



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da
Silveira

Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Educação Básica

Paulo de Azevedo Rebello

O racismo se esconde nas sombras

Rio de Janeiro
2018

Paulo de Azevedo Rebello

O racismo se esconde nas sombras

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e currículo no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Maria Marques Araújo

Rio de Janeiro
2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CAP/A

Rebello, Paulo de Azevedo

O racismo se esconde nas sombras / Paulo de Azevedo Rebello - 2018.

Orientador: Helena Maria Marques Araújo. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Racismo - Teses. 2. Educação antirracista. I. Araújo, Helena Maria Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Paulo de Azevedo Rebello

O racismo se esconde nas sombras

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e currículo no Ensino Fundamental.

Banca Examinadora

Prof. ^a Dr. ^a Helena Maria Marques Araújo - Orientadora

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEB/CAP-UERJ

Prof. ^a Dr.^a Claudia Miranda.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNI-RIO

Prof. Dr. José Roberto da Silva Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEB/CAP-UERJ

Rio de Janeiro
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos e todas que de alguma maneira sofreram, sofrem e amargam os efeitos da discriminação de qualquer ordem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito à minha guerreira mãe! Seu espírito de superação e perseverança me orgulham e inspiram.

Também agradeço à minha orientadora, que também faz parte desse time de mulheres obstinadas que muito lutam cotidianamente.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboram com os direitos humanos, mesmo que disso não tenham consciência.

RESUMO

“O racismo se esconde nas sombras” tem como principal referência teórica o trabalho intelectual do sociólogo Jessé Souza, a partir da reflexão de que o racismo está presente no cotidiano brasileiro devido a permanência da mentalidade colonial. A marca da herança colonial da escravidão se faz presente na sociedade atual, onde encontramos uma enorme população de afrodescendentes sofrendo racismo em diferentes áreas. A pesquisa aconteceu num colégio estadual no município do Rio de Janeiro. Os entrevistados foram 171 alunos de ambos os sexos, formandos do Ensino Médio, com idade mínima de 16 e máxima de 20 anos, do turno da manhã, em 2017. A escola atende a pessoas oriundas das favelas da Rocinha, Vidigal, Cruzada São Sebastião, Morro Santa Marta, Rio das Pedras, Morro do Banco, Tijuquinha, Muzema e Cidade de Deus. Esta pesquisa pretende saber se este grupo de alunos identifica a presença do racismo na unidade escolar. Para isto foi utilizada a metodologia de aplicação de questionário. Confirmamos a hipótese inicial da existência de relações preconceituosas no dia a dia da escola. Por isso propusemos a adoção de uma prática política pedagógica permanente de educação antirracista na rotina escolar.

Palavras chaves: racismo, educação antirracista, ensino médio.

ABSTRACT

"Racism hides in the shadows" has as its main theoretical reference the intellectual work of Jessé Souza. From the idea that racism is present in the Brazilian daily life due to the permanence of the colonial mentality. The mark of the colonial heritage of slavery is present in today's society, where we find a huge population of Afro-descendants suffering racism in different areas.

The research was conducted at a state college in the city of Rio de Janeiro. Our research population was 171 students of both sexes, high school graduates, with a minimum age of 16 and a maximum of 20 years, of the morning shift in 2017. The school attends people from the favelas Rocinha, Vidigal, São Sebastião Crusade, Morro Santa Marta, Rio das Pedras, Morro do Banco, Tijuquinha, Muzema and Cidade de Deus. This research intends to know if this group of students identifies the presence of racism in the school unit. For this, the questionnaire application methodology was used. We confirmed the initial hypothesis of the existence of prejudiced relationships in the day to day school, so we proposed the adoption of a permanent pedagogical political practice of antiracist education in the school routine.

Key words: racism, antiracist education, high school

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O SUPORTE DE UMA AUTOBIOGRAFIA PARA A LUTA	13
2. OBJETO.....	23
2.1. Experiência docente.....	23
2.2. A dor que eu calo.....	24
2.3. O silêncio que é audível	27
3. PARA MERGULHAR, AS FERRAMENTAS	31
3.1. Algumas bases para compor o cenário.....	31
3.2. A força do trabalho.....	38
3.3. A ação de unir.....	39
4. O MERGULHO MAIS FUNDO.....	44
4.1. Somando e analisando os totais.....	46
5. POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SENSÍVEL E ANTIRRACISTA.....	67
CONCLUINDO NOSSA PESQUISA.....	78
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXOS.....	90

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é consequência da minha jornada como professor de ensinios fundamental e médio que acumula mais de três décadas de experiência. Todo este trajeto foi construído tendo como alicerce a preocupação em contribuir com a formação de uma sociedade capaz de pensar o seu presente, querer um futuro melhor para todos e ter condições de fazê-lo coletivamente. Sempre vivi a educação pública como uma possibilidade de fortalecimento das lutas de equidade e oportunidade para toda a população. A força mais eloquente da minha docência foi desenvolvida junto às camadas populares, por uma educação pública de qualidade e democrática.

Sou professor de escolas públicas e também já lecionei nas particulares. Como professor fui aprendendo a enxergar o aprendizado como uma produção eminentemente dialógica, na qual está posta a admissão de que a relação entre docentes e discentes está permeada de saberes acadêmicos e não acadêmicos, que se dá num espaço aberto onde se entrecruzam sentimentos de valorização e respeito mútuos ou não. Este é o espaço escolar. Portanto a escola é o lugar de produção de conhecimento. Mas também é o espaço que se vê envolvido com as dores e sofrimentos da humanidade, como por exemplo as discriminações, as humilhações, as ações de desvalorização do outro, a ausência de reconhecimento do sujeito e do seu lugar dentro da sociedade. Contudo, durante todos estes anos fui verificando que a escola também testemunha, na sua rotina, muitas destas questões importantes que afetam a vida da população fora dela, ao mesmo tempo em que elas são mantidas no silêncio ou de forma “violenta” em seu interior. Sempre me deparei e ainda deparo com situações de discriminação racial, quer na minha vida pessoal e/ou profissional.

Por tudo isto o meu objeto de estudo passou a ser o racismo. Decidi investigar a existência dele na escola. Para este trabalho trarei o pensamento de autores que explicitam o quanto ainda estamos sob a influência de um pensamento de herança colonial escravocrata patrimonial e, a partir disto, o quanto se é permissivo com as práticas discriminatórias existentes no cotidiano escolar, sejam elas explícitas ou disfarçadas.

Procurando confirmar tal premissa optei *por uma pesquisa que abraça investigar a sombra do racismo na escola*. Como metodologia *me vali da aplicação da técnica do questionário*. Ele foi construído e aplicado aos formandos do Ensino Médio do Colégio Estadual André Maurois (CEAM), onde trabalho desde 2004. Foram aplicados questionários a 171 (cento e setenta e um) alunos de ambos os sexos, com idade mínima de 16 e máxima de 20 anos, do turno da manhã. A escola atende pessoas oriundas da Rocinha, Vidigal, Cruzada São Sebastião, Morro Santa Marta, Rio das Pedras, Morro do Banco, Tijuquinha, Muzema e Cidade de Deus.

A escolha do grupo de formandos se deu porque ele conseguiu chegar ao final do processo de escolarização pré-universitária e por ter desenvolvido uma memória acumulada de anos de escolaridade, sendo que pelo menos três deles no CEAM. Esses alunos conquistaram cognições e aprendizagens que lhes dão condições de julgarem criticamente suas trajetórias ou não. Isso é o que queremos perceber e analisar.

A partir das respostas dadas será feita uma análise de cada uma das dezoito perguntas, construindo pontes com o pensamento dos autores, sobretudo o do sociólogo pesquisador Jessé Souza que pesquisa o descaso e o abandono oficiais daqueles a quem chama provocativamente de ralé brasileira.

Além de Souza, uso como sustentação teóricos o trabalho de intelectual dos autores Vera Candau, Marcelo Andrade, Claudia Miranda, Nilma Lino Gomes e outros.

A dissertação se estruturou em três capítulos. No primeiro, o eixo foi a parte da minha história de vida que influenciou direta ou indiretamente no trajeto da minha vida profissional, desde a infância, a passagem pela escola pública e o que ela significou de fortalecimento da minha identidade, até as duas formações universitárias. A participação na construção do Conselho Escola Comunidade (CEC) na escola municipal, na militância tanto em Associação de Moradores quanto na regional do Sindicato dos Profissionais da Educação, a passagem pelo Grupo de Estudos do Cotidiano Escolar (GECEC) na Pontífica Universidade Católica no Rio de Janeiro (PUC-Rio), o desafio da Gestão Escolar e a chegada ao Mestrado. No segundo capítulo discorro sobre o que está presente no dia a dia da unidade

escolar e o que se identifica nele, como a rotina se apresenta formal e informalmente não apenas sob o ponto de vista organizacional, mas pedagógico e afetivo também. E sobre como é possível perceber a presença nem sempre disfarçada de preconceitos e intolerâncias. No terceiro capítulo, partindo para um mergulho mais fundo, busco expor que o racismo é impregnado no cotidiano e o quanto isto está intimamente ligado à nossa herança escravocrata. O propósito é desvelar esta naturalização e trazer o tema para a pauta de discussões, sobretudo no ambiente escolar. Neste capítulo defendemos que a instituição escolar assuma a tarefa de desenvolver uma pedagogia de tolerância à diversidade e que ela auto avalie sobre o quanto se está colocando a serviço da permanência do racismo (e de outras expressões de violência contra a diversidade). Naquela parte fica claro que não entendemos que tolerância seja a aceitação da intolerância, tampouco que ela nos faça crer que é possível tolerar o racismo. Por fim constato que é possível encontrar manifestações racistas no interior da escola. Defendo, então, a implementação de ações que se oponham a elas, práticas que atinjam o **status** de uma pedagogia antirracista.

Concluo chamando a atenção que o máximo que se possa fazer para ampliar a oposição ao comportamento racista no conjunto da sociedade ainda é pouco. Isto porque a herança do período colonial escravocrata se manifesta com inquietante profundidade entre nós e que a luta contra este flagelo deva ser um alvo permanente, pois o racismo compõe parte importante das raízes estruturais da sociedade brasileira.

Nos anexos apresentaremos o questionário utilizado e o nosso produto. Quanto a este, cabe-nos explicar sucintamente do que ele consta. Nossa proposta consiste de um *workshop* sobre educação antirracista voltado para professores, com foco na execução de oficinas pedagógicas durante dois dias de encontro. O objetivo é, através de uma imersão, sensibilizar e refletir sobre quanto o racismo está entranhado em nossas instituições e na vida social, e que, às vezes, nem o enxergamos! Queremos visibilizar a luta antirracista e acreditamos, nesta perspectiva, na importância de uma educação antirracista.

1. O SUPORTE DE UMA AUTOBIOGRAFIA PARA A LUTA

Tem certos dias em que eu penso em minha gente
E sinto assim todo o meu peito se apertar
Porque parece que acontece de repente
Como um desejo de eu viver sem me notar
Igual a como quando eu passo no subúrbio
Eu muito bem, vindo de trem de algum lugar
E aí me dá como uma inveja dessa gente
Que vai em frente sem nem ter com quem contar
São casas simples com cadeiras na calçada
E na fachada escrito em cima que é um lar
E eu que não creio, peço a Deus por minha gente
É gente humilde, que vontade de chorar.

(Trecho da música Gente Humilde de Garoto (Anibal Augusto Sardinha), Vinícius de Moraes e Chico Buarque)

Sou um homem de origem pobre, família pobre e de pouca instrução. Minha infância foi feliz, na perspectiva de quem tinha a rua para brincar, onde as crianças se ocupavam de correr, saltar, rolar, pendurar, arremessar, etc. Quando voltava para casa, imundo, depois de brincar muito, eu não escapava da exclamação rotineira: “- Como pode se sujar tanto! Faz isto porque não é você quem lava, ‘pirralho!’” E outras exclamações intransponíveis para estas linhas! A destreza do corpo, o desenvolvimento da capacidade física e os desafios dos jogos e competições marcavam as identidades daquele grupo de meninos brincantes na linguagem daquela “educação física” não formal. Foi deliciosamente marcante aquela fase da minha vida! Era humilde e simples. Não havia conversa ou troca de ideias com os adultos. A relação deles com as crianças era verticalizada, estando no topo da pirâmide os avós. Na sequência hierárquica vinham os tios, as tias, madrinhas, padrinhos e nossa mãe. Depois era a vez das crianças. Nós estávamos na base.

