) Você teria sugestões de atividades (p.ex. jogos, textos, redações, apresentações, encenações, vídeos, etc.) que abordassem a diversidade étnico-racial nos cursos do Programa Desenvolvendo Pessoas que você assinalou acima? (9 respostas)

Nessa pergunta, os participantes foram convidados a pensar em possibilidades de inclusão da temática étnico-racial nos temas já existentes. Apesar da dificuldade de alguns (houve quatro respostas “no momento, não” e um não respondeu à pergunta) percebe-se que vários Educadores já inserem essa temática regularmente e justificam. Nas respostas a seguir omitimos os projetos citados por eles, por conta do sigilo da pesquisa:

> *“Eu não lembro de um curso que eu tenha ministrado, onde não houvesse negros. Precisamos abordar isso em todos os temas, nem que seja pelas imagens nos slides. As pessoas precisam se sentir representadas de alguma forma. Nos projetos que eu faço parte eu tento promover de alguma forma isso, colocando a relação do negro no mundo do trabalho [...] e abordando a temática em ações pontuais durante o projeto [...]. Acho que é um tema que perpassa por todos os que trabalhamos e em todos os projetos” (Baobá-za).*
>
> *“Eu colocaria nas oficinas de Cultura Afro o vídeo sobre ‘Cota não é esmola’, para desmistificar e mostrar a realidade à sociedade” (Baobá-de-fony).*
>
> *“Acredito que deva ser abordado na estrutura dos cursos, com a presença de teorias, linhas de abordagem e apontamentos de livros, filmes, imagens que sejam relacionadas aos negros. Quando falamos em finanças podemos abordar sobre a perspectiva de profissionais negros também, quando optamos por inserir um filme em alguma atividade podemos optar também por vídeos de cinema negro, valorizar youtubers negros, acredito que a própria produção de conteúdo deva ser diversa” (Obi).*
>
> *“Usando o tema como transversal, associado à temática” (Dendezeiro).*
>
> *“Não tenho ideia, mas acredito que a música é uma boa entrada e talvez até um bom tema para se desenvolver” (Flamboyant).*

6) Você considera relevante que conteúdos sobre diversidade étnico-racial sejam apresentados também aos Educadores do Programa Jovem Aprendiz. Por quê? (10 respostas)

Novamente os pesquisados foram unânimes: as 10 respostas foram afirmativas (Sim! Com certeza! Certamente!), com justificativas embasadas na importância dessa temática para o Programa Jovem Aprendiz, área onde aproximadamente 50 Educadores atendem aproximadamente 8.000 jovens aprendizes durante o período em que atuam nas empresas (14 ou 17 meses). As recomendações foram bastante contundentes, como nestas respostas:

> *"Com certeza. São multiplicadores também que atendem a milhares de jovens. Então é de suma importância que saibam construir com esses jovens conceitos de identidade, respeito, diversidade etc. Jovens esses que espelham seus comportamentos inclusive nas empresas onde atuam" (Baobá-za).*
>
> *"Sim. Pois, o jovem aprendiz já está ligado diretamente com o comportamento do jovem no mercado de trabalho, e muitos deles não sabem se portar de forma adequada, muitos ainda não sabem sua história e seus valores" (Baobá-de-fony).*
>
> *"Sim. Os educadores da aprendizagem de certo modo atuam diretamente na formação dos profissionais que estão começando no mundo do trabalho, é importantíssimo que estes tenham ciência da importância da valorização da diversidade étnico-racial para que possam lidar com as diferenças em sala e fomentar ações respeitosas frente as mesmas" (Obi).*
>
> *"Sim. Porque eles lecionam para todos os aprendizes da instituição e como educadores, eles precisam não só conhecer os mecanismos de sua área de formação, mas também precisam ampliar os conhecimentos e perceber mais as diferenças culturais sobre a realidade do negro. Eles precisam instigar os jovens a conversar sobre isso! A pensar em coletividade. Perceber que todos somos iguais" (Estrelícia).*

Alguns concordaram de forma generalista:

> *"Sim! Pois qualquer pessoa, independente de profissão, raça, sexo, tem o direito de conhecer a origem da sua história" (Guari natal).*
>
> *"Sim para estimulá-los e propagar aos aprendizes, da mesma forma que fazemos com os nossos atendidos" (Tamarindeiro).*
>
> *"Para que sejam multiplicadores" (Dendezeiro).*
>
> *"Com Certeza! Pois a troca de conhecimento será muito enriquecedora" (Tulipeira).*
>
> *"Certamente é um tema importante para ser levado para a aprendizagem" (Candelabro).*

Houve um respondente que se antecipou e foi mais abrangente no escopo de aplicação da temática étnico-racial:

"Sim. Considero que a imersão do tema deve ser feita em todos os níveis da instituição" (Flamboyant).

Como mencionado no capítulo 2, subitem 2.3, o CIEE-Rio teve uma origem corporativa. Talvez por isso muitos de seus colaboradores, por não terem contato com os projetos sociais da CPE e a difícil realidade dos jovens participantes nas favelas – assim como os empresários que impõem barreiras à sua contratação – ainda não percebam a importância dessa temática para *todos* os envolvidos nesse processo educativo/profissionalizante. Afinal, os efeitos perversos do racismo sobre a população negra advêm de uma história muito "mal contada", ou contada unilateralmente pelo poder dominante, daí a validade da afirmação: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstancias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 1997, p. 21 apud SOUZA, 2009, p. 69).

7) Você considera relevante que conteúdos sobre diversidade étnico-racial sejam apresentados também aos Recrutadores de candidatos para Programas de Estágio e Jovem Aprendiz do CIEE-Rio. Por quê? (10 respostas)

Corroborando o contexto acima, os Educadores foram ainda mais enfáticos e assertivos, inclusive demonstrando com exemplos como o processo seletivo pode eventualmente ser injusto por refletir o racismo institucional como barreira para inclusão até mesmo dentro da instituição:

"Superimportante. Para mostrar para todos que os jovens merecem oportunidades independente da cor de sua pele. Sensibilizar para que todos entendam que a maior parte da nossa população é de negros, será que isso está se espelhando nos nossos processos seletivos? Baobá-za)".

"Sim, pois muitos não conhecem a verdadeira história dos Afrodescendentes e não agem de forma certa. Muitos ainda têm preconceitos e não dão oportunidades a esses jovens" (Baobá-de-fony).

"Claro! Os processos seletivos seguem linhas subjetivas de avaliação e o racismo institucional é algo que cresce justamente fazendo uso da subjetividade. Se os recrutadores não são sensibilizados sobre essa questão não é possível gerar mudança na forma como eles lidam com os candidatos. O racismo institucional é cruel e ele se fortalece através do silenciamento, fingindo que o mesmo não existe e negando a influência que ele possui na forma como os candidatos dos programas de estágio e aprendiz são selecionados nós estamos agindo como uma instituição que apoia práticas racistas ainda que nossa missão seja a de possibilitar a TODOS os jovens o acesso ao mundo do trabalho" (Obi).

"Sim. Como o racismo está institucionalizado, as empresas, na hora do recrutamento, exigem um estereótipo de um candidato que seja 'loirinho do olho azul ou verde'. Vemos claramente isso em uma sala de processo de seleção de jovem aprendiz ou de estágio

de determinadas empresas. Isso precisa acabar! Todos precisam participar igualmente em processos seletivos no CIEE Rio que é uma instituição de assistência social e inclusive, gostaria que essa oficina fosse realizada também para a área comercial do CIEE Rio, incluindo os supervisores e todos os consultores!" (Estrelícia).

"Um dos impedimentos para inclusão, onde as habilidades dos sujeitos não é o que realmente importa, se limita ao RH" (Dendezeiro).

"Sim. Vide acima" [resposta à pergunta 1] (Flamboyant).

"Sim! Quanto mais nossa história for compartilhada corretamente melhor para todos" (Tulipeira).