Eu não conheci violência ou autoritarismo domésticos. Convivi com adultos dóceis de coração, sem recursos intelectuais, mas com uma sabedoria que vinha

das entranhas. Sinto que posso chamar de “sabedoria do explorado”. Pessoas que tinham baixa, baixíssima ou nenhuma escolaridade. Para ficar apenas em dois exemplos cito meu Vô, que era operário e sua esposa, minha Vó, analfabeta. Eram adultos que “ralhavam” quando as crianças faziam coisas erradas. O vocábulo “ralhar” era por nós compreendido como advertência muito severa. E esta severidade já deveria ser suficiente para fazer-nos interromper a traquinagem (posto que a esta altura, quando chegavam a ralhar, já tínhamos passado do aceitável). As crianças fazem e faziam besteiras. Afinal, é próprio das crianças. E, naquele momento, justamente por sermos crianças, entendíamos que os adultos deveriam ser atendidos, pois estavam cuidando de nós. Mas se a veemência das repreensões não era suficiente, se insistíamos, de “birra”, de “pirraça”, de “manha” em desobedecer, o aviso, em alto e bom som, precedia o fato: “- O chinelo vai cantar no seu lombo, pirralho!” E, então, se fazia audível a melodia. Bem, quando éramos alcançados, diga-se a bem da verdade. Mas, o que aqui significa este relato, é que quando necessário, os chinelos eram, no limite, um recurso válido para moldar os comportamentos errados. Lembro-me, com a clareza, de algumas falas: *“Se não aprende com amor, vai aprender com dor! Se não aprende com o chinelo da família, vai aprender com o cassetete da polícia! Se a família não ensina, o mundo é que vai ensinar! Respeita os mais velhos, criança!”*

Atualmente é comum que os pais sentem junto aos filhos e debatam com eles as questões da casa, o projeto das férias, etc. Os adultos da minha infância cuidavam das crianças com carinho e amor também. Mas só eles tinham o espaço de debate e decisões. Naquele círculo as crianças não tinham assento e isto era muito claramente comprovável à noite, quando eles diziam “- É hora de criança ir para a cama!” Daquele momento em diante estava definitivamente posto que a inocência, a infância, as fantasias e os fantasmas infantis estavam aparentemente preservados. Tratava-se, então, de brincar com as outras crianças e obedecer aos comandos dos adultos. Respeitar os mais velhos e observar para aprender.

Também havia um reconhecimento muito grande da importância da escola. Minha mãe saía para trabalhar e eu ficava sob os cuidados da minha tia materna. Eu e ela andávamos bastante para ir à escola. Era ir para um outro mundo que fazia eco às maneiras como minha família se comportava. Lá, tanto quanto na casa,

havia uma busca pelo gesto correto, pelas atitudes justas, e, sobretudo, pela maneira boa de nos relacionarmos com os outros, no famoso, “Saber se comportar”. No que diz respeito às atitudes, a escola tinha uma semelhança com minha vida em casa, mas ainda assim era um mundo diferente. E eu tinha um lugar naquele universo, pois havia um clima de acolhimento. As minhas professoras eram as “tias” que traziam os livros, os deveres, contavam histórias, alimentavam a minha imaginação. Nem sempre foi fácil apreender os ensinamentos e às vezes era mesmo bem difícil.

As minhas duas formações universitárias tiveram suas origens no Colégio Pedro II. Lá conheci o amor pelo esporte escolar e também conheci o teatro. A direção do colégio contratou um professor/diretor teatral e eu ingressei no curso de iniciação ao teatro. Após um ano de curso tranquei minha matrícula na passagem do segundo para o terceiro ano do atual Ensino Médio e fui desenvolver minha condição de ator. Contratado pela companhia do professor/diretor e sob a sua direção, eu viajei por 63 cidades brasileiras nas cinco regiões deste país continente. Durante um ano inteiro circulei interpretando uma personagem num espetáculo infantil. Minha formação, além de teórica, também passou a ser prática! Meu primeiro emprego foi como ator. Isto, para um menino crescido no subúrbio, era imprevisível e inacreditável! Quando retornei, no ano seguinte, para concluir os estudos secundaristas, eu era um aluno que reconhecia a escola como um patrimônio, cujo valor ecoa até hoje em mim! Eu era um jovem cidadão determinado a lutar pela erradicação das desigualdades no nosso país.

Sendo assim, por tudo isso e até muito mais, minha identidade com a escola pública é intensa. O meu engajamento pela luta por uma educação pública gratuita, democrática e de qualidade permanece cotidianamente renovada. As frustrações desanimam, contudo seguir adiante não é só uma questão de opção mas de necessidade, pois está nas entranhas.

Em geral ao serem expostas às interrogativas que põem em pauta o assunto racismo, as pessoas negam a existência do mesmo. Esta negação também está presente em todos os segmentos do tecido escolar, desde funcionários de base até à gestão. Apesar de ninguém citar explicitamente o conceito de democracia racial, é possível sentir quando declaram que todos são iguais e que a convivência entre

as diferentes cores de pessoas não é um problema que as impeça de se relacionar, fazer tarefas etc.

Porém, podemos citar tipos de tratamento carregados de conteúdo racista na nossa sociedade, como no trecho a seguir:

[...] que se presencia são apenas brincadeiras, ou seja, não se caracterizam como racismo. Diante disso, percebe-se que as brincadeiras e chacotas direcionadas aos negros resultam em vários tipos de violência, entre elas física e psicológica. Ao relatar as brincadeiras, as piadas sobre os negros, pela sociedade brasileira, Valente (1987, p.24) caracterizou que “elas traduzem que os negros na sociedade brasileira não são respeitados. Eles são considerados ignorantes, raça inferior, sujos e perigosos”. Diante disto, apreende-se que as brincadeiras, na verdade, estão carregadas de preconceito. TEIXEIRA, CAMPOS e GOELZER (2014,p.3)

Bastam apenas pequenos diálogos com os professores e alunos para que seja ultrapassada aquela pronta negação da existência do racismo. Pouco tempo é preciso para os discursos revelarem os preconceitos através de provérbios populares, analogias zoológicas e narrativas de práticas que evidenciam a permanência do racismo. A negação deste é tão “natural” quanto a sua presença, como nos diz o trecho de Carneiro:

O Brasil sempre procurou sustentar a imagem de um país cordial, caracterizado pela presença de um povo pacífico, sem preconceito de raça e religião [...] sempre interessou ao homem branco a preservação do mito de que o Brasil é um paraíso racial, como forma de absorver as tensões sociais e mascarar os mecanismos de exploração e de subordinação do outro, do diferente [...] (CARNEIRO, 2003, p.5)

Considerando nossa história, a partir da colonização portuguesa que utilizou o ser humano africano e seus descendentes como força de trabalho escravo, constatamos que são mantidas até os dias atuais representações negativas a respeito dos negros. Tendo em vista que foram aproximadamente 388 anos de escravização e que 130 anos nos separam da “abolição” da escravatura, temos a sensação de que para os cidadãos negros não aconteceram tantos avanços nos direitos civis, na igualdade de oportunidades, no acesso à moradia digna e à educação de qualidade. Deparamo-nos, ainda hoje, com atitudes e comportamentos que expressam menosprezo, como se vê a seguir:

(...) desde o século XVI, quando os negros oriundos das várias partes da África começaram a desembarcar na América portuguesa de forma forçada para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e nas minas de ouro, começou um longo período de usurpação da sua liberdade, gerando

graves consequências para o seu *status* social. Vale destacar que alguns negros e mestiços trabalhavam nos centros urbanos, conhecidos como escravos de ganho, e nas ruas desempenhavam diferentes funções, tais como carregadores de água, sangradores, barbeiros e vendedores de doces, frutas e outros quitutes. Apesar desses escravos não estarem nas fazendas ou nas minas e desempenharem outras atividades, eles não estavam isentos do estigma de serem escravos e dificilmente conseguiam ascender socialmente e atingir *status* sociais dos homens e mulheres brancos. (TEIXEIRA, CAMPOS E GOELZER, 2014, p. 2)

Estas situações ainda não sensibilizaram o suficiente as camadas formadoras de opinião, os formuladores de políticas públicas, as associações civis e o sistema de ensino, conforme pensa ANDRADE:

O lamentável é que a escola pode ser um importante mecanismo de exclusão, dando a alguns o acesso aos mecanismos de poder (direito, língua, história, ciência, etc.) e negligenciando a outros. A escola pode sociabilizar com ênfase no respeito à diferença, mas pode, também, uniformizar, (uniforme, provas únicas, currículo único, a mesma maneira de ensinar para todos, etc.). (ANDRADE, 2009, p.29)

Eu descobri minha vocação pela educação durante a minha primeira formação universitária, a licenciatura em Educação Física. Ao chegar à faculdade eu sabia que queria trabalhar com o esporte. Já havia sido tocado pela paixão de vários professores dos níveis anteriores que faziam seus trabalhos com aquela entrega que só o amor possibilita. O amor pelo que se faz é um ingrediente que acresce brilho e profundidade às práticas mais corriqueiras.

É preciso considerar que eu só havia passado pela escola pública. Ela me deu “régua e compasso”, como disse o poeta e músico Gilberto Gil, ao se referir à Bahia, em uma das suas obras. Contudo, foi na universidade que eu me vi mergulhando na paixão pela educação. Lá eu pude perceber o considerável alcance social e político que a prática de lecionar atinge! E mais uma vez foram alguns professores os responsáveis por se expandir, dentro de mim, uma vontade de “combater”. Tudo isso ocorreu no momento histórico em que o Brasil estava mobilizado com a redemocratização, a retomada do diálogo e a abertura política. O ato de ensinar passou a ter o mesmo sentido de interferir na ordenação da vida da sociedade, de participar na construção de justiça social. Invadiu-me o sentimento de que praticar a profissão de professor significa e significava atirar uma flecha para o futuro. Como a imagem astrológica do signo sagitário, de um ser híbrido que tem as quatro patas de um equino plantadas na terra e, na parte superior, um homem empunhando um arco a atirar uma flecha para o infinito. Uma força muito grande, sustentando um

homem que vislumbra o futuro. Um ser que dialoga com o porvir ajuda a construir a estrada pela qual pode tráfegar o projeto de um mundo mais justo. Trago um grande sentimento de realização com as minhas formações universitárias.

No início da carreira profissional comecei a participar de uma associação de moradores. Um grupo de pessoas que se reunia para discutir os problemas e as potencialidades do meu bairro. A educação era um dos temas das pautas de discussões. A qualidade dela, a falta de professores, as instalações das escolas, a rotina diária das crianças nas salas de aula e nos espaços escolares, a alimentação escolar e outros pontos situacionais causavam grandes debates na associação. Eles desdobraram-se na luta junto ao governo daquele tempo pela criação de um conselho chamado de Conselho Escola Comunidade (CEC). Por trabalhar numa escola eu levava para dentro dela os pontos que eram discutidos na associação de moradores. O CEC foi conquistado e implantado com os seguintes espaços/segmentos de representação: aluno, professor, funcionários, pais e associação dos moradores. Outra luta vitoriosa foi a implantação da eleição direta para os diretores de escola.

Durante todos estes anos de prática concluí que nesta profissão há muitas questões vitais que estão “misturadas em rede”. Ao mesmo tempo em que se luta pela melhor pedagogia possível para potencializar os aprendizados, também lutamos para que nossa condição de profissional seja mais justa e respeitosa. E tudo isto se dá não apenas na relação vertical com o patrão/Estado, mas na relação com as gestões das unidades escolares, no relacionamento com os colegas, com as famílias dos alunos, com as representações que a sociedade faz a respeito do nosso trabalho e na luta pela qualificação profissional, materializada nos cursos que são necessários serem feitos.

No segundo grau, no CP11, conheci o teatro, devido à contratação, feita pela diretoria do colégio, de um diretor e professor teatral. Intuitivamente eu me apresentei para fazer parte da turma que ia ser formada. Aquele foi um dos passos mais importante que dei na minha vida, pois ele transformou magnificamente tudo o que dizia respeito à minha identidade.

Eu nunca tinha pisado num teatro, sequer no tablado de um palco e não tinha

a menor noção de nada sobre o assunto. Eu entrei no grupo porque o professor viu alguma coisa em mim que dava a impressão de que eu poderia fazer algo de bom naquela arte. Diferentemente de mim, que não me via com nada de fértil para desenvolver, aquele artista me mostrou que eu poderia descobrir, aqui dentro do peito, algum talento. Eu só queria aproveitar a oportunidade aberta pela direção do colégio e apreender alguma experiência nova. Dentro de pouco tempo a minha mudança era visível. O teatro escolar me apresentou um universo completamente novo e lindo. Eu passei a sentir que minha existência tinha algum valor no sentido de contribuir com as outras pessoas. Eu me alarguei emocionalmente, pois fui invadido por sentimento de solidariedade e preocupação social. Eu aprendi que a comunicação, no teatro, está comprometida com um conceito de mundo, um conceito sobre a sociedade e dos acontecimentos e das coisas que os seres humanos fizeram passado e o que fazem no presente. O que eu vivenciei foi uma iniciação na luta por uma sociedade mais humana, pois os dramas do espírito humano (incluindo a questão do racismo), sobem ao palco, no corpo dos atores, que congrega o trabalho de tantos outros por trás do pano, fora da cena. Tudo isto me fez crescer espiritualmente. A medida da importância disto está expressa na decisão, muitos anos mais tarde, depois de ter cursado Educação Física, de tentar o vestibular para o Curso de Artes Cênicas, na UNI-RIO. Fiz a prova prática [eliminatória], passei e mudei de fase. Depois foi só fazer a prova teórica, ser aprovado, cursar, concluir o curso superior de artes cênicas.

Outro momento muito sério e determinante para o meu currículo foi a minha participação no grupo de pesquisa do professor-doutor Marcelo Andrade. Procurando responder às inquietações sobre temas que desafiam o nosso trabalho no cotidiano das escolas, eu me integrei ao Grupo de Estudo sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC), vinculado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no ano 2010/2011. Aquele foi um dos momentos mais marcantes que eu tive como professor-estudante. O grupo viria a iniciar uma pesquisa dentro do CEAM sobre o racismo e eu tive o prazer de colaborar com ela na condição de professor e também como diretor adjunto daquela escola. Eu fiquei muito mobilizado com o fato deste tema entrar pela porta da sala da direção adjunta, na pasta que ANDRADE carregava

debaixo do braço, que logo após se assentar, ele me apresentou. O empenho e a paixão com que ele defendeu a proposta de parceria conosco me deixaram impressionado e motivado. Considerando que o tema já fazia parte das minhas inquietações, eu me senti pessoalmente presenteado e tive a certeza que a escola ganharia muito com a vinda da equipe dele para o nosso dia a dia.

A rotina de uma escola de mais de 2.000 alunos naquela época, é muito intensa. Em boa parte dela estamos resolvendo problemas que surgem a todo instante. Às vezes muitos e simultaneamente. Mas uma gestão precisa ter espaço para pensar o futuro da instituição, precisa pensar em projetos, criar metas, refletir sobre os rumos a seguir. Ocorre que é muito comum que os “ incêndios ” (problemas emergentes e urgentes) tomem muito tempo dos gestores. Muitas vezes eu e minhas colegas de direção precisávamos montar uma equipe de apoio que tivesse desenvoltura para resolver as situações enquanto estávamos reunidos para pensar a escola. É nesse contexto, enfim, que o GECEC surge na minha vida. No transcorrer da pesquisa citada anteriormente, fui convidado a participar do grupo e estudar com profissionais muito instigantes e inquietos. Com aqueles colegas, liderados por Marcelo Andrade, eu lia e discutia, além de produzir material acadêmico permanentemente. Aquele período foi muito importante para minha prática cotidiana na base da escola. Participar do grupo estimulava minha capacidade crítica e me motivava a trabalhar pelo futuro da escola. Eu passei a estudar a minha prática e, assim, podia ter mais clareza sobre a flecha da nossa utopia. E pude continuar ajudando na parceria CEAM – GECEC, PUC-Rio, que se desdobrou em oficinas de capacitação para professores, com perspectiva antirracista, uma mostra de filmes, seguidos de debates para e com os alunos, profissionais. Ao término deste período de exposições, tínhamos formado uma DVDTECA.

O projeto de cursar o mestrado eu tive que adiar por muito tempo. A principal razão para isso foi econômica. Eu precisava trabalhar, arcar com os custos da vida. Houve uma época em que eu trabalhava em cinco lugares diferentes, seis dias por semana, invariavelmente, e, às vezes, até domingo. Depois de anos passei a verificar que a prática cotidiana do ato de lecionar não estava tão bem retratada nos estudos acadêmicos, conforme a minha necessidade e interesse. Eu realmente

queria estudar a partir do “chão” da escola.

É de longa data que trago comigo um olhar atento para as camadas mais vulnerabilizadas da sociedade. Por diversas vezes me lancei em embates contra o racismo, por exemplo. Apesar de sempre tornar pública minha rejeição a esta prática e colaborar para meus alunos enxergarem as manifestações deste crime, entendi que deveria fazer uma pesquisa a respeito. Por conta disto decidi cursar o mestrado profissional para nele desenvolver uma comprovação da existência ou não de práticas racistas no espaço escolar. Isso para que a pesquisa e o produto possam colaborar com o trabalho dos profissionais que atuam no espaço da escola numa perspectiva antirracista. Para que mais pessoas passem a estranhar as formas naturalizadas do racismo e lutem contra ele. Gosto da ideia de que a pesquisa ajude a acabar ou minimizar pelo menos com as formas de subalternização dos alunos e com o racismo institucional.

Muitas pessoas com estudos acumulados e com posições importantes na sociedade brasileira negam a existência de racismo no Brasil. Chegam a afirmar que todos têm as mesmas oportunidades. Afirmam que bastam o “querer forte” e o “esforço” individual para que negros ou não negros possam conseguir o(s) sonho(s) pretendido(s). Mas sabemos que as coisas não são assim, pois o racismo está estruturalmente arraigado em nosso país nas organizações de poder, de conhecimento e nas subjetividades humanas. Desde muito cedo, ainda crianças, vamos vendo como naturais as coisas que fazem parte do mundo dos adultos, no qual vamos sendo iniciados. Enquanto fui criança nunca vi adulto algum colocando em questão a posição das “minorias” que lutam pelos seus direitos

De certa forma não causa surpresa o fato de muitos não enxergarem o racismo. Afinal este é um dos pontos importantes da questão: não é fácil “vermos” como as funções e papéis sociais já estão estabelecidos a partir da perspectiva de classe social e raça.

2. OBJETO

Copo Vazio
É sempre bom lembrar
Que um copo vazio
Está cheio de ar
É sempre bom lembrar
Que o ar sombrio de um rosto
Está cheio de um ar vazio,
Vazio daquilo que no ar do copo
Ocupa um lugar.
É sempre bom lembrar,
Guardar de cor que o ar vazio
De um rosto sombrio está cheio de dor.

Gilberto Gil

Neste capítulo vou abordar minha experiência docente, abordar aspectos referentes ao racismo dentro e fora da escola.

2.1 Experiência docente

A conclusão do ensino médio significa o encerramento de um investimento acumulado de doze anos de escolaridade. O olhar destes jovens que alcançam a formatura é privilegiado, uma vez que eles percorreram todo o trajeto necessário para ingressar no ensino superior. Em outras palavras, usando o jargão popular, eles podem falar com propriedade já que se tornaram veteranos. Têm propriedade ao avaliar o sistema porque só o *“pato novo não dá mergulho fundo”*. Vejo-os, portanto, podendo ter um olhar privilegiado.

Partindo deste ponto poderemos radiografar o que foi privilegiado pela escola e o que deixou de legado para os jovens que por ela passaram. Os alunos responderam a um questionário que pretendeu avaliar o pensamento/mentalidade a respeito das relações inter-raciais dentro da escola.

Na vida além dos muros escolares identificamos atitudes que evidenciam

como o negro é visto negativamente. E como isto fica muito silenciado para todos. Inclusive para o próprio negro que encarna o menosprezo social inteligível e nem sempre camuflado. Por que o racismo não existiria na escola, então?

Em termos gerais temos alguns momentos em que registros de racismo podem ocorrer, além do já chamado racismo estrutural. A estrutura de funcionamento da instituição escolar pública organiza e prepara o espaço de aprendizado formal em salas de aula e nelas acontece o encontro de professores e alunos. Este encontro se constitui como o principal momento em que a instituição possa identificar as manifestações de tratamento diferenciado nas relações aluno-aluno e professores-alunos.

Um segundo momento é a passagem de uma para outra sala, nas trocas de disciplinas do quadro de horário quando ocorrem algumas movimentações de professores e alunos.

E, finalmente, o intervalo principal entre dois grupos de aula, chamado tradicionalmente de “recreio”. Em algumas situações ocorrem intervalos extraordinários causados por diferentes razões, que resultam nos encontros dos alunos fora das salas de aula, sem a participação dos professores, orientadores, coordenadores ou seja, sem a mediação de “adultos”.

2.2 A dor que eu calo

Com algum amadurecimento das nossas emoções conseguimos enfrentar parte das inúmeras situações que se nos atravessam a vida. Com número delas nos machucam muito, nos agredem e ninguém toma conhecimento da dimensão, do alcance e profundidade das nossas dores. Em geral nós as calamos, isto porque somos muito acostumados a vestir uma personagem que tem força interior e a bravura para não sucumbir a nenhuma batalha. Para sobreviver nesta sociedade não podemos perder nunca e nunca transparecer nossa dor. Não temos direito de tornar pública a dor que nos arde o interior. Nossa sociedade nos faz crer que quem demonstra sua dor é fraco para competir. Quem teima em fazê--lo é deixado de lado na “cadeia” do sistema produtivo. Então, desenvolvemos couraças de defesa, sendo o silêncio uma delas.

Seguindo esta linha de pensamento pergunto: o que dizer dos jovens? Não há um período específico para você aprender a se defender. Passamos a vida a fazê-lo. Mas quando se é jovem muitas coisas são muito mais complexas e difíceis, mesmo que a aparência nos sugira o contrário. Nos horários do recreio o maior percentual de alunos está nas mesmas áreas, eles ficam concentrados. Estar em grupo e gostar muito disto é uma das características mais reconhecidas desta fase da vida e os recreios se constituem num dos grandes prazeres do alunado. Mas é justamente nestes intervalos que se pode ser vítima de racismo, injúria racial, preconceito de cor, *bullying*, violência física e psicológica, assédios e misoginia. Trata-se de aprender a calar...calar no meio da massa!

Não nos esqueçamos que nestes intervalos não ocorrem atividades formais de ensino. Por mais que possamos pensar este espaço como alvo de ação pedagógica, de fato isto pouco ocorre ou não se desenvolve. Mas, para o bem e para o mal, no coletivo e na informalidade ocorrem aprendizagens. Com todos os alunos aprendendo a viver, informalmente, sob a ordem não escrita pedagogia do “-Tôoommaaa!” (expressão muito comum quando alguém é alvo de alguma ação que o coloque em condição constrangedora ou ridícula). E se vai aprendendo a ficar calado. E se vai deixando entrar na cabeça que estas coisas são normais entre os jovens! É o currículo oculto em ação.

A escola não deve se deter nos ensinamentos dos livros didáticos. A argumentação desenvolvida anteriormente justifica a criação de procedimentos pedagógicos estruturados com a finalidade de gerar recursos no interior dos jovens, recursos que lhes possam ampliar a leitura e a interpretação das relações de poder que disputam os espaços da vida cotidiana. Uma escola em perspectiva de romper com procedimentos coloniais que regulam a vida de toda a população. A escola pode ajudar aos alunos a se defenderem durante o período escolar e fora dos muros escolares também.

Dois são os setores dentro das escolas que se comunicam com os alunos fora do contexto de aulas ministradas. Um é a coordenação pedagógica e outro é a orientação educacional (excluo a gestão escolar que, apesar de claramente também ter contato com o alunado, cuida muito das igualmente sérias questões administrativas da escola). Ambas, cada uma com a sua especificidade, são canais

que tratam de diferentes questões, dentre elas registros de queixas, críticas, avaliações conjuntas de projetos, debates e planejamentos sobre a diversidade de tarefas que compõem o cotidiano escolar.