"Certamente, para que exista uma fala de reflexão quando houver tentativa de exclusão e preconceito no ato do R&S [Recrutamento e Seleção*]" (Candelabro).*

Por fim, este respondente reconheceu a existência do "racismo sem racistas", peculiar na sociedade brasileira, mas que começa "em casa":

"Sim, informação nunca é demais! Tem questões que estão tão enraizados na nossa cultura que não nos damos conta de como somos preconceituosos, e seguindo pela lógica, precisamos cuidar da nossa casa também" (Tamarindeiro).

8) Também serão muito bem-vindos seus comentários, críticas e sugestões sobre a pesquisa de mestrado "'– Professora, de que cor eu sou?': Contribuição das/os Educadoras/es para a (re)construção identitária das/os jovens negras/os nos projetos sociais do CIEE-Rio". (8 respostas)

As sugestões foram muito interessantes e, se ainda não foram, serão incorporadas à prática pedagógica da pesquisadora, na medida do possível:

"Acho que seria interessante entender quantos dos jovens que no CIEE Rio trabalham (contratados como aprendiz e estágio) são negros, brancos, amarelos etc. Acho que isso embasaria a necessidade de sensibilização para os recrutadores e também para o programa de aprendizagem" (Baobá-za).

***"**Quero deixar os meus parabéns pelo tema escolhido e trabalhado, foi muito bem abordado e transmitido. Precisa ser apreciado mais à fundo a história para que todos tomem consciência e respeito pela cultura e pela identidade de cada um" (Baobá-de-fony).*

"Acredito que a pesquisa seja importantíssima para que possamos de alguma forma compreender o que pensam os nossos jovens sobre sua cor e como suas identidades estão sendo construídas. É importante esse tipo de reflexão para que possamos pensar em possibilidades de ação" (Obi).

"Tema muito importante para percepção e construção da nossa identidade" (Guari natal).

"Essa pesquisa é de tamanha importância e grande valia para analisarmos a falta de identidade dos nossos jovens negros" (Dendezeiro).

"Haverá sempre preconceito e outras dificuldades nas relações humanas. Como o

homem é um ser racional, é preciso que o domínio dessa ação instintiva de identificar padrões ao julgar o caráter das pessoas pelo fenótipo seja uma atividade natural no dia a dia. Sua oficina com certeza contribui fortemente para a resolução dessas questões tão tristes. Eu tenho fé que seu caminho está sendo bem trilhado" (Flamboyant).

"Fico muito feliz em participar e conhecer um pouco mais de minha história!" (Tulipeira).

Por todos esses depoimentos tão assertivos e condizentes com a vivência de Educadores e Educandos, reconfirmamos o genuíno comprometimento dos pesquisados e sua *visível preocupação com a situação dos jovens atendidos pelos projetos sociais* do CIEE-Rio, que, por serem em sua maioria negros, vêm sendo alijados de seus direitos desde que nossos ancestrais africanos foram sequestrados e trazidos à força para o Brasil, mas que foram protagonistas na construção desse país.

Encerramos a análise desse trabalho de campo retomando Carvalho e Castro:

> *Não há limites para as iniciativas emancipadoras*, pois mesmo discursos eivados de preconceitos podem ser propícios para se debater outras questões, promovendo a conscientização da diversidade como riqueza e contribuindo para que o aluno discriminado tenha orgulho de sua diferença (Munanga, 2008). Esse aspecto poderia ajudar a *aumentar a autoestima não só de um aluno individual*, *mas de todo o corpo discente*. Nesse sentido, merece destaque também *a possibilidade de professores, desconsiderando tradições conservadoras, sensibilizarem-se para as questões étnico-raciais, promovendo debates em sala e ações coletivas para desconstruir as desigualdades*. [...] e *contribuir para o enfrentamento ao racismo [...]* (CARVALHO E CASTRO, 2017, p. 147, grifos nossos).

Os jovens negros certamente merecem nosso comprometimento, respeito e atenção.

Considerações (semi) finais

Brechtiana

[para Abdias Nascimento]

Primeiro,
Eles usurparam a matemática
A medicina, a arquitetura
A filosofia, a religiosidade, a arte
Dizendo tê-las criado
À sua imagem e semelhança.

Depois,
Eles separaram faraós e pirâmides
Do contexto africano –
Pois africanos não seriam capazes
De tanta inventiva e tanto avanço.

Não satisfeitos, disseram
Que nossos ancestrais tinham vindo de longe
De uma Ásia estranha
Para invadir a África
Desalojar os autóctones
Bosquímanos e hotentotes.
E escreveram a História a seu modo.
Chamando nações de "tribos"
Reis de "régulos"
Línguas de "dialetos".

Aí,
Lançaram a culpa na escravidão
Na ambição das próprias vítimas
E debitaram o racismo
Na nossa pobre conta.

Então,
Reservaram para nós
Os lugares mais sórdidos
As ocupações mais degradantes
Os papéis mais sujos
E nos disseram:
– Riam! Dancem! Toquem!
Cantem! Corram! Joguem!

E nós rimos, dançamos, tocamos
Cantamos, corremos, jogamos.

Agora, chega!

Nei Lopes

O ponto de partida desta pesquisa foi a inquietação gerada pela incerteza de jovens negros participantes dos projetos sociais da CPE- Coordenação de Programas Especiais do CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola do Rio de Janeiro em relação à sua autodeclaração de raça/cor no momento do preenchimento da ficha de perfil socioeconômico. Com a pergunta "– Professora, de que cor eu sou?" eles me levaram a investigar os motivos para essa aparente falta de identificação étnico-racial e pensar como sua passagem pelos cursos da CPE e, mais especificamente, sua interação com os Educadores Sociais, poderia ajudá-los a (re)construir sua identidade negra.

Encontramos a raiz dessa indecisão nas bases do conceito de *Ideologia* de Hall (2006) e Gramsci (1999), cujos elementos constituintes – hegemonia, sociedade civil, aparelhos privados, intelectuais orgânicos, classes dominantes, classes dominadas, lutas, disputas, contra-hegemonia, bloco histórico – podem ser facilmente transpostos para a *ideologia racista*. Nesse contexto, também o poder dominante, através de estratégias de dominação baseadas em "provas" pseudocientíficas de superioridade dos brancos – as *fake news* da época - manteve por séculos (e ainda tenta manter) os negros subjugados, em África e na diáspora, para perpetuar seus privilégios.

Moura (1994) e Fanon (2008) entraram na discussão e afirmaram que, à queda do racismo científico, sobreveio o racismo político-ideológico, que criou um sistema de hierarquia baseado em estereótipos que atribuem aos negros e às suas características físicas e comportamentais o status de "inferiores", como detalhou Munanga (2004): os negros são tidos como os mais estúpidos, mais emocionais, menos honestos e, por isso, mais sujeitos à todas as formas de dominação.

No contexto brasileiro, à esses conceitos ideológicos, foi adicionada também a *ideologia do branqueamento*, idealizada no início do século XX, com o objetivo de exterminar os negros, fosse através do processo de branqueamento social (pela assimilação do comportamento dos brancos), estético (através do uso de produtos para clareamento da pele e alisamento dos cabelos) e/ou biológico (por conta da miscigenação), que culminou com a propalada "democracia racial", tornando o Brasil um modelo de "harmonia" entre todas as raças, mas que, em sua essência, trazia a intenção de embranquecer completamente a população brasileira.

Percebemos então que, tanto no período colonial, com o tratamento desumano para com os cidadãos africanos escravizados, como todas essas estratégias de

eliminação dos negros no Brasil no período pós-colonial – pois antes eles foram *essenciais* para a construção deste país – tiveram (e têm até hoje) impactos significativos na construção da identidade da população negra. Assim, explorados, estigmatizados e inferiorizados, muitas vezes os negros se voltam contra sua própria cor e sua própria gente e desenvolvem, sim, vergonha e até o auto-ódio. Afinal, qual é a cor dos 75% mais pobres da população? E a cor de quem exerce as funções mais precárias? E a cor de quem ganha os piores salários? E a cor de quem sofre mais com o desemprego? E a cor de quem tem níveis mais baixos de instrução? Por isso tudo, entende-se a incerteza dos jovens negros que passam pelos projetos sociais do CIEE-Rio perguntando "– Professora, de que cor eu sou?". E também por isso tudo, eles anseiam, sim, por "embranquecer", não só para ter os mesmos privilégios reservados aos brancos, mas, acima de tudo, para garantir sua própria sobrevivência e a de seus descendentes em uma sociedade tão desigual, injusta e perversa.