A orientação educacional também lida com a administração de conflitos. Oficialmente, porém, são pouco conhecidos ou mesmo desconhecidos os registros de situações nas quais as queixas e as brigas aconteçam por causa de racismo. Este quadro pode nos levar a acreditar que no ambiente escolar não ocorram manifestações racistas nem de preconceitos de qualquer ordem. Cabe perguntar se é possível que os frequentadores deste espaço estejam protegidos ou preservados desses problemas? A escola é um microcosmo social e é permeável às questões da sociedade como um todo. Penso que para além das aparências, existe outra realidade, embalada pelo silêncio. Não se pode afirmar, reconheço, que um “simples” silêncio possa esconder algum conteúdo preconceituoso ou excludente, mas é possível que isto ocorra.

A ilusão da inexistência e/ou insuficiência de registro de protestos contra discriminações e práticas de subalternização dentro da escola, inclinam-me a acreditar que o silêncio é uma expressão da negação do direito à diferença, ou melhor, é a expressão de que a moradia do racismo é nas sombras, onde não se enxerga claramente! Na estrada do silêncio e das sombras, aceitamos a existência da intolerância. Quando não se investiga a presença dela, quando não se pratica uma vigilância atenta, o que se está fazendo, praticamente, é confirmá-la. É permitir que os preconceitos ocorram subliminarmente e que sejam naturalizados, tratando-os com uma convivência conivente. O que se pode perceber é que a instituição escolar não reconhece estas questões como um campo de atuação de sua natureza. Não estabelece procedimentos de escuta e controle, portanto, não estabelece uma situação de combate e luta através de uma agenda educacional antirracista. E o silêncio é uma forma de consentimento e ele tem conteúdo ideológico. É expressão de discurso, por isso não é mudo!

2.3 O silêncio que é audível

Há uma categoria de silêncio resultante do universo estritamente pessoal, da interioridade do indivíduo, cuja motivação pode ser creditada a inúmeras razões. Neste terreno o silêncio pode se estabelecer por não acreditarmos na nossa contribuição, na nossa capacidade de apresentar uma defesa, uma argumentação a propósito de determinado tema. Silenciamos por causa do não saber e do ignorar. Logo, se trata de um silêncio decretado pela própria pessoa que se pensa na ignorância, mesmo que esta ignorância possa não ser totalmente verdadeira, mesmo que sua convicção possa lhe ter sido internalizada de fora para dentro, tenha-lhe sido injetada. No silêncio imposto a si mesmo, no silêncio da subalternização, o sujeito se afasta da possibilidade de afirmar e exercer sua individualidade no espaço coletivo. Este tipo de silêncio rejeita a possibilidade da pessoa construir e alcançar sua autoridade, pois a impede de edificar seu poder pessoal e sua autoestima. Impede a consolidação de uma existência saudável fruto de uma relação positiva com seu ambiente, com sua cultura e sua história. Fica-lhe faltando, então, uma autoimagem afirmativa. Ora, um indivíduo age conforme se vê. Conforme esta ótica, ele passa a ser um sujeito que estabelece para si mesmo limites de merecimento e de expectativas de sucesso.

Vejamos um outro tipo de silenciamento. No nosso campo de análise, que é o espaço escolar, vemos praticamente sumir a voz de quem não vê valorizado o seu conhecimento pessoal de mundo, ao constatar que seu patrimônio vivencial é desconsiderado e muito menos conclamado. Mas esse patrimônio é importante pois foi conquistado junto às vidas que se entrelaçam com o sujeito vivente da sua cultura. Aparentemente não há espaço para o saber construído fora dos muros escolares, daí que o sujeito não encontra identidade, pois tem um conhecimento não científico. E a escola é um ambiente que muito valoriza a dinâmica de transmissão dos conteúdos da grade curricular, pois nela se alicerça. Ensinos transmitidos do professor para o aluno, numa linha reta de comunicação, do professor-emissor para o aluno-receptor.

Há mais um tipo de silenciamento tão dramático quanto o descrito anteriormente. É aquele relativo ao relacionamento entre as pessoas marcadamente

vistas como “diferentes”. Andrade aborda a posição da escola em relação ao diferente:

E como a escola se coloca diante desta temática? Ela pode dar acesso à importantes instrumentos de redistribuição de poder nesta sociedade, tais como o conhecimento sistematizado sobre os direitos, o domínio sobre a língua nacional, o conhecimento sobre a própria história ou o controle sobre argumentos científicos. Por outro lado, como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes. (ANDRADE, 2009, p.28)

A militância em sala de aula e na gestão pedagógico-administrativa do sistema de ensino público de ensino nos proporciona muitos aprendizados, pois o ambiente escolar é plural. Para ele convergem diferentes grupos e, como no mundo externo, a escola tem muitas diferenças. A escola pública é composta de seres humanos cujos tons de pele declarados vão do branco ao preto. Com a predominância numérica de pessoas “pardas” (conforme classificação indicativa do IBGE). As diferenças de cores existem, mas têm uma roupagem de invisibilidade.

Esta escola, pública brasileira, tem como massa de usuários as pessoas oriundas da classe trabalhadora. Muitas famílias têm níveis de renda classificados como “pobres” ou “quase pobres”. Esse quadro de pessoas de baixo poder aquisitivo é de cor de pele predominantemente parda e preta (a parte branca é minoritária). Contudo, a sociedade brasileira é ideologicamente branca e tem padrões de referência hegemonicamente brancos. Isto faz “parecer” que todos são brancos. (“alguns pretos têm alma branca”, diz o jargão racista) Por conseguinte, na escola podemos ter a falsa ideia de que não existam tensões entre os diferentes tons de pele. Oliveira sinaliza que

...devemos redimensionar nosso olhar para as discussões étnico-raciais e a escola no Brasil... A diferença enquanto valor desigual, as contradições das práticas pedagógicas que, por um lado, pregam a igualdade e, por outro, excluem o diferente, a ausência das questões raciais no currículo, a invisibilidade dos alunos e alunas negras, deficiente formação docente, a negação do racismo institucional e individual nos devem mobilizar para o fortalecimento das elaborações teóricas em torno da escola e suas relações com a diversidade e as múltiplas desigualdades, além, é claro, de que essas mesmas elaborações sirvam como suporte para a luta antirracista no Brasil. (OLIVEIRA, 2009, p.169)

Os estudos nos revelam que os negros sofrem por serem “diferentes” na sociedade que se pensa branca. A ordem, então, passa a ser “calar” para sobreviver. Tornar-se “nulo”. Oliveira cita Dubet, quando este denuncia:

As formulações de Dubet acerca da ação dos sujeitos, das desigualdades multiplicadas e da exclusão nos trazem a consideração de que os mecanismos de produção de exclusões e desigualdades produzidas pela escola afetam de forma extremamente cruel crianças e jovens afrodescendentes no Brasil. (...) A escola não só afirma a igualdade de todos, mas também a igualdade de talentos e potencialidades, e mais, que há um princípio de igual valor e dignidade constituindo-se como uma ética democrática, que supõe que cada um seja considerado como soberano e responsável pela sua vida. Estes aspectos, somados à concepção meritocrática, constituem uma visão que domina as subjetividades dos alunos. (...) é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente, como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria saga. Alunos negros e negras que convivem, dia após dia, com piadas pejorativas, gestos e olhares, comparações ridicularizadas ou animalescas, que não são explicitamente incorporados nos currículos ou admitidos, estão ameaçados por um sistema de destruição de sua própria condição étnica, que seria o signo de sua própria inferioridade ou nulidade. (OLIVEIRA, 2009. p.165)

Muitos pesquisadores, professores, gestores e outros, apontam para o ensino como trincheira de luta para fazerem frente aos desafios da sociedade. Mas para isto é preciso organização, reflexão e aprofundamento crítico dentro da escola. Na ausência de um projeto escolar, diferentes formas de intolerância vão-se constituindo em práticas corriqueiras. Entra ano, sai ano e elas acabam internalizadas nas crianças e jovens. Afinal, fora da escola, desde cedo, eles vão aprendendo a ver com naturalidade as marginalizações!

Almeida e Queiroz (2015, p.151), citam Guimarães, quando este recua no tempo para apontar para o surgimento do racismo na sociedade brasileira:

Manifestado no cotidiano social, de diversas maneiras, o racismo surge na cena política brasileira como doutrina científica, por influência das teorias raciais europeias, a partir das Escolas de Direito do Recife e Escola de Medicina de Salvador, criadas no início do Século XIX. Com base nessas teorias, as desigualdades sociais e raciais brasileiras foram legitimadas à época da abolição da escravatura, como reação das elites à suposta igualdade política e formal que a Lei Áurea provocaria. Das sociedades carioca e paulista surgiu a teoria de embranquecimento da população brasileira, subsidiada pelas políticas de imigração de mão de obra europeia e de miscigenação, para a fixação de características da raça branca (GUIMARÃES, 2012)

E elas avançam contundentemente no sentido de “*valorizar diferenças, superar desigualdades*”:

Por isso, é necessário repensar o modelo de educação e propor formas de ensino e de aprendizagem que possam, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças e promover o desenvolvimento dos indivíduos e dos coletivos sociais, rompendo silenciamentos impostos construindo práticas pedagógicas mais dialógicas. A persistência de modelos avaliativos excludentes, de currículos que resistem em abrir espaços para manifestação, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, e de estratégias de ensino que não consideram as diferentes formas e ritmos de aprendizagem tem contribuído para a falta de escolarização para grande parte da população. Tais resistências colaboram ainda para o crescimento de conflitos causados pela desigualdade educacional. Assim como as práticas de ensino e a seleção de conteúdos, as formas de avaliação não devem servir à naturalização das diferenças e das desigualdades, ou seja, não podem servir à legitimação de uma decisão arbitrária (e tendenciosa) de quem pode ter sucesso escolar e de quem deve fracassar (ALMEIDA e QUEIROZ, 2015, p. 157)

3. PARA MERGULHAR, AS FERRAMENTAS

Destacarei os pensamentos de alguns autores que demonstram o quanto o racismo é perceptível no cotidiano e o quanto ele está intimamente ligado à nossa herança escravocrata. A intenção é desvelar que convivemos com ele e, sabida ou distraidamente, não nos apercebemos disto. O propósito de chamar a atenção para o tema vem da necessidade de trazê-lo para a pauta de discussões, sobretudo no ambiente escolar.

Utilizarei parte da produção de alguns autores, (ARAÚJO (2015), CANDAU (2006, 2009), MIRANDA (2013, 2015, 2016), OLIVEIRA (1) (2000), OLIVEIRA (2) (2009), ZAMORA 2012) e especialmente as obras de Jessé SOUZA (2009, 2017) como sustentação principal. Utilizarei as análises e conceitos defendidos por ele em “Ralé brasileira: quem é e como vive” (2009) e “A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato”. (2017)

Concordamos com ANDRADE (2015), que conclama a escola a assumir a tarefa de desenvolver uma pedagogia de tolerância à diversidade e que ela faça uma auto avaliação crítica e reconheça o quanto se está colocando a serviço da permanência do racismo (e de outras expressões de violência contra a diversidade). Isto devido à opção de não se colocar político pedagogicamente a respeito. Entenda-se tolerância, então, não como aceitação da intolerância, tampouco tolerar o racismo, como adiante explicarei melhor na dissertação.

3.1. Algumas bases para compor o cenário

A escola é uma instituição que instrui, compartilha conhecimentos científicos, promove a pesquisa e a inquietação intelectual. É um espaço que privilegia o saber e, em alguma medida, a espiritualidade, portanto, é nobre. E o sistema público e gratuito é ainda mais profundamente valioso.

Fomos buscar em três línguas diferentes como são definidas a escola, a cultura e o racismo. O propósito foi verificar as similaridades e diferenciações dos conceitos destes vocábulos.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras,

o significado de ESCOLA é uma instituição pública ou privada de ensino coletivo; a soma dos alunos, professores e funcionários desta instituição, e a soma dos adeptos ou discípulos de uma doutrina, teoria ou autor.

Segundo o English Language Dictionary from Collins, SCHOOL is a place where children are educated; an institution or university department where you can learn a particular skill or subject; or school of thought, is a theory or an opinion shared by a group of people.

Segundo o Petit Larousse Illustré, ÉCOLE c'est établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire; ensemble des partisans d'une doctrine philosophique, littéraire, artistique, etc.