Mas qual seria a solução? Uma parte dela, repetindo nossa epígrafe inicial, vem de Silva e Martins (2015, p.8) quando afirmam que "A construção da identidade de um grupo está diretamente associada ao conhecimento que este mesmo grupo possui de sua história. Não pode haver construção de uma identidade sem que saibamos quem somos [...]". Os diversos autores que deram suporte a essa pesquisa – e aqui vale o comentário que me descreve "quanto mais eu leio, mais preta eu fico" [94] –, a despeito de todo o sofrimento impingido aos negros ao longo da história, foram unânimes em concordar que a Educação é o caminho para que esses grilhões do passado sejam desfeitos e que os cidadãos negros possam viver de forma igualitária e ter efetivamente garantidos e aplicados todos os direitos elencados em nossa constituição. O conhecimento é libertador, conforme refletido neste trecho do poema de Agostinho Neto, *Com os olhos secos* [95]*:*

> [...]
> Com os olhos secos
> contra este medo da nossa África
> que herdámos dos massacres e mentiras
>
> Nós voltamos África
> estrelas de brilho irresistível
> com a palavra escrita nos olhos secos
> - LIBERDADE.

A partir do conhecimento que advém da Educação, podem-se (re)ativar

[94] Anotação pessoal da fala de Flavia Oliveira, em entrevista a Luana Genot, citando Giovana Xavier (2019).
[95] Disponível em https://www.escritas.org/pt/t/13285/com-os-olhos-secos

movimentos negros, onde atuam os *intelectuais orgânicos* mencionados por Gramsci (1999), que, por sua vez, podem ajudar na organização da ação política do povo negro na sua luta por cobrar do Estado políticas públicas de combate ao racismo e para melhoria das condições de vida da população negra. Apesar de ainda incipientes perante os enormes estragos causados por 400 anos de escravidão e 100 anos de "liberdade" sem igualdade, essas ações afirmativas já começam a mostrar resultados, mesmo que, por enquanto, somente no âmbito educacional: a presença de negros nas Universidades subiu de 2% em 2005 para 30% em 2018, por conta da implementação das cotas raciais.

Vimos também que, como estratégia neoliberal de organizações financiadoras – tais como o Banco Mundial – as políticas públicas em geral passaram a ser difundidas principalmente por organizações do Terceiro Setor, que estão cada vez mais presentes nos espaços literalmente abandonados pelo Estado – as favelas – através de recorrentes projetos sociais. Diante disso, percebe-se que o governo "lava suas mãos" e, dessa forma, não ocorrem as mudanças estruturais necessárias para solucionar a situação desses locais e populações tão precarizadas, mas, intencionalmente, se mantém baixo o risco de conflitos sociais, conforme nos alerta Souza (2009, p.151):

> [...] essas entidades terceirizadas tornam-se os braços executores de políticas sociais cuja responsabilidade caberia ao Estado. Ou seja, são organizações neoliberais encarregadas de diminuir a perigosa perspectiva de explosões sociais, devido ao aumento crescente da miséria, que assume uma dimensão planetária.

Especificamente no caso do CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola do Rio de Janeiro que, embora seja uma ONG fundada por empresários e, portanto, tenha nascido com uma identidade corporativa, constatamos que tem forte atuação junto à população negra, na medida em que desenvolve muitos projetos em favelas e, por conseguinte, atende à juventude negra, levando qualificação técnica e sociocomportamental.

Nesse contexto, entretanto, destacamos a figura dos *Educadores Sociais*, que foram os sujeitos de nosso trabalho de campo, e que atuam na linha de frente junto aos jovens beneficiários dessas ações sociais. Um dos resultados auferidos nessa pesquisa foi a concordância entre os Educadores de que, para a (re)construção da identidade negra desses jovens e, em paralelo, do respeito à diversidade entre todos os jovens participantes dos projetos da CPE, é essencial o conhecimento da história da África e

da participação inquestionável dos afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira, para que sua dúvida “Professora, de que cor eu sou?” seja dirimida. Paula (2008) traduz o sentimento desses jovens:

> Vamos repassar: biologicamente as raças não existem; sociologicamente elas estão presentes e, portanto, determinam nossas relações. Sendo assim, elas existem e, psicologicamente, se manifestam em como me vejo racialmente: olho no espelho e me vejo branco, preto, vermelho, amarelo ou mestiço, e, de novo, ao me ver, gosto ou não gosto, respeito ou não respeito, amo ou detesto. Poderíamos dizer que de certa forma isto é “natural”: *tem sido assim desde que nossos antepassados se olharam em alguma poça d’água pela primeira vez. O que não é natural é sentir vergonha, medo ou aversão à minha própria cor, à minha própria pele, e a pergunta é, por que isso acontece*? (PAULA, 2008, p. 91, grifos nossos).

Assim como os jovens e talentosos participantes dos projetos sociais da CPE, um jovem e talentoso aluno do ensino médio do CEFET, Alexsandro Martins, poeta e também negro, desconhecia o(s) motivo(s) que o fazia(m) não gostar do que via quando se olhava no espelho. Entretanto, a partir das aulas de História com o Prof. Dr. Mário Luiz de Souza (orientador desta pesquisa), encontrou sua resposta e a traduziu em um belo e elucidativo poema:

> No espelho um reflexo
> Imagem que não satisfazia
> O sorriso sumia com uma projeção vazia
> Vazia de inspiração... De motivação...
> Motivo? Não sabia
> O reflexo? Não reconhecia
> Mas com muito pesar entendi
> Talvez o espelho pudesse voltar a sorrir
> Por muito tempo calei. Simplesmente travei.
> Me olhei, não gostei.
> Não aceitei. Não revidei.
> Deixei passar...
> Calar foi mais forte que lutar
> Aprendi, conheci, reconheci! Me reconheci!
> Um alguém que, embora não soubesse, lutava.
> Calado, intimidado, sem intimidade.
> Ouvi de dois: “apenas seja!” O que na verdade eu já me dizia
> Um empurrão para sair da tal imagem vazia
> Enfim uma vontade, um verdadeiro querer
> É chegado o momento de enfim reviver!
> Crescer. Querer ser. Ser! Um alguém diferente
> Que representa sua gente
> Sua cor, suas raízes, seus valores
> Não só calado, retraído ou menosprezado
> Mas mostrando o melhor do seu passado
> Aceitando-se como é
> Sendo como sempre quis
> Independente do que digam,

> Sendo feliz!
> Olhando no espelho e podendo dizer:
> “Enfim posso ver o que no fundo sempre quis ser”
> Enrolado, liso, crespo ou encaracolado
> Nunca se deixe calar
> Mostre aquilo que acredita,
> Sua razão para lutar.
> Permita-se representar o que pensa
> Porque só assim a sociedade repensa
> E você ganha a maior recompensa
> Um espelho a sua frente liso
> Apenas esperando você fazer brilhar um belo sorriso.
> (MARTINS, 2018).

Esse poético e contundente depoimento de um jovem negro comprova a relevância de se conhecer nossa história, até agora contada pelo colonizador, pelo poder dominante, uma história única que simplesmente omitiu e invisibilizou até recentemente *todo* um passado glorioso de *todo* um continente e de *todo* um povo que contribuiu enormemente para o desenvolvimento de *toda* a humanidade, em *todas* as áreas do conhecimento. Os jovens – negros e não negros – ***têm o direito de saber*** que:

> A África não está perdida: sua herança é muito rica para ser suprimida, muito profunda para ser esquecida. Ela germina, cresce e renasce na solidariedade de negros que compartilham uma sorte miserável, na prática de religiões africanas que mantém vivo todo o aporte cultural da mãe distante, sempre capaz de preservar em seus filhos as *qualidades de dignidade, orgulho e coragem*, as mesmas dos escravos brasileiros (MATTOSO, 2016, p.260, grifos nossos).

Assim como o professor Mário, para além de preservar ou, no caso, recuperar essas “qualidades de dignidade, orgulho e coragem” entre os jovens, nós, Educadores Sociais, acabamos atuando também como “arautos” de um futuro ideal (ou seria utópico?) em contrapartida a um presente absolutamente insatisfatório, injusto e profundamente desigual para os jovens participantes dos projetos sociais da CPE. Nessa interação entre Educadores – Educandos, também (re)construímos nossas identidades, na medida em que passamos a perceber e absorver a dura realidade nas favelas e enfrentamos em sala de aula as situações mais inusitadas (e tristes), tentando equilibrar nossas funções e nossas emoções, por entre as condições precarizadas da maioria desses jovens. E, para eles, esse futuro ideal começa com a possibilidade de obtenção de uma vaga no mercado de trabalho.

A pesquisa empírica feita com esses Educadores também nos mostrou que, apesar do esforço e boa intenção do CIEE em levar a esses jovens recursos educacionais para que eles possam se candidatar a postos em empresas, o resultado,

assim como o resultado da aplicação de políticas públicas em geral, aqui também tem se mostrado insuficiente: por uma série de razões alheias à sua vontade – inadaptação ao ensino formal, escolaridade não compatível com a idade, moradia em áreas de risco, baixa autoestima, cumprimento de medidas socioeducativas, entre outras – a maioria deles permanece sem emprego e, portanto, sem expectativas de melhoria em sua condição de vida. Parafraseando Moreira[96] (1027, Revista Você S/A) que disse que "Diversidade é convidar para o baile. Inclusão é tirar para dançar", no caso dos jovens que participam dos projetos do CIEE-Rio, "Diversidade é chamar para a entrevista. Inclusão é contratar para a vaga". E eles não têm sido nem sequer chamados para o baile...

Retomando a pergunta "Mas qual seria a solução para combater tamanha desigualdade?", vimos que uma delas seria por meio da Educação, aplicando-se nos encontros a temática étnico-racial, com as devidas adaptações aos conteúdos pedagógicos atuais, solução essa que o CIEE tem plenas condições de atender: não só através dos Educadores do CPE que já iniciaram esse processo de letramento, como também (conforme recomendado por eles) letrar os 50 Educadores do Programa Jovem Aprendiz, para que os conteúdos étnico-raciais sejam replicados aos 8.000 jovens participantes. Esse é um potencial multiplicador incrível de transformação social. Os Educadores da CPE recomendam também que as outras áreas do CIEE-Rio sejam letradas em relações étnico-raciais para melhor compreensão da enorme desigualdade racial em nosso país e, por consequência, dos jovens atendidos em nossos programas.

Outra solução, também totalmente ao alcance do CIEE-Rio, seria promover a sensibilização da equipe de consultores de sua área comercial, que tem acesso às empresas parceiras, para a importância de não só "convidar esses jovens para o baile como tirá-los para dançar". Essa é uma oportunidade ímpar para que o CIEE-Rio, a exemplo do *Pacto pela inclusão racial no mercado de trabalho* que vem sendo feito pelo CIEE-SP em parceria com o Ministério Público do Trabalho, se engaje no combate ao racismo e na luta pela igualdade racial juntamente com suas mais de *3.000 empresas* cadastradas. Novamente, um potencial multiplicador incrível de transformação social. E contratar esses jovens não seria uma atitude de "benevolência" por parte das empresas. Primeiro porque, apesar (ou por conta) das infindáveis adversidades que enfrentam, esses jovens são brilhantes, pois estão literalmente, todos os dias, aprendendo, com

[96] Revista Você S/A – Abril/2017 – p. 33

sua dura realidade, a sobreviver. Em segundo, porque essa medida estaria totalmente de acordo com a política neoliberal: conforme atesta uma pesquisa feita recentemente pela revista Exame sobre *O poder da diversidade*,

> As empresas que promovem a diversidade e a inclusão não o fazem por bom mocismo. Uma pesquisa da consultoria McKinsey, realizada globalmente com 1.000 companhias e divulgada no ano passado, revelou que *empresas com diversidade de gênero no time executivo obtém, em média, lucros 21% maiores do que as demais. Entre as que valorizam a diversidade racial, essa diferença sobe para 33%. "Não é mágica. É uma relação de causa e consequência",* diz Heloisa Callegare, sócia e líder em diversidade da McKinsey. "Empresas com mais diversidade tomam decisões melhores para públicos mais amplos". (EXAME, 2019, p. 24, grifos nossos).

Argumento mais convincente, impossível. E totalmente no contexto organizacional, dentro da teoria "ganha-ganha", pois CIEE-Rio, Coordenação de Programas Especiais, empresas parceiras, ONGs parceiras, instituições do governo, educadores, favelas, jovens participantes dos projetos, suas famílias e amigos, enfim toda a sociedade brasileira sairia ganhando. Negociação melhor, impossível.

Por fim, encerro minhas *considerações (semi) finais* explicando o porquê do "semi": elas foram assim intituladas por conta do ditado que diz "Quem planta tâmaras, não colhe tâmaras!", uma vez que, segundo a origem do ditado, as *tamareiras levariam de 80 a 100 anos para dar frutos*.

Portanto, essas considerações são e serão *(semi) finais* enquanto as pertinentes recomendações dos Educadores Sociais para a inclusão da temática étnico-racial nos conteúdos dos cursos e oficinas da Coordenação de Programas Especiais não forem aprovadas pelo CIEE-Rio.

São e serão *(semi) finais* enquanto os jovens negros ainda precisarem de cotas raciais para entrar nas universidades.

São e serão *(semi) finais* enquanto a sociedade branca for contra as cotas raciais para que os negros entrem na Universidade.

São e serão *(semi) finais* enquanto as escolas públicas não oferecerem ensino de qualidade a todos.

São e serão *(semi) finais* enquanto as 3.000 empresas parceiras do CIEE-Rio não diversificarem seus quadros, contratando os jovens participantes de projetos sociais da Coordenação de Programas Especiais.

São e serão *(semi) finais* enquanto os jovens negros, mesmo letrados sobre e orgulhosos de sua origem africana, continuarem preteridos na disputa pelas vagas de emprego.

São e serão *(semi) finais* enquanto os recrutadores das empresas continuarem a fechar a porta para esses jovens, dizendo “Nós não entrevistamos negros”.

São e serão *(semi) finais* enquanto a sociedade branca insistir em segurar sua bolsa na rua ou mudar de calçada quando jovens negros se aproximam.

São e serão *(semi) finais* enquanto os policiais matarem negros por confundir uma furadeira ou um guarda-chuva com uma arma.

São e serão *(semi) finais* enquanto o exército atirar 80 vezes contra um carro com uma família negra e o presidente do país defendê-los dizendo que foi um incidente.

São e serão *(semi) finais* enquanto 75% da população mais pobre do país e a menos instruída for preta.

São e serão *(semi) finais* enquanto a renda média dos negros for de 25% a 40% menor que a dos brancos.

São e serão *(semi) finais* enquanto os negros não tiverem 55% de representação em cada uma das instâncias governamentais.

São e serão *(semi) finais* enquanto não se descobrir quem mandou matar Marielle Franco.

São e serão *(semi) finais* enquanto **a cada 23 minutos um jovem negro morrer neste país.**

Portanto, atendendo ao chamado de Evaristo (2006, apud Oliveira, 2006, p. 90),

> Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, libertam-se na vida de cada um de nós que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos.

com os ouvidos, os olhos e o coração abertos, transformo meu choro em ação e *sigo plantando minhas tâmaras*.

REFERÊNCIAS

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada. Querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. [...] Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar de dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador.

bell hooks

Referências teóricas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

BALDISSERA, Adelina. *Pesquisa-ação*: uma metodologia do "conhecer" e do "agir coletivo". Pelotas: Sociedade em Debate, 2001.