Tanto na língua portuguesa, quanto inglesa ou francesa, o significado de escola versa num local, ou melhor, instituição de educação e ensino de crianças e jovens, que contém alunos e professores. Logo, a educação do povo é um investimento através do qual se pode vislumbrar o melhor para o amanhã de todos. Numa dimensão planetária, há o entendimento que todos têm o direito à educação e de qualidade. Candau e Leite (2006), contribuem para tal afirmativa quando destacam a escrita de Sacristán:

(...) a dificuldade das escolas e da área pedagógica em geral de reconhecer e trabalhar no cotidiano escolar com as diferenças, particularmente as diferenças culturais. As citações apresentadas a seguir, de José Gimeno Sacristán (2002) e de Emília Ferrero (2001) ilustram de modo muito expressivo esta problemática. Para o autor espanhol,

Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo, "normalizando-o" e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou "segregando-o" em categorias fora da "normalidade" dominante. (Gimeno Sacristán, 2002, p.123-124).

Por outro lado, Emília Ferreiro (2001) referindo-se ao contexto latino-americano e à dificuldade da escola pública dos países, desde o início da sua institucionalização, de trabalhar com as diferenças, afirma:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar a igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso a língua escrita.

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em um vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (Apud: LERNER 2007, p.7. CANDAU, 2009, p.40.41).

A constituição de 1988 é bastante clara quanto ao dever do Estado promover a educação nacional, sendo acompanhado pela família. Mas o que se constata é que o alcance desta empreitada exige muito mais esforços além dos que vêm sendo feitos. A letra da lei importa muito e ela é fruto de muita luta da sociedade civil. Contudo, precisaremos avançar mais, pois o sistema público de educação lida com componentes que suscitam muito preconceito, já que a educação pública é majoritariamente composta por pobres e negros. O Brasil demonstra muito pouco apreço por esta gente. Quanto ao quê, Souza esclarece:

Os escravos foram sistematicamente enganados, compravam a alforria nas minas e eram escravizados novamente e vendidos para outras regiões, eram brutalizados, assassinados covardemente. A matança continua também agora com os novos escravos de todas as cores. O Brasil tem mais assassinatos – pobres – que qualquer outro país do mundo. São 60 mil pobres por ano no Brasil. Existe uma guerra de classes hoje declarada e aberta. Construiu-se toda uma percepção negativa dos escravos e de seus descendentes como feios, fedorentos, incapazes perigosos e preguiçosos, isso tudo sob forma irônica, povoando o cotidiano em ditos e piadas preconceituosas, e hoje muitos se comprazem em ver a profecia realizada. (SOUZA, 2017, p. 171)

O Brasil dá sinais de que não se vê na obrigação de diminuir as desigualdades socioeconômicas que caracterizam a nossa população. Evidencia, na prática, que não almeja mudanças significativas na injustiça social. Rocha apresenta uma reflexão de destaque a respeito do racismo num espectro cultural:

A *beleza* é produzida pela nossa experiência de vida situada no “espaço social” — no espaço que não é só físico, mas moldado historicamente por

hierarquias e distinções sociais que se sedimentam geograficamente — e é também algo que constitui esse espaço. A *beleza* é preterida ao negroide em função da posição que os negros ocupam no espaço social, mas, a partir do momento em que é socialmente construída, torna-se um critério autônomo de julgamento. Nesse sentido, o racismo enquanto preterição estética deve ser compreendido não só como efeito estrito da posição ocupada pelo negro no espaço social (da sua classe), mas também como fator influente sobre a sua movimentação nesse espaço. (ROCHA, 2009, p. 371 / 372)

Voltando às definições nos dicionários de português, inglês e francês, nos deparamos com o painel conceitual detalhado a seguir. O Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras, nos apresenta o racismo como a recusa em reconhecer direitos de outra pessoa ou grupo social de características culturais ou étnicas diferentes, em nome de uma pretensa e inerente superioridade. Acrescenta que se trata de uma atitude de preconceito, discriminação ou até mesmo hostilidade em relação a certos segmentos sociais ou geográficos diferentes.

Segundo o English Language Dictionary from Collins, Racism is the treatment of some people as inferior because they belong to a particular race; used showing disapproval; the belief that some races are inferior to others.

Por fim, segundo o Petit Larousse Illustré, racisme c'est une idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, les "races"; comportement inspiré par cette idéologie. C'est une attitude d'hostilité systématique à l'égard d'une catégorie déterminée de personnes.

Nas três línguas, o racismo é algo estruturado na premissa de que há raças superiores e raças inferiores. O Brasil se deixou aprisionar por esta crença e fundamentou a atividade econômico-familiar no sistema colonial de produção, baseado na força física de humanos visibilizados como animais. Retirou-lhes a dignidade mínima de humanos, desde a América Portuguesa (como era chamado o Brasil colonial). Foram quase quatro séculos de subalternização extrema, que envolveram "castigos" físicos de requintes horrendos. Enquanto os indígenas foram sendo praticamente extintos (se comparados à sua população original), o contingente de negros foi crescendo cada vez mais. E o tráfico negreiro tornou-se um negócio de alta lucratividade, fazendo os traficantes enriquecerem. Milhões de negros foram capturados na África para ergueram o nosso país com a sua força corporal. Sendo o último país do ocidente a abolir a escravatura, o Brasil traz, até os

dias de hoje, marcas profundas deste longo período de regime escravocrata. O conceito de que os negros merecem ser humilhados, menosprezados, rejeitados e agredidos vive até hoje! Somente cento e trinta anos nos separam da abolição do escravismo. Denúncia Souza no trecho a seguir:

Como todo processo de escravidão pressupõe a animalização e humilhação do escravo e a destruição progressiva de sua humanidade, como o direito ao reconhecimento e à autoestima, a possibilidade de ter família, interesses próprios e planejar a própria vida, libertá-lo sem ajuda equivale a uma condenação eterna. E foi exatamente isso que aconteceu entre nós [...] a situação da “ralé de novos escravos” pouco mudou desde então. (SOUZA, 2017, p. 74)

Num terceiro módulo conceitual abordaremos o conceito de cultura, também a partir dos dicionários. Segundo o da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras, Cultura é o conjunto de conhecimentos de uma pessoa, além de ser valores, costumes e estética de determinado período

Segundo o English Language Dictionary from Collins, Culture consists of the ideas, customs, and art that are produced or shared by a particular society. Culture is a particular society or civilization, especially one considered in relation to its ideas, its art, or its way of life.

Segundo o Petit Larousse Illustré, Culture c'est la action de cultiver (une terre, une plante). Terrain cultivé. Ensemble des structures sociales et des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent un groupe, une société par rapport à une autre. Culture de masse: culture produite et diffusée à l'intérieur de l'ensemble du public par les moyens de communication de masse.

Essa variação do conceito de cultura desde estritamente relativo a conhecimentos e valores e num outro extremo, derivar de cultivo, cultivar a terra, demonstra a complexidade de tal conceituação. A escola dialoga através da interseção de intelectualidade, com cultura e ideologia. Está inserida na cultura como uma das suas instituições mais importantes. Ela edifica conceitos, ergue um prédio de símbolos dentro de um prédio arquitetônico. A escola atua ideologicamente, ela trabalha segundo princípios. Opera com os costumes e valores repassados, praticados e consolidados. Os alunos são oriundos das relações que estabelecem fora da escola, incluindo famílias, vizinhos dos bairros, dos clubes, igrejas. Ou seja,

vivem nas diferentes esferas da cultura, das quais cada um é ator e condutor.

Quanto à cultura, Candau parte da afirmação da intrínseca relação entre os processos culturais e a escola, pois:

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais da sociedade, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados, a não ser a partir de sua íntima articulação. (CANDAU, 2009, p.47/48)

A autora nos informa, ainda, que:

Neste trabalho assumo o conceito de cultura na perspectiva de Nelho (1994, p.63) quando afirma: “ Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.” (CANDAU, 2009, p.48)

Penso que é preciso, mais uma vez, recuar um pouco no tempo para evidenciar, com clareza, a linha de desenvolvimento da argumentação aqui assumida. A chegada e o estabelecimento do europeu nas terras brasileiras foi um acontecimento histórico de muito impacto. As características da ocupação e os desdobramentos daquele momento ecoam até a atualidade. Os portugueses encontraram nestas terras um número estimado entre 4 a 5 milhões de indígenas. A cultura branca se sobrepôs à dos moradores encontrados aqui. O europeu, ao se deparar com magnífica diferença de costumes (algo que nem a mais fértil imaginação daquele período histórico poderia supor), teve a certeza de que se tratavam de seres primitivos, abaixo dos padrões de civilidade que ele tinha como referência. Muito pouco tempo foi necessário para que ele achasse que era superior aos seres humanos nativos das terras do ‘além-mar’.

A ousadia de arriscar a desvendar o mundo, ir além dos limites do conhecimento da época, a coragem de enfrentar as superstições reinantes, o lançar-se ao desconhecido, o empenho nos estudos cartográficos, geográficos, o mapeamento do novo mundo, são marcas contundentes deixadas pelos portugueses na história da humanidade. Atitudes que foram de superlativa importância para todo

o mundo da época e para os tempos vindouros, sim.

Sabemos, contudo, que econômica foi a principal raiz da aventura ultra marítima. Ao procurar o trajeto alternativo para a comercialização, Portugal acabou por tomar posse de uma riqueza incomensurável! Cabe o termo, pois ainda hoje se reconhece o Brasil como um lugar de riquezas naturais desconhecidas no mundo científico, ou seja, o homem branco europeu tinha alcançado outro mundo, sem processo 'civilizatório desenvolvido'. Mas não alcançou a dimensão do que se lhe abria diante dos olhos, pois tratou de impor sua cobiça e a lógica de ocupar e explorar. O homem branco chegou e, numa ambição de escala progressiva, passou a extrair o quê e quanto podia, sem qualquer espírito de preservação e renovação. Este é um dos exemplos das heranças que se manifestam até os dias de hoje. Basta olharmos para o modelo de relacionamento predominante que o Brasil tem com a região amazônica e todos os nossos recursos naturais: degradação progressiva, pouca ou nenhuma conservação. Explorar a nossa natureza sem a preservação necessária, chegando ao ponto da exaustão de imensa parte do nosso território, de norte a sul, de leste a oeste. O homem branco foi assaltando e matando sem freio de dignidade.

Esse entendimento de superioridade justificou a apropriação indébita, estupros, assassinatos e escravização. Os indígenas eram muito acostumados com a liberdade e viviam integrados ao ambiente. Eles não tinham as necessidades que o homem branco trouxe, nem as suas doenças. Doenças estas contra as quais eles não tiveram nenhuma defesa. O amor à liberdade e a resistência à ambição europeia também levou a maioria dos verdadeiros "donos" da terra à morte.

O Brasil de 5 séculos e 18 anos depois da chegada dos invasores, revela que apreendeu bastante a maneira violenta e opressora de sobreposição e exploração do outro não-branco. Isto ocorreu conforme os interesses determinados pela mão armada, precedida pela força política hegemônica.

3.2 A força do trabalho

O nosso colonizador precisou de gente para trabalhar e não tomou para si esta tarefa. Não quis trabalhar “pegando no pesado”, como dizemos atualmente, afinal, porque ele era “superior”, impôs aos “animais escravos”, o trabalho. Aos “inferiores” então, o uso do chicote e do tronco. E quando os castigos não eram suficiente, restava a arma de fogo. Acrescenta-se a esta equação exploratória, a prestimosa contribuição dos cientistas a justificar, com suas pesquisas, a escravização de seres “inferiores”, como elucida a autora Zamora:

...não podemos esquecer que muitas formas de se pensar os negros são provenientes do discurso científico do século XIX, produzido a partir das teorias racistas europeias. O racismo “explicado” pela ciência foi a forma de manter a desigualdade de tratamento entre brancos e negros naquele momento histórico (NUNES, 2006). Tanto quanto as mulheres, as crianças e outros grupos não brancos, os negros são historicamente vistos pelo poder e pelo senso comum como menos inteligentes e racionais (portanto menos capazes para o trabalho intelectual) e mais ligados ao universo dos instintos, das emoções, mais propensos às superstições (CORRÊA, 2006). Como alerta Vilhena (2006) “o branco foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia e da Razão. O branco e a branca são os únicos legítimos herdeiros e construtores do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura e a civilização, em uma palavra – a ‘humanidade’ (ZAMORA, p.566, 2012)

A escravização dos negros foi de tal forma marcante na formação do povo brasileiro que para compreender as razões e maneiras através das quais o racismo se apresenta, acredito que ser preciso considerar este processo desde o período colonial e os desdobramentos dele até os dias atuais.