CANO, Ignacio. *Nas trincheiras do método*: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 31, set./dez. 2012, p. 94-119. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n31/05.pdf Acesso em 01/04/2019

CARVALHO, Isabela B. e CASTRO, Alexandre C. *Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade.* In Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a Negritude*. Carlos Moore (Org.) Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHAUI, Marilena. Crítica à ideologia. In: CHAUI, Marilena. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

CHAGAS, A., O *questionário na pesquisa científica.* Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAABjbAAD/questionario-na-pesquisa-cientifica Acesso em 01/04/2019.

COLEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar. SILVA JUNIOR, Nelson. *Psicologia Política*. Vol. 9. Nº 17. PP. 129-148. Jan. - jun. 2009

DAVIS, Angela. Classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres. In: DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe***.** São Paulo: Boitempo, 2016,

DOMINGUES, Petrônio. O Ideal do Branqueamento. In: *Uma História Não Contada:* negro, racismo e branqueamento no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2003.

FABRICIO, Branca Falabella e MOITA LOPES, Luiz Paulo. "A dinâmica do(s) reposicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar entre oscilações e desestabilizações sutis". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo e BASTOS, Liliana Cabral (orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos.* Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

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

FERNANDES, Florestan. O Mito da "Democracia Racial. In: *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* Vol.1. São Paulo: Editora Globo, 5Ed., 2008

GOHN, Maria da Gloria. *Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais*. In: Saúde e Sociedade v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004.

_____. *Educação não formal e o educador social*: Atuação no Desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino, “Juventude, Práticas Culturais e Negritude: O desafio de viver múltiplas identidades”. Belo Horizonte, UFMG, 2004.

GONZALES, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, São Paulo: Anpocs, 1984

GOOD, H. & HATT, P., *Métodos em pesquisa social.* São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. 12. ed. São Paulo: FTD, 1998.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERINGER, Rosana. *Desigualdades raciais no Brasil*: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento), 2002

hooks, bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade**.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUDSON, Mike. Administrando organizações do Terceiro Setor- O desafio de administrar sem receita. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2004.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; CASTRO, João Paulo Macedo e. Política(s) Pública(s). In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (Orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. *Questão racial e opressão: desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista.* Disponível em: https://docplayer.com.br/52825625-Questao-racial-e-opressao-desigualdades-raciais-e-as-resistencias-plurais-na-sociedade-capitalista.html

MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Ser escravo no Bra*sil: séculos XVI-XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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

MÉNDEZ, Mariza. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. Colombia Applied Linguistic, Bogotá, Vol.15, June-December 2013,

MOURA, Clovis. *O Racismo como arma ideológica de dominação***.** Disponível em http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/70_O_racismo_como_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf, 1994

MUNANGA, Kabengele. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*. Cadernos PENESB, n. 5. Niterói: EDUFF, 2004

_____. Nosso racismo é um crime perfeito. Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/bmariafro-kabengele-munanga-nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/. Acesso em 04/04/2019.

_____. *Negritude e Identidade negra ou afrodescendente*: um racismo ao avesso? Revista ABPN, v.4, n.8, p. 6-14, jul.-out. 2012.

_____. *Negritude usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. A Estética da brancura nos artistas negros aculturados. *O Genocídio do Negro Brasileiro***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLINTO, Antonio. O homem com entusiasmo. In: NISKIER, Arnaldo. *Educação em Destaque.* Entrevistas na TV Universitária do Rio de Janeiro, NetRio Canal 11. Rio de Janeiro: Editora Altadena, 2013.

OLIVEIRA, Talita de e BIAR, Liana A. Letramento(s), relações étnico-raciais e a iniciação científica para o ensino médio: a relação entre a produção de conhecimento e a transformação do espaço escolar. Revista da ABPN. V.7, n.17, jul./out., 2015.

PAULA, Adilton de. *Educar o Brasil com raça:* "Das raças ao racismo que ninguém vê" In: SANTOS, Gevanilda SILVA, Maria Palmira da (orgs.). Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito. São Paulo: Editora PerseuAbramo, 2005.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: MEC / UNESCO, 2005.

PINTO, Estevão. *Casa Grande e Senzala em quadrinhos / Gilberto Freire*: adaptação Estevão Pinto; ilustrações de Ivan Wasth Rodrigues; colorização de Noguchi – 3ª. ed. – São Paulo: Global, 2005.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão Educador Social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SABIOTE, Clemente Rodríguez., Metodología de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. In: QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares, (Org.). *Discussões epistemológicas*: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar. São Luís: EDUFMA, 2016.

SANTOS, Gevanilda SILVA, Maria Palmira da (orgs.). *Racismo no Brasil*: percepções da discriminação e do preconceito. São Paulo: Editora PerseuAbramo, 2005.

SARTRE, Jean Paul. Prefácio. In: MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado precedido do retrato do colonizador.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SCHWARCZ, Lilia M. *Gilberto Freire*: Adaptação, mestiçagem trópicos e privacidade em Novo Mundo nos Trópicos. Revista Mal-estar na Cultura, São Paulo, abril-nov. 2012.

_____. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário:* Cor e Raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: ClaroEnigma, 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Das mobilizações às redes de Movimentos Sociai*s. In: Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

SCHNEIDER. Alberto L. O Brasil de Sílvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX in *Viagens, Viajantes e Deslocamentos*, Projeto História nº 42. Junho de 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosilene C.; MARTINS, Carlos H. S. *Lei 10639*: Novos Rumos para as relações raciais no Brasil. Salvador, Coninter, 2014.

SILVA, L. M., SOUZA, A. M. R., ALMEIDA, F. S. Linguagem, literatura e construção de identidades em práticas pedagógicas: o ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva de resistência in *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas 26(93),* 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326558993

SOARES, Magda Becker. *Letrar é mais que alfabetizar*. Disponível em: http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html Acesso em 12/05/2018.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. *Movimentos Sociais, ONGs e Educação*: um estudo de caso. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

SOUZA, Mário Luiz. *Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira*, Revista da ABPN, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 12, nov./2013-fev./2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Lucas. *Qual a cor da psicologia no Brasil?* Disponível em: https://www.jb.com.br/pais/artigo/2018/09/4697-qual-a-cor-da-psicologia-no-brasil.html. Acesso em 08/03/2019.

Poemas, Contos, Músicas

AGOSTINHO NETO, Antonio. *Com os olhos secos*. Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/13285/com-os-olhos-secos. Acesso em 01/05/2019.

CAPINAM, José Carlos. GIL, Gilberto. *La lune du Gorée*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/46185/traducao.html Acesso em 30/04/2014.

CRAVEIRINHA, José João. Grito Negro in *Xibugo.* Lisboa: Livraria Portugal, 1980.

_____. "*Pena*". Disponível em: http://www.contioutra.com/5-poemas-extraordinarios-do-mocambicano-jose-craveirinha/. Acesso em 14/01/2018.

_____. “Um céu sem anjos de África” in *Lusografias*. Disponível em: https://lusografias.wordpress.com/2007/06/17/um-ceu-sem-anjos-de-africa/ Acesso em 14/01/2018.

DI MENOR et all. *Monstro é aquele que não sabe amar* (Os filhos abandonados da pátria que os pariu).*Samba-enredo da Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis - 2018*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2018-monstro-e-aquele-que-nao-sabe-amar-os-filhos-abandonados-da-patria-que-os-pariu/. Acesso em 12/03/2018.

ESCRITAS.ORG. Biografia de José João Craveirinha. Disponível em https://www.escritas.org/pt/bio/jose-craveirinha. Acesso em 14/01/2018.

HONWANA, Luís Bernardo. As mãos dos Pretos. In: *Nós Matamos o Cão Tinhoso*. São Paulo: Ática, 1980.

LOPES, Nei. *Brechtiana* **(**para Abdias Nascimento). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/840-nei-lopes-brechtiana. Acesso em 01/052019.

MARTINS, Alexsandro. *Espelho*. Poema apresentado no evento 21 dias de ativismo contra o racismo – CEFET Maracanã, março de 2018.

NASCIMENTO, Luciane; FREITAS, Soninha. *Desconstruindo o racismo*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7dnEZMwUl7I. Acesso em 01/052019.

NEGO ÁLVARO. *De lá*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/nego-alvaro/de-la/. Acesso em 01//05/2019.

RUSSO, Claudio e LUZ, Moacyr. *Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?* Sama enredo da Escola de Samba Tuiuti, 2018. Disponível em: https://www.letras.mus.br/gres-paraiso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidao/. Acesso em 01/052019.

SANTOS, Arnaldo. *A menina Vitória*. Disponível em https://conselhodeclasse.com/a-menina-vitoria-propostas-de-aula-e-consideracoes-sobre-a-escola/. Acesso em 02/03/2019.

SILVEIRA, Oliveira. Encontrei minhas origens. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/11-textos-dos-autores/849-oliveira-silveira-encontrei-minhas-origens. Acesso em 01/05/2019.

SOUSA, Noémia de. Sangue negro in MENEZES, Bruna. *Afreaka*. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/notas/o-sangue-negro-de-noemia-souza/ Acesso em 30/04/2018.

Referências complementares

AGÊNCIA BRASIL. *MPT notifica Globo por falta de negros em novela e recomenda mudanças*. Disponível em https://exame.abril.com.br/brasil/mpt-notifica-globo-por-falta-de-negros-em-novela-e-recomenda-mudancas/. Acesso em 15/05/2018.

BORBA, Patricia L. O. B. *Educadores sociais e suas práticas junto a jovens*: O cotidiano de ONGs na Cidade de Campinas/SP. São Carlos. UFSCar, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2452/1964.pdf?sequence=1 Acesso em 01/04/2019.

BRANDÃO, Leci. *Resposta a afirmações racistas*. Disponível em: https://www.geledes.org.br/leci-brandao-responde-afirmacoes-racistas-de-politico-de-Santos/?utm_medium=ppc&utm_source=onesignal&utm_campaign=push&utm_content=onesignal. Acesso em 01/05/2019.

BRASIL. Lei 2406/95. *Proibição da expressão "boa aparência".* Disponível em https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/150749/lei-2406-95

BRASIL. Lei 7.716/88. *Lei do crime racial.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm. Acesso em 07/042019.

BRASIL. Lei 8213/91. Lei de cotas para deficientes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213compilado.htm

BRASIL. Lei 10.639/03. *História e cultura afro-brasileira*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12/01/2018.

BRASIL. Lei nº. 12.288/2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 10/01/2019.

BRASIL. Proposta de Lei 5346/2009. Profissão do Educador e Educadora Social. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=49A211D4226E2173CA21805CC46CB8A5.proposicoesWebExterno2?codteor=661788&filename=PL+5346/2009em. Acesso em 01/04/2019

BRASIL. Tramitação da Proposta de Lei 5346/2009. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196. Acesso em 01/04/2019.

BUSTAMANTE, Luisa e VIEIRA, Maria Clara. Vergonha Brasileira. VOCÊ S/A. Como é ser negro no Brasil. Edição 2557. Ano 50 – nº47- p. 80, novembro de 2017.

CIEE marca presença no Fórum de Prevenção e Combate à Discriminação nas Relações de Trabalho. Disponível em: https://portal.ciee.org.br/institucional/ciee-marca-presenca-no-forum-de-prevencao-e-combate-a-discriminacao-nas-relacoes-de-trabalho/#! Acesso em 10/01/2019.

CIEE-Rio. Apresentação CPE- Coordenação de Programas Especiais. Slides. 2018.

CIEE-Rio. Relatório Especial 25 anos. 1989.

CIEE-Rio. Relatório Especial 50 anos. 2014.

COUTO, Mia. *Provérbio africano* in A confissão da leoa, 2012. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/MTk0MTIyOA/.

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em:http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf

FILIPPE, Marina. Todos ganham sem o racismo. EXAME, *O Poder da Diversidade*. abril de 2019, p. 30.

GAMA, Rinaldo. Uma verdade inconveniente. VOCÊ S/A. Como é ser negro no Brasil. Edição 2557. Ano 50 – nº47- novembro de 2017, p. 79,.

IBM - CSC - *Corporate Service Corps* – disponível em: https://www-03.ibm.com/press/us/en/pressrelease/39462.wss. Acesso em 30/03/2019.

MELLO, Cleide. *"Professora, de que cor eu sou?"*: Demandas por conteúdos étnicos-raciais nos projetos sociais do CIEE-Rio. Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Cultura Afro-brasileira e Indígena. UCP, 2018.

_____. *Blog Learning & Sharing* – disponível em: https://cleidemelloblog.wordpress.com/2012/11/ Acesso em 30/04/2014.

_____. *O chamado do Voluntariado*. IBM Pense, Eu, Cidadão, São Paulo, Ed. 3, 2014. p. 8-13.

MOREIRA, Viviane. Força Interior. *Você S/A*, *Por que ela ainda é exceção?* São Paulo, SP, abril de 2017, p.33.

VEJA Online. "*Racismo no Brasil é uma coisa rara*" diz Bolsonaro a Luciana Gimenez. Disponível em https://veja.abril.com.br/blog/maquiavel/racismo-no-brasil-e-uma-coisa-rara-diz-bolsonaro-a-luciana-gimenez/. Acesso em 08/05/2019.

SILVA, Gerson H. *A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana:* A pluralidade de um sujeito singular. São Paulo, USP: 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-115839/pt-br.php

VALLADARES, L. *Os dez mandamentos da observação participante*. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000100012&script=sci_arttext Acesso em 08/03/2019.

Apêndice A – Planejamento do projeto (Canvas)



Apêndice B – Questionário (Quiz) do Letramento

OFICINA DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E PERSPECTIVAS PARA INSERÇÃO DE NEGROS NO MUNDO DO TRABALHO

Q U I Z

Orientações Gerais de Preenchimento

- Por favor, não deixe nenhuma pergunta sem resposta;
- Em caso de dúvida, assinale a alternativa mais provável **e também** "não tenho certeza";
- A resposta "não tenho certeza" significa "não aprendi ou não me lembro" e também é importante para o resultado da pesquisa.

1 Qual dessas afirmações é **incorreta** sobre a África? (1)

☐ Berço da humanidade e do conhecimento ☐ Tem16 tipos de riquezas minerais ☐ É um país ☐ (não tenho certeza)

2 A contribuição da África às ciências se deu em que áreas? (1)

☐ Matemática Medicina ☐ Metalurgia Engenharia ☐ Todas as anteriores ☐ (não tenho certeza)

3 Além de Portugal, Inglaterra e França, quais países participaram da partilha da África? (2)

☐ Alemanha Bélgica ☐ Espanha Itália ☐ Todos os anteriores ☐ (não tenho certeza)

4 Quanto tempo durou o regime escravocrata no Brasil? (3)

☐ aprox. 380 anos ☐ aprox. 280 anos ☐ aprox. 180 anos ☐ (não tenho certeza)

5 Quantos cidadãos africanos foram trazidos para o Brasil durante o período escravocrata? (3)

☐ aprox. 1 milhão ☐ aprox. 2 milhões ☐ aprox. 4 milhões ☐ (não tenho certeza)

6 Na época da abolição da escravatura, que outras medidas de integração do negro à sociedade, além da liberdade, foram tomadas pelo governo brasileiro?

☐ Nenhuma medida integrativa ☐ Moradia, Trabalho, Alimentação ☐ Educação, Saúde, Lazer ☐ (não tenho certeza)

7 Quais dos itens abaixo eram proibidos por lei no Brasil até inicio do século XX?

☐ samba e capoeira ☐ capoeira e religião afro ☐ Todas as anteriores ☐ (não tenho certeza)

8 O que tinham em comum André Rebouças - Lima Barreto - Machado de Assis - Oliveira Silveira - Cruz e Souza - Luis Gama? (5)

☐ eram (também) escritores ☐ eram negros ☐ ambas corretas ☐ (não tenho certeza)

9 Quantas cores de pele foram informadas pelos brasileiros no censo de 1988? (6)

☐ 136 cores ☐ 86 cores ☐ 36 cores ☐ (não tenho certeza)

10 Qual o percentual da população afrodescendente (pretos e pardos) no Brasil?

☐ aprox. 10% ☐ aprox. 50% ☐ aprox. 70% ☐ (não tenho certeza)

Apêndice B – Questionário (Quiz) do Letramento (Cont.)