Também Souza contribui para o debate quando afirma que:

No Brasil do começo ao fim do século XIX, a proporção de mulatos cresceu de 10% para 41% da população total. Isso implica rápida miscigenação e casamento inter-raciais e indica que a mobilidade social desse estrato era mais do que fantasia. A partir da segunda metade do século XIX, a ascensão social de mestiços no Brasil fez, efetivamente, com que tivéssemos mulatos como figuras de proa na literatura, na política, no Exército, e atuantes como ministros, embaixadores, e até presidentes da República. Esse padrão de ascensão social seletiva do mestiço só seria mudado decisivamente com a chegada dos milhões de europeus a partir do fim do século XIX. É a partir daqui que podemos entender a relação entre classe social e raça no nosso país. Ser considerado branco era ser considerado útil ao esforço de modernização do país, daí a possibilidade mesma de embranquecer, fechada em outros sistemas com outras características. Branco era (e continua sendo) antes um indicador da existência de uma série de atributos morais e culturais do que uma cor de pele. Embranquecer significa, numa sociedade que europeizava, compartilhar os valores dominantes dessa cultura, ser um suporte dela. Preconceito, nesse sentido, é a presunção de que alguém de origem

africana é “primitivo”, “incivilizado”, incapaz de exercer as atividades que se esperava de um membro de uma sociedade que se “civilizava” segundo o padrão europeu e ocidental. (SOUZA, 2017, pág. 70)

E Denis de Oliveira observa o seguinte sobre a ideologia do racismo:

... percebe-se que esta ideologia do racismo manteve a sua estrutura fundamental, só alterando as formas da sua manifestação. No período da escravidão, os negros eram sem alma, eram não humanos, portanto passíveis de serem tratados de forma desumana; na transição da escravidão para o assalariado, os negros eram incompetentes para trabalhar no novo sistema de contratação, portanto passíveis de serem excluídos do mercado formal de trabalho; em seguida, os negros tinham como alternativa de inserção social a assimilação dos valores brancos inclusive pelo mascaramento de características visíveis da sua origem via miscigenação. (OLIVEIRA, 2000, p. 83-84)

3.3 A ação de unir

“Tomara”

Tomara, meu Deus, tomara

Que tudo que nos separa

Não frutifique, não valha

Tomara, meu Deus

Alceu Valença

Ao longo dos anos de experiência na rede pública e particular de ensino pude ver como é importante desenvolver um trabalho que aposte num caminho de aproximação, de unidade e de compreensão mútua entre os alunos. Nas salas de aulas os grupos vão se formando por diferentes critérios de afinidades. Por causa de um time de futebol, do gosto musical, habilidades desportivas, etc. Claro que todos nós nos agrupamos tendo em vista nossos prazeres na convivência, não há nenhum mal nisso. Quero dizer e destacar é que cada vez mais o inter-relacionamento entre os diversos grupos vem-se tornando difícil. E o agravamento do individualismo e do isolamento (“cada um no seu quadrado”) é mais e mais comum. A impaciência com o outro, a dificuldade de relacionamento com os hábitos e características dos outros, a ideia preconcebida e acabada, são práticas muito corriqueiras. O menor sinal de diferenciação e de contraposição de conceitos, é suficiente para haver uma interrupção da conversa. O exercício da argumentação e do contraditório está

ficando delicadamente raro.

Andrade, nesta linha, explica sobre o equívoco da igualdade:

A verdade é que os ideais de igualdade e de fraternidade do mundo ocidental – judaico-cristão – tornaram-se ousado demais e exigiram de nós um sonho, tão bonito quanto perigoso. Um equivocado ideal de igualdade tem promovido diferentes processos de homogeneização e de aniquilamento das diferenças. No ocidente, tais processos tornaram-se verdadeiras empreitadas étnico-cêntricas, que têm sido demonstrados tanto nas tragédias ao longo dos tempos quanto no preconceito nosso de cada dia. Lembremos aqui da escravidão dos negros, do holocausto dos judeus, da submissão das mulheres, da criminalização da homossexualidade, da perseguição aos ciganos, do genocídio dos povos ameríndios, entre outros casos vergonhosos, nada igualitários ou fraternos. Apesar do discurso igualitário e fraterno, seguimos discriminando e apartando. (ANDRADE, 2009, p.19)

Costumo debater com os alunos a respeito da necessidade de sermos transitivos. De podermos navegar com as nossos corações e mentes entre as diferentes formas de se interpretar o mundo. A experiência vem mostrando que os alunos precisam ser alvos de ações planejadas para se abrirem para outras visões a respeito dos fenômenos. Os anos em contato com grupos mostram que é muito mais comum as pessoas se abrirem para os conflitos do que para a harmonia. Isto, porém, não acontece gratuita e naturalmente. Ao contrário, é resultado de uma construção cultural. Uma das justificativas para a necessidade de planejamento para mudar este quadro ocorre ao final do ano letivo, no balanço final da disciplina, quando os discentes apontam como os melhores momentos didáticos aqueles que proporcionaram a união da turma, que quebraram as barreiras de relacionamento entre os colegas. Barreiras às vezes reais e outras apenas imaginárias. É possível dizer que existe em todos nós um espaço para o crescimento da solidariedade. Os alunos demonstram felicidade em se sentirem pertencentes, integrados aos outros. Há que se semear nos jovens a vontade de reconhecerem-se e afirmarem-se quanto às suas especificidades, suas características e fazerem o mesmo com relação aos outros. Semear a admiração por aquelas coisas que nos tornam únicos e, muito por conta disto, importantes para a democracia da diversidade. Os jovens me ajudam a crer que o sonho da fraternidade é possível.

Por diferentes vetores e razões passamos a carregar juízos e conceitos que funcionam como figurinos para vestirem os outros. Como caixas de categorizações

que funcionam como formas de apaziguar a inquietação do desconhecido. Aparentemente devido à necessidade de tornarmos familiar o que se nos apresenta como estranho. Mas, nem sempre os outros cabem nestes conceitos apriorísticos. Às vezes o figurino aperta e sufoca. Nosso conforto de classificação e enquadramento às vezes machuca e nega o direito às individualidades e às diferenças. A ação do professor e da escola no sentido de quebrar estas formas antecipadas de enxergar e determinar quem são os outros, se reveste de aspectos libertadores! O que podemos verificar durante o processo de sensibilização e quebra de barreiras é que vai surgindo de dentro das pessoas uma força intrínseca que as leva para o entrosamento. Nada disso aparece, contudo, se não for feito com cuidado e respeito. Segue, Andrade, ainda sobre igualdade e fraternidade:

(...) o problema não está especificamente nos sonhos de igualdade e fraternidade, mas na maneira, um tanto inocente ou ousada, como nós historicamente o formulamos e cotidianamente os reafirmamos. A igualdade desvinculada, quase de costas para o direito à diferença, já apresentou seus limites. A fraternidade imposta também. Parto do pressuposto de que para além do ideal da igualdade fraterna – máxima de inegável valor – devemos buscar estratégias de ação que nos permitam respostas mais adequadas e possíveis para a prática cotidiana da garantia da dignidade daqueles que são diferentes. (ANDRADE, 2009, p.19)

Tendo em vista o que foi dito anteriormente, a questão da cor da pele é um campo de reação, pois ela é um dos constantes fatores que determinam, previamente, um lugar na sociedade de dominação, subalternização e discriminação. Neste sentido de raciocínio, Souza contribui:

Como somos formados, como seres humanos, pela imitação e incorporação pré reflexiva e inconsciente daqueles que amamos e que cuidam de nós, ou seja, os nossos pais ou quem exerça as mesmas funções, a classe e seus privilégios ou carências são reproduzidos a cada geração. Como ninguém escolhe o berço onde nasce, é a sociedade que deve se responsabilizar pelas classes que foram esquecidas e abandonadas. Foi isso que fizeram, sem exceção, todas as sociedades que lograram desenvolver sociedades minimamente igualitárias. No nosso caso, as classes populares não foram abandonadas, simplesmente. Elas foram humilhadas, enganadas, tiveram sua formação familiar conscientemente prejudicada e foram vítimas de todo tipo de preconceito, seja na escravidão, seja hoje em dia. Essa é nossa diferença real em relação à Europa: é que ela tornou as condições sociais de todas as classes muito mais homogêneas. Ainda que exista desigualdade social, ela não é abissal como aqui. Não se trata apenas de acesso à boa escola o que nunca existiu para as classes populares. Trata-se de criticar a nossa herança escravocrata, que agora é usada para oprimir todas as classes populares independentemente de cor da pele, ainda que a cor da pele negra implique uma maldade adicional. Como esse mecanismo sociocultural de formação das classes sociais é tornado invisível, então o racismo da cor da pele passa a ser o único fator simbólico percebido na desigualdade do dia a dia. É

importante, no entanto, que se percebam também as carências que reproduzem as misérias que são de pertencimento à classe, já que elas, aos contrário da cor da pele do indivíduo, podem ser modificadas. (SOUZA, 2017, p.88.)

Andrade também aborda questões acerca da convivência e respeito às diferenças como elemento fundamental para colaborar com a tarefa permanente de construir a paz entre os homens:

A escola pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder nesta sociedade, tais como o conhecimento sistematizado sobre os direitos, o domínio sobre a língua nacional, o conhecimento sobre a própria história ou o controle sobre argumentos científicos. Por outro lado, como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a desconstruir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes... A escola pode socializar como ênfase no respeito à diferença...(ANDRADE, 2009, p.29)

Por outro lado, acredito ser preciso que a sociedade reconheça, como apontam as autoras a seguir, a relevância da educação antirracista para superar o preconceito:

Reconhecendo a relevância de engajar-se em uma prática educativa antirracista, concordamos que a inclusão desse debate nas nossas práticas e nas escolas vão além do necessário reconhecimento dos direitos humanos básicos dos afrodescendentes. Torna-se importante destacar que o cenário escolar que se apresenta hoje é um ponto de partida para promover práticas outras que estimulem o pensamento crítico, ou seja, para além do direito básico, o reconhecimento, a superação do lugar de silêncio imposto. Atuar na escola tem a ver com um projeto maior de educação que não somente reconhece as diferenças, mas que provoca ações concretas.” (MARCELINO e MIRANDA, 2015, p. 133-134)

Para o engajamento docente na luta contra o racismo, faz-se necessário reconhecer que existem componentes históricos que empurram grupos de jovens pardos e pretos para as páginas policiais, como autores e/ou vítimas de assassinatos e outros crimes. Mais autoras, Araújo e Longo, trazem o seguinte olhar para o combate aos preconceitos na escola:

Na escola, por exemplo, a maioria dos preconceitos se dá na forma dissimulada, como se fossem brincadeiras, a discriminação se dá de forma enevoada, velada, escondida muitas vezes. Logo, para repactuarmos por meio dos mecanismos de perdão, precisamos assumir os erros, os fatos, as discriminações. Sendo assim, podemos acionar a memória através de suas construções para nos permitirem a possibilidade da repactuação social e, portanto, do perdão...a maioria dos preconceitos gera discriminações, e só poderão ser encarados se forem assumidos. (ARAUJO e LONGO, 2015, p.170 / 171)

Porém, uma agenda escolar antirracista, de intolerância ao racismo e de respeito às diferenças só têm chances de ocorrer se forem organizadas estratégias de equipes interdisciplinares que deem conta de construir esta tarefa. Nada a respeito ocorrerá sem um planejamento e engajamento do corpo docente, de funcionários e discentes nessa luta.

4. O MERGULHO MAIS FUNDO

Como já foi exposto, propusemo-nos a tarefa de evidenciar qual o pensamento do público que compunha o grupo de formandos do CEAM, em 2017, em relação aos preconceitos inter-raciais.

Nesta pesquisa a opção pelo vocábulo COMUNIDADE foi motivada pela percepção de que existe um grupo de pessoas que não declara habitar numa FAVELA, tendo em vista esta ser associada socialmente a alguma coisa negativa, ruim, pejorativa. Muitos alunos, informalmente, declaram que já se viram em situação desconfortável por esta razão. Pessoas que após saberem que estão conversando com um morador de favela, são tomadas de desejo de pararem de conversar, não quererem mais estar junto ou perto, etc. Logo, mediante a possibilidade do aluno omitir seu local de moradia, optamos pela palavra comunidade.