11 Entre todos os países do mundo, qual a colocação do Brasil em contingente de população afrodescendente (pretos e pardos)? (6)

☐ 2°. lugar ☐ 22°. lugar ☐ 32°. Lugar ☐ (não tenho certeza)

12 Qual o percentual de negros nas universidades brasileiras em 2009 e 2015, respectivamente?

☐ 30% - 50% ☐ 10% - 30% ☐ 20% - 30% ☐ (não tenho certeza)

13 Quantas ações afirmativas (sistema de cotas) existem por lei no Brasil?

☐ uma ☐ cinco ☐ dez ☐ (não tenho certeza)

Quais as características das cotas? (assinale somente as que você considera corretas)

14 ☐ são medidas especiais e temporárias

15 ☐ tem o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas

16 ☐ pretendem garantir a igualdade de oportunidades e tratamento

17 ☐ compensam perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

18 ☐ são um reconhecimento de que há uma divida social a ser paga

19 Em que ano foi promulgada a lei 10639 que obriga o ensino da história da Africa e da cultura afro-brasileira nas escolas?

☐ 2000 ☐ 2003 ☐ 2013 ☐ (não tenho certeza)

20 Que data comemorativa no Brasil foi determinada pela ONU - Organização Nações Unidas?

☐ Ano Internacional Afrodescendentes ☐ Década Internacional Afrodescendentes ☐ Dia Conscência Negra ☐ (não tenho certeza)

(1) http://brasilescola.uol.com.br/geografia/riqueza-mineral-Africa.htm
(2) https://blogdoenem.com.br/imperialismo-historia-enem/22-53/
(3) http://www.slavevoyages.org/voyage/search
(4) http://www.slavevoyages.org/voyage/search
(5) http://www.acordacultura.org.br/kit
(6) IBGE - Censos demograficos 2000 e 2010

Mais uma vez, muito obrigada por sua colaboração e participação!

Cleide Mello
Mestranda em Relações Étnico-Raciais

Apêndice B – Questionário (Quiz) do Letramento – Respostas Compiladas

OFICINA DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E PERSPECTIVAS PARA INSERÇÃO DE NEGROS NO MUNDO DO TRABALHO

Q U I Z

Orientações Gerais de Preenchimento

- Por favor, não deixe nenhuma pergunta sem resposta;
- Em caso de dúvida, assinale a alternativa mais provável **e também** "não tenho certeza";
- A resposta "não tenho certeza" significa "não aprendi ou não me lembro" e também é importante para o resultado da pesquisa.

1	Qual dessas afirmações é **incorreta** sobre a África? (1)						
	2	Berço da humanidade e do conhecimento			10	É um país	(não tenho certeza)
2	A contribuição da África às ciências se deu em que áreas? (1)						
	4	Matemática Medicina	2	Metalurgia Engenharia	6	Todas as anteriores	8 (não tenho certeza)
3	Além de Portugal, Inglaterra e França, quais países participaram da partilha da África? (2)						
	2	Alemanha Bélgica	6	Espanha Itália	4	Todos os anteriores	7 (não tenho certeza)
4	Quanto tempo durou o regime escravocrata no Brasil? (3)						
	7	aprox. 380 anos	3	aprox. 280 anos	2	aprox. 180 anos	8 (não tenho certeza)
5	Quantos cidadãos africanos foram trazidos para o Brasil durante o período escravocrata? (3)						
		aprox. 1 milhão	3	aprox. 2 milhões	9	aprox. 4 milhões	8 (não tenho certeza)
6	Na época da abolição da escravatura, que outras medidas de integração do negro à sociedade, além da liberdade, foram tomadas pelo governo brasileiro?						
	9	Nenhuma medida integrativa	3	Moradia, Trabalho, Alimentação		Educação, Saúde, Lazer	3 (não tenho certeza)
7	Quais dos itens abaixo eram proibidos por lei no Brasil até inicio do século XX?						
	1	samba e capoeira	2	capoeira e religião afro	9	Todas as anteriores	2 (não tenho certeza)
8	O que tinham em comum André Rebouças - Lima Barreto - Machado de Assis - Oliveira Silveira - Cruz e Souza - Luis Gama? (5)						
	1	eram (também) escritores	5	eram negros	6	ambas corretas	5 (não tenho certeza)
9	Quantas cores de pele foram informadas pelos brasileiros no censo de 1988? (6)						
	4	136 cores	5	86 cores	3	36 cores	10 (não tenho certeza)
10	Qual o percentual da população afrodescendente (pretos e pardos) no Brasil?						
		aprox. 10%	6	aprox. 50%	6	aprox. 70%	4 (não tenho certeza)

Apêndice B – Questionário (Quiz) do Letramento – Respostas Compiladas

11	Entre todos os países do mundo, qual a colocação do Brasil em contingente de população afrodescendente (pretos e pardos)? (6)						
	6	2°. lugar	5	22°. lugar	1	32°. Lugar	7 (não tenho certeza)
12	Qual o percentual de negros nas universidades brasileiras em 2009 e 2015, respectivamente?						
	2	30% - 50%	9	10% - 30%	1	20% - 30%	8 (não tenho certeza)
13	Quantas ações afirmativas (sistema de cotas) existem por lei no Brasil?						
	1	uma	5	cinco	5	dez	7 (não tenho certeza)

Quais as características das cotas? (assinale somente as que você considera corretas)

14	7	são medidas especiais e temporárias
15	11	tem o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas
16	10	pretendem garantir a igualdade de oportunidades e tratamento
17	11	compensam perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.
18	8	são um reconhecimento de que há uma divida social a ser paga

19	Em que ano foi promulgada a lei 10639 que obriga o ensino da história da Africa e da cultura afro-brasileira nas escolas?						
	1	2000	3	2003	8	2013	7 (não tenho certeza)
20	Que data comemorativa no Brasil foi determinada pela ONU - Organização Nações Unidas?						
	2	Ano Internacional Afrodescendentes	2	Década Internacional Afrodescendentes	8	Dia Conscência Negra	6 (não tenho certeza)

(1) http://brasilescola.uol.com.br/geografia/riqueza-mineral-Africa.htm
(2) https://blogdoenem.com.br/imperialismo-historia-enem/22-53/
(3) http://www.slavevoyages.org/voyage/search
(4) http://www.slavevoyages.org/voyage/search
(5) http://www.acordacultura.org.br/kit
(6) IBGE- Censos demograficos 2000 e 2010

Mais uma vez, muito obrigada por sua colaboração e participação!

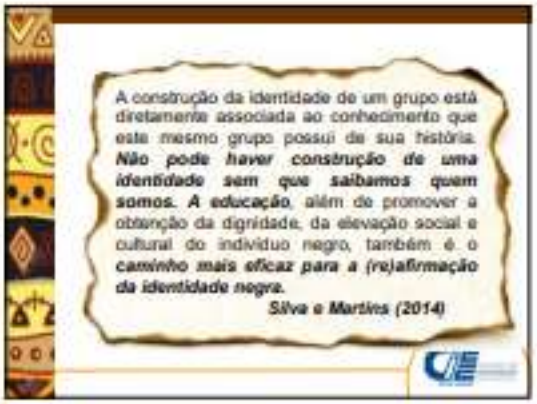
Cleide Mello
Mestranda em Relações Étnico-Raciais

Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro





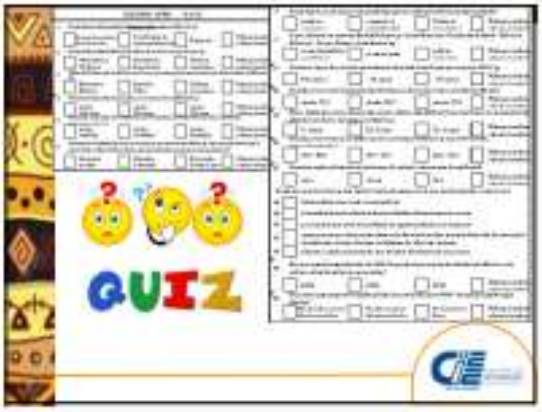


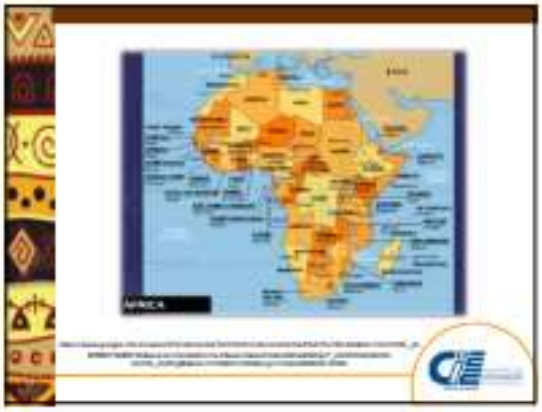






Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)













Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)













Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)













Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)













Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)







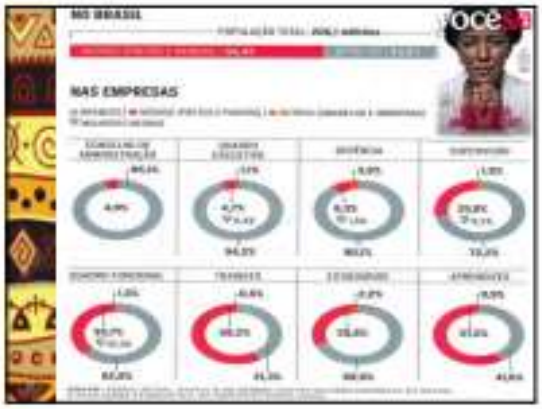






Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)









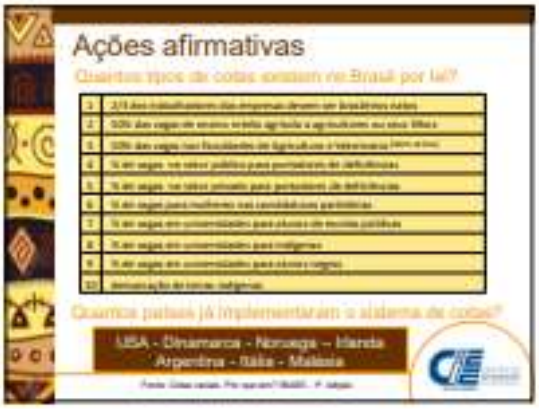




Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)













Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)













Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)







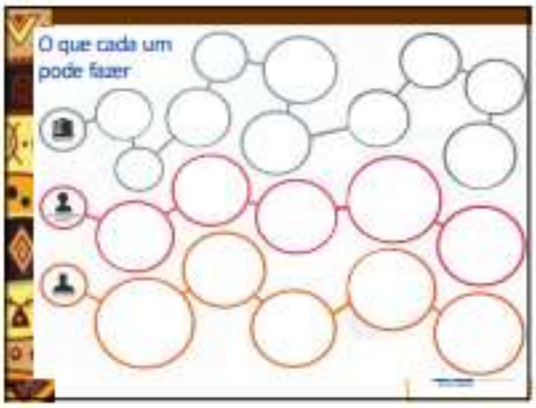




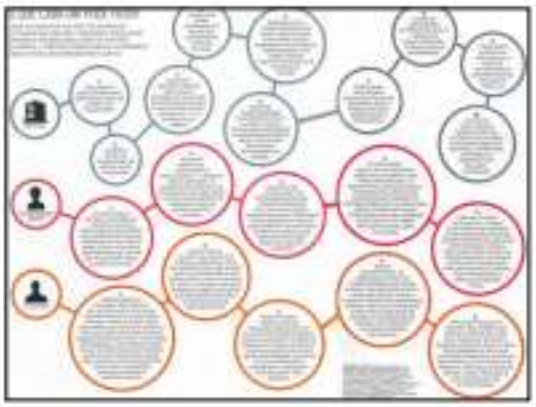


Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)









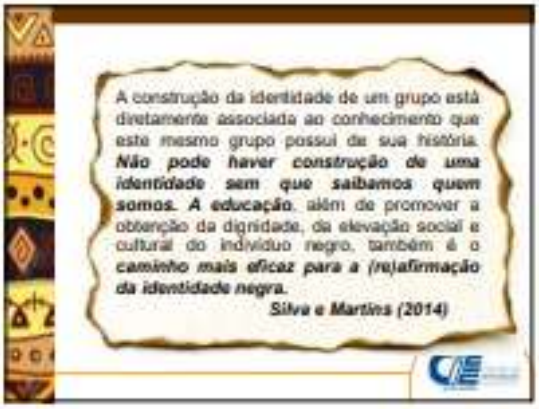




Apêndice C – Slides da Oficina de Cultura Afro (cont.)











Anexo A – Lei 10639/03

Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Anexo B – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) e sem remuneração, da pesquisa intitulada "*"Professora, de que cor eu sou?": Demandas por diálogo com a lei 10639/03 nos projetos sociais do CIEE-Rio.*", que tem como pesquisadora responsável Cleide Maria de Mello, aluna do curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ.

Esta pesquisa pretende investigar de que forma as/os Educadoras/es Sociais da CPE – Coordenação de Programas Especiais do CIEE-Rio podem contribuir para a (re)construção da identidade étnico-racial dos jovens negros bem como para o respeito à diversidade entre todos os participantes dos projetos sociais da CPE.

Você foi selecionado(a) enquanto Assistente de Desenvolvimento Profissional (Educador Social) da CPE e serão pesquisados os seguintes dados: suas visões sobre a África, sobre a lei 10639/03 e sobre a inserção da temática étnico-racial nos projetos, cursos e oficinas da CPE.

A análise desses dados nos trará subsídios para avaliarmos a importância das/os Educadoras/es na (re)construção da identidade étnico-racial dos jovens. Buscaremos entender como o longo período de escravidão vêm moldando as identidades individuais e coletivas da população negra até os dias de hoje e como as especificidades da ideologia racista no Brasil tem influenciado a autoimagem dos negros e suas interrelações, sua importância sócio-político-cultural-religiosa e sua inserção no mercado de trabalho no pós-abolição. Nesse retrospecto histórico buscaremos elementos para contribuir com a (re)construção da identidade, orgulho e elevação da autoestima desses jovens, objetivando esclarecer eventuais dúvidas sobre sua autodefinição étnico-racial.

Esse projeto de pesquisa se enquadra no risco baixo, pois não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas pode apresentar certo constrangimento pelo teor dos questionamentos em relação à temática "raça" e "racismo". A pesquisa será desenvolvida com a aprovação da Gestão Pedagógica da Coordenação de Programas Especiais, no próprio local de trabalho, dentro do cronograma da CPE entre maio e julho/2018, em três etapas: 1) a aplicação de um breve questionário pela pesquisadora responsável, considerando-se a confidencialidade das informações oferecidas pelo participante, que estarão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa; 2) a participação das/os Educadoras/es na oficina de Valorização da Cultura Afro e Perspectivas para o Mundo do Trabalho e 3) a aplicação de um breve questionário final sobre novos conhecimentos sobre a temática étnico-racial a partir das experiências compartilhadas durante a oficina de cultura afro.

A colaboração se fará de forma anônima, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador, sendo confidenciais e sem divulgação em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O roteiro de questões do formulário abordará a opinião das/os Educadoras/es em relação às questões étnico-raciais individuais.

Os dados que você nos fornecerá serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo/a. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por esse levantamento em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado(a).

A qualquer momento que julgar necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Cleide Maria de Mello, através dos telefones (21)98875-8661 ou (21)3457-3012 ou pelo e-mail cleidem@cieerj.org.br ou cle_mello@yahoo.com.br. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Cleide Maria de Mello.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Rubrica do participante _____ Rubrica da pesquisadora _____