Verificamos que há uma diferença numérica significativa entre alunos oriundos da comunidade e fora dela, num total de 171 alunos, entre 16 e 20 anos. Entre os rapazes, enquanto 15 (quinze) residem fora da comunidade, 64 (sessenta e quatro) residem nela. Entre as moças a diferença cai um pouco, mas ainda assim é elevada. Enquanto 31 (trinta e uma) vêm de outros lugares, 61 (sessenta e um) moram na comunidade. Ao somarmos todos os rapazes e todas as moças, verificamos que, arredondando para cima (36,8), apenas 37% dos formandos daquele ano letivo não eram moradores de comunidades, ou seja, favelados. Cabe lembrar que o CEAM é uma escola que concentra uma clientela de vários lugares distantes do Rio de Janeiro. Portanto não se caracteriza como uma escola de bairro.

FORA DA COMUNIDADE			COMUNIDA DE		T O T A L ¹
C O R	M A S	F E M	M A S	F E M	
B R A N C A	0 6	1 2	2 5	2 4	6 7
P R E T A	0 2	0 2	1 3	1 0	2 7
P A R D A	0 7	1 7	2 6	2 7	7 7
T O T A L	1 5	3 1	6 4	6 1	1 7 1

Em todos os grupos (branco/a, preto/a, pardo/a) houve superioridade numérica a favor da comunidade. Cabe também reafirmar que usaremos essa classificação referendada e utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os moradores das favelas são pessoas das camadas populares ou grupos sociais subalternizados. O pensamento de Souza destaca, historicamente, a desigualdade pobres e ricos:

A passagem do sistema casa-grande e senzala para o sistema de sobrado e mocambo fragmenta, estilhaça em mil pedaços uma unidade antes

¹ A faixa etária deste grupo de estudantes está entre 16 e 20 anos de idade.

orgânica [...]. Estes fragmentos espalham-se agora por toda parte, complementando-se mal e acentuando conflitos e oposições. Da casa-grande e senzala, depois sobrados e mocambos, e, hoje em dia, bairros e condomínios burgueses e favelas, as acomodações complementaridades ficam cada vez mais raras. [...] Desse modo, a urbanização representou uma piora nas condições de vida dos negros livres e de muito mestiços pobres das cidades. O nível de vida baixou, a comida ficou pior e a casa também. Seu abandono os fez, então, perigosos, criminosos, maconheiros, capoeiristas, etc. Os sobrados senhoris, também nenhuma obra-prima em termos de condições de moradia, por serem escuros e anti-higiênicos, tornaram-se com o tempo prisões defensivas do perigo da rua, dos moleques, dos capoeiristas, etc. Uma lógica de convivência naturalizada com a desigualdade social que também veio para ficar, como sabemos, hoje em dia, na sociedade dos condomínios fechados” (SOUZA, 2017, p. 60)

A partir desses itens faremos uma análise dos dados que encontramos nos questionários respondidos pelos alunos.

4.1. Somando e analisando os totais

A seguir apresentarei os dados da pesquisa, agrupando-os pelas perguntas numeradas. Traremos, em primeiro lugar, a pergunta do questionário e, em seguida, a análise desses dados relacionados e dialogando com os autores que elegemos.

1) No caso de você procurar melhorar a sua imagem diante das oportunidades sociais, e no campo da conquista do trabalho, qual a melhor referência de pessoa que você buscaria se parecer?

1 (73) preto(a) / pardo(a) com os cabelos naturais

2 (14) preto(a) / pardo(a) com os cabelos alisados

3 (2) preto(a) / pardo(a) com os cabelos coloridos

4 (38) branco(a) com os cabelos naturais

5 (29) Outra

Ao somarmos o número de votos dos preto(a)s e pardo(a)s, verificamos que o total alcançado (89) é mais do que o dobro do opção 4 (38), onde temos o

grupamento branco(a). Identificamos que se trata de uma afirmação positiva da identidade negra. Ao considerarmos a soma dos itens 2 e 3, que apontam para uma prática de alterar as características naturais do negro, constatamos que ela resulta em pouco mais de 21% do total de 73 votos da opção 1. Isso sem questionarmos que os cabelos coloridos podem continuar encaracolados e serem forma de protesto e vanguarda. Nesse prisma teríamos menos de 21% alterando sua natureza.

Os dados que apontam serem eles majoritariamente de procedência cultural e realidade socioeconômica semelhante, assim como nos costumes e hábitos, é possível afirmar que eles se sentiram à vontade para se declararem naturalmente negros/as, parecendo demonstrar um empoderamento identitário.

As caracterizações do grupo de pertencimento, ideias, práticas sociais e costumes partilhados com valores e estética próprios, são expressões de identidade e cultura. Essa é uma resposta que pode sugerir que no coletivo de alunos eles encontram apoio para apresentarem-se como eles são. Cabe, porém, a incerteza se a escola colabora com isto ou se é uma identidade que eles trazem das suas culturas a responsável por este sentimento de valorização da estética negra. Ou, numa 3ª opção, se são os fatores misturados.

2) Imagine-se andando pela rua e, subitamente, você avista uma pessoa revirando intensamente o lixo, a procura de alguma coisa para o seu sustento.

Assinale apenas uma das opções de imagem de uma pessoa revirando o lixo que você mais estranharia:

1 (9) uma mulher preta / parda

2 (11) um homem preto / pardo

3 (66) uma mulher branca

4 (19) um homem branco

5 (54) Outra

Ao número alto da resposta pela falta de estranhamento dos alunos quanto à uma mulher negra estar revirando o lixo revela o quanto está naturalizada a condição subalterna e opressiva da mulher negra. A diferença de 66 estranhamentos para a mulher branca remexendo o lixo contra 9 da mulher negra, expõe, com muita clareza, a partir de qual visão se considera a mulher negra na sociedade. Nove é a marca mais baixa de todas as opções!

Ao compararmos as opções 1 e 3, verificamos a naturalização da desigualdade e do preconceito aviltante contra as negras. Esta expressiva marca (é a mais baixa) nos remete, por exemplo, ao quadro de maioria absoluta de negras encarceradas no sistema prisional brasileiro. Este resultado remete ao pensamento de Souza (2009), que destaca as estatísticas que apontam a mulher negra e das favelas como aquelas que estão mais expostas às agressões violentas, aos assassinatos, ao subemprego, ao desemprego e ao abandono e às humilhações cotidianas. É o grupo de maior vulnerabilidade socioeconômica sem dúvida alguma. O que fica bem demonstrado nos dados encontrados em nossa pesquisa também. Também Cerqueira traz uma contribuição para esta análise:

As categorias de gênero e raça são fundamentais para entender a violência letal contra a mulher, que é, em última instância, resultado da produção e reprodução da iniquidade que permeia a sociedade brasileira. Desagregando-se a população feminina pela variável raça/cor, confirma-se um fenômeno já amplamente conhecido: considerando-se os dados de 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. Em relação aos dez anos da série, a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto que entre as não negras houve queda de 8%. Em vinte estados, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu no período compreendido entre 2006 e 2016, sendo que em doze deles o aumento foi maior que 50%. Comparando-se com a evolução das taxas de homicídio de mulheres não negras, neste caso, houve aumento em quinze estados e em apenas seis deles o aumento foi maior que 50% (CERQUEIRA, 2018, p.51)

O número de justificativas da opção número cinco, trouxe a sensível crítica de que, independente de cor, nenhum ser humano deveria ter que ir ao lixo para buscar o seu sustento. Esta afirmação pode ser constatada em posteriores conversas informais com os alunos. Atentemo-nos à reflexão de Souza, que traduz o exposto nesses dados sobre naturalização da discriminação:

...belo é bom, e o bom é belo: a fé irrefletida e habitual (habitual no sentido forte, de algo inculcado em nós pela experiência concreta no mundo), nessa equação, perpassa todas as nossas vidas. É a partir desse fio condutor que o racismo que marca a nossa sociedade torna-se compreensível sem

nenhuma ambiguidade. Todos ou pelo menos quase todos nós conhecemos o frio no coração que dá quando vemos uma pessoa loira de olhos azuis catando lixo na rua. Tomamos um choque ético-estético. A equação entre o *bom* e o *belo* mostra-se desafiada enquanto dado natural. (SOUZA, 2009, p. 371)

3) Em sua opinião, qual a única das opções abaixo que melhor explica o sentido da expressão popular: “Ele(a) é um(a) preto(a) de alma branca”?

É uma pessoa que:

1 (32) merece ser mais respeitada

2 (2) tem bons hábitos higiênicos

3 (57) apesar de preto/a, conseguiu ter sucesso na sociedade

4 (6) não se mistura com gente de cor escura

5 (28) tem cor escura mas que procura ser branco

6 (17) Outra

A resposta mais assinalada denota o quanto a cor preta é um fator racial de exclusão do indivíduo na sociedade brasileira. As três opções mais assinaladas se complementam, pois apontam na mesma direção. Vemos que a opção 5 marca um comportamento recorrente que persegue o embranquecimento do negro, o que denota a permanência de uma prática silenciosa que vem desde a absolvição da escravidão no Brasil. Para ser aceito, o negro foi precisando se “embranquecer”. Uma visão higienista dirigida especialmente ao negro. A opção 1 induz a pensar que os alunos entendem que uma vez branco, há mais respeito para com a pessoa. Tanto quanto opção analisada anteriormente, esta conota que o olhar de quem vê pode tornar invisível a cor preta do outro, para apaziguar o conflito interno que não admite a convivência com qualquer um que não seja branco e sem condições econômicas razoáveis. Pode-se afirmar, excetuando-se a opção seis, que todas elas têm denotações evidentes de racismo e, infelizmente, fazem parte do imaginário social coletivo. Contudo, a opção mais votada (3) contém o tom pesado da luta que o

negro na sociedade brasileira precisa enfrentar para existir dignamente nela. Não se trata de alguma dificuldade que se possa ultrapassar depois de alguns anos de enfrentamento. Aqui lida-se com algo que se vislumbra muito ao horizonte. Algo que mudou significativamente pouco. É muito flagelador para qualquer ser humano acomodar dentro de si que, por mais que se esforce, ele não deixa de ser visto negativamente devido ao seu tom de pele.

Vejo que é necessário um investimento em desconstruir a aprendizagem do racismo. Nenhum cidadão, porque humano e falível, desmontará por si mesmo a estrutura social, educacional, política e econômica que suporta o edifício da discriminação racial. As frases desta questão trazem consigo o racismo impregnado. O racismo institucional e estrutural, como nos afirmam Cerqueira e Coelho, 2017, p. 11:

(...) parcela da diferença nas condições socioeconômicas entre negros e não negros já decorre do racismo (Entendemos aqui o racismo [contra negros] como o preconceito e a discriminação baseada em numa percepção social que associa características biológicas [como a cor da pele, o tipo de cabelo, etc.] dos indivíduos a qualidades morais indesejáveis e inabilidades intelectuais, profissionais e comportamentais) seja por políticas e práticas educacionais discriminatórias, seja pela discriminação no mercado de trabalho.

Os autores avançam mais a propósito da ideologia racista:

Pelo lado da oferta de trabalho, o racismo cria determinados estereótipos negativos que afetam a identidade e a autoestima das crianças e de jovens negros, conforme discutido por Silvério (2002). Neste ponto, é importante atentarmos para a extensão e os efeitos que o racismo suscita na sociedade. Não se trata apenas do negro que é discriminado pelo branco, mas de uma ideologia racista (e, portanto, de um mecanismo de controle social e de divisão de poder na sociedade), sub-repticiamente presente nas várias expressões culturais e assimiladas muitas vezes, inclusive, pelos próprios negros, que sem a devida crítica terminam por propagar e internalizar os estereótipos refletidos nas palavras e nos olhares dos outros, que ajudam a moldar a sua identidade. No Brasil, vários autores, entre os quais Theodoro *et al.* (2009), encontram evidências de que as diferenças de rendimento entre indivíduos negros e brancos não são apenas explicadas por diferenças de características observáveis do mercado de trabalho, como anos de escolaridade e experiência profissional, mas se devem ao racismo.(CERQUEIRA e COELHO, 2017, p.14/15)

4) Na sua percepção, desde o início da sua vida escolar, qual o/a estudante tem as melhores condições de ter melhor aproveitamento?

(Experiências culturais = viagens, teatro, cinema, exposições, shows, cursos de línguas, música etc.) É aquele/a cuja família é:

1 (45) branca e oferece experiências culturais fora da escola

2 (1) branca e não oferece experiências culturais fora da escola

3 (99) branca ou preta e oferece experiências culturais fora da escola

4 (7) branca ou preta e não oferece experiências culturais fora da escola

5 (0) preta e oferece experiências culturais fora da escola

6 (0) preta e não oferece experiências culturais fora da escola

Nesta pesquisa o número de alunos negros é superior ao de brancos, conforme já assinalado. Nesta questão pode-se observar, a partir da opção vencedora, (mesmo considerando que dentre os votantes podem haver brancos) que a maioria não acredita numa inferioridade da população negra para o aprendizado. O que demonstra importante grau de valorização da identidade negra. Eles apontam para duas coisas: primeiramente, que a família e as suas condições são fatores importantes para basear o sucesso do aluno na escola. Em segundo lugar, que na prática dos ensinamentos escolares encontra-se, de modo estruturante, um currículo conquistado fora da escola, um currículo cultural que se transforma em “moeda” de valor. Aquele que não tem acesso aos bens culturais acaba por ficar em desvantagem tal o potencial educativo de tais universos e espaços culturais.

O aumento do número da oferta de vagas no sistema público de ensino começou a colocar nas salas de aula a camada mais humilde da população. Este avanço trouxe consigo o desafio de conjugar a universalização da oferta com a manutenção da qualidade do ensino. Lado outro, já se pode perceber que mais é preciso, além de acesso. É mister alcançar a garantia da sua permanência no sistema. A classe média foi abandonando a escola pública, que passou a ser

frequentada majoritariamente por afrodescendentes. De modo paradoxal essa mesma escola pública brasileira mantém-se, majoritariamente, com a identidade de um espaço de cultura branca e eurocêntrica. Souza é límpido a respeito do acesso dos bens culturais pelas crianças das camadas médias e por contra partida da ausência de oferecimento aos não-brancos:

São os estímulos que a criança de classe média recebe em casa para o hábito de leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e depois ao sucesso profissional no mercado de trabalho. Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser efetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e mais tarde ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo. (SOUZA, 2017, pág.88.)

5) Na sua percepção, qual o percentual da população negra (pretos e pardos) tem acesso regular a viagens, teatros, shows, cinema, exposições, cursos de línguas, cursos de música, etc, disponíveis no mercado?

- 1 (4) 100 %
- 2 (21) 75 %
- 3 (47) 50 %
- 4 (57) 25 %
- 5 (35) Abaixo de 25 %

Os alunos do CEAM demonstram, na distribuição dos valores nesta pergunta, uma compreensão da questão dos negros na sociedade brasileira. Aparentemente há uma consciência da posição socioeconômica deles no cenário nacional. O pensamento de Jessé Souza se presta a fundamentar os alunos quanto à manutenção da desigualdade e subalternização da população afrodescendente na sociedade brasileira:

[...] a grande questão social, econômica e política do Brasil é a existência

continuada dessa rale de novos escravos. Nenhuma outra questão é mais importante e nada singulariza mais o Brasil do que ela. Como ela é estigmatizada e ninguém que sequer chegar perto dela – exatamente como nas castas inferiores do hinduísmo -, a escola e a saúde, por exemplo, que se destinam a ela são aviltadas. A insegurança pública crônica, já que a ausência de oportunidades reais manda uma parte dessa classe para o crime – no homem a figura típica é o bandido, enquanto para a mulher é a prostituta-, decorre deste abandono. Afinal, existem aqueles entre os excluídos que não querem se identificar com o “pobre otário” que trabalha por migalhas para ser “tapete de bacana”. Tudo, enfim, que identificamos como os grandes problemas brasileiros – como, além dos elencados acima, a “baixa produtividade” do trabalhador brasileiro tem relação com esse abandono secular. (SOUZA, 2017, pág.105.)

Considerável maioria dos alunos identifica que há um abismo separando a população negra do acesso aos bens de consumo de cultura. Totalizando, 92 alunos apresentam essa percepção (mais de 50% dos consultados) .

Ao somarmos a quantidade de votos das opções 3, 4 e 5, verificamos que os 139 votantes afirmam que o negro está alijado do acesso à produção cultural da sociedade. Apenas 25 votantes pensam que acima de 75% dos negros consomem cultura de entretenimento. Esta marca perde para os votantes da outra ponta: 35 votantes afirmam que abaixo de 25% da população negra tem acesso à cultura que acabará desembocando no interior da escola.

Fazendo, pois, uma ponte entre esta questão e a anterior, pode-se pensar que, segundo os participantes da pesquisa, faltam ferramentas adequadas para os negros alcançarem o sucesso escolar, confirmando o que afirmam em outras palavras, Gomes (2005), Souza (2009), Miranda (2009).

Souza (2009) afirma que a desestruturação da família dos negros remonta aos tempos da escravidão. Diz ele que o abandono daqueles e também dos pobres por parte dos governos e da elite econômica brasileira, foi e é empecilho para a formação de famílias que possam dar suporte para seus filhos alcançarem o sucesso na vida escolar. A relação entre desestrutura familiar, acesso aos bens culturais e sucesso escolar, os votantes desta pesquisa demonstram perceber.

6) Pense sobre a prática de parecer bonito(a) e/ou tornar-se mais bonito(a). Segundo a sua percepção, quanto cada pessoa é mais ou menos preocupada com este desejo. Enumere em ordem decrescente de preocupação, sendo 1 a mais preocupada e 6 a menos preocupada com este ponto.

- 1 (44) Mulher preta
- 2 (8) Mulher parda
- 3 (35) Mulher branca
- 4 (2) Homem preto
- 5 (2) Homem pardo
- 6 (19) Homem branco

A opção vencedora reforça a ideia de que a mulher preta precisa alcançar um padrão de beleza socialmente aceitável. A superioridade de votos para a mulher preta (bem superior dos votos da mulher parda), pode sugerir que a mulher preta seja vista como quem precisa disputar muito mais para parecer bonita. Parece-nos que expressa uma luta por reconhecimento, já que a posição “confortável” para a mulher branca “já está posta” pelo simples fato de ser branca. É o privilégio da branquitude, como afirma Andrade (2009). Os resultados parecem confirmar que o universo feminino tem uma preocupação maior com a beleza, uma vez comparado com o universo masculino. Rocha elucidada da seguinte forma:

Trata-se aqui dos padrões de comportamento mais diretamente observáveis, como a postura do corpo, até padrões mais sofisticados, como os esquemas de percepção e apreciação do mundo (princípios do sentir e do pensar); esquemas que experienciamos como critérios que definem, por exemplo, o belo, o exótico, o feio, o ridículo. O racismo abate a mulher de modo mais radical se comparada ao homem porque o critério estético de avaliação social pesa de modo mais significativo sobre ela. Quanto à relação entre racismo e situação de classe, podemos verificá-la de maneira insofismável no modo como o modo de vida que define a classe social de uma pessoa é determinante na aquisição da autoconfiança, do auto respeito e da auto estima (características pessoais inculcadas por um modo de vida favorável). Vimos há pouco que o fato de a *beleza* estética ser um critério relativamente mais relevante na constituição da auto relação prática feminina faz com que o racismo seja mais virulento para as mulheres. (ROCHA, 2009, p. 374 / 375)

7) Quanto à prática descontraída de colocar apelidos que associem pessoas aos animais, ela é mais comum em qual dos grupos abaixo:

1 (16) moça preta / parda

2 (6) moça branca

3 (125) rapaz preto / pardo

4 (14) rapaz branco

Estas respostas nos levam à indagação: Por que têm os negros que se tratarem de tal forma? Souza nos ensina a respeito que:

A enorme estigmatização do preconceito escravocrata, que no nosso caso foi amplo e contava com o apoio de todas as classes acima dos abandonados, tende a ser introjetado na própria vítima. Aos escravos e seus descendentes foi deixado o achaque, o deboche cotidiano, a piada suja, a provocação tolerada e incentivada por todos, as agressões e até assassinatos impunes. Em um contexto social de tamanha violência, que segue sem qualquer mudança expressiva até hoje, não é possível, salvo raras exceções, a construção de seres humanos com autoestima e com autoconfiança. Sem autoestima e autoconfiança, não se pode passar para os filhos os incentivos que a classe média possui e reproduz desde o berço. O ciclo aqui não é virtuoso, é vicioso e satânico. Quem é visto como lixo e só recebe ódio e desprezo tende a reproduzir no próprio ambiente familiar o mesmo contexto, atingindo os mais frágeis na família. Daí a naturalização do abuso sexual e do abuso instrumental dos mais frágeis pelos mais fortes nestas famílias. (SOUZA, 2017, p. 99)

Em segundo lugar, apesar de bem distante do primeiro mais escolhido, aparecem as negras². Partindo do conceito de que colocar apelidos que associem pessoas negras aos animais é uma prática expressa de racismo, chama à atenção que os alunos negros do CEAM se “flagelem” com esta brincadeira. Seguem convergentes análises de Rocha:

O que motiva certos exercícios de discriminação que ultrapassam a simples avaliação diferencial dos negroides segundo o ideal hegemônico do belo? O que motiva maus-tratos agudamente ofensivos? O que motiva determinadas pessoas a, mais do que viverem sob o império da *doxa* estética, utilizarem ativamente a desvantagem do negroide como uma arma simbólica (de efeitos muito materiais) contra essas pessoas ou algumas delas? (...)Como explicar o comportamento ostensivamente racista? Pode haver muitas razões, mas todas ou quase todas elas terão uma

² Lembrado que estamos usando a terminologia adotada pelo IBGE, que conceitua os negros como o somatório de pessoas pardas e pretas.

característica comum: o esforço para “tapar o buraco” de uma carência emocional através do racismo. (...) o racismo ostensivo daqueles mulatos que querem acreditar ser brancos é movido pelo esforço para negarem a própria condição de negros. O negro que essas pessoas ofendem na escola, numa festa ou em qualquer outra ocasião não é senão aquela negridão inadmissível que elas veem no espelho. Projeta-se o que se odeia em si mesmo numa figura frágil o bastante para que se possa exercer sobre ela esse ódio. Um policial negro que não aceita o fato de ser negro será certamente um dos mais aficionados em “dar duras” em jovens negros. Quando o Estado entrega a uma pessoa tão existencialmente insegura uma insígnia que de uma hora para a outra, como que num passe de mágica, concede a ela um grande poder de violência e o peso de toda uma instituição para legitimar o seu exercício, ele (o Estado) está literalmente armando o racista. (ROCHA, 2009, p. 377 - 379)

Recordando a caracterização, já apresentada anteriormente, do Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008), constatamos que a prática de colocar apelidos desmoralizadores e constrangedores é uma expressão inequívoca de racismo, significado como: “atitude de preconceito, discriminação ou até mesmo hostilidade em relação a certos segmentos sociais ou geográficos diferentes”.

A importância do conceito de *doxa* estética para a compreensão desses exercícios de racismo ostensivo, tão variados entre si, é que ela é a responsável por gerar essa fragilidade do elemento negro e também está na raiz de toda a não aceitação de si mesmo que caracteriza o negro racista, aquele negro que não teve pessoas que o amassem suficientemente, que reconhecessem suficientemente as suas necessidades e carências emocionais independente da sua cor e dos seus traços, e que, por essa carência, vivida na tenra infância, mas levada pelo resto da vida “dentro do coração”, são tão pouco autoconfiantes a ponto de precisarem do racismo como fonte substitutiva de autoafirmação. O negroide pode ser sempre o bode expiatório do mulato que não aceita não ser branco; a esposa “feia”, do homem branco inseguro diante da superioridade de classe da mulher; o motivo de chacota de toda uma classe que nomeia como “coisas de preto” aquilo que são as suas coisas de classe, mas as quais é sempre confortável poder projetar, muitas vezes através de simples piadas episódicas, em algo externo, ou pelo menos externalizável, já que é sempre possível encontrar um outro “mais preto” do que “eu”. O negroide pode ser sempre o insumo para os mitos dos brancos que querem se imaginar não racistas e alimentam essa ilusão para si mesmos reinventando, segundo o seu próprio gosto, o negro que desgostam; os brancos brasileiros que sempre preferem se auto elogiar pelo convívio com negros do que se autocriticarem quanto às dificuldades e sofrimentos que marcam, sob a forma de sofrimentos mudos, esse convívio. Essa dor moral característica do drama do negro com o seu próprio corpo, dor que é sentida como íntima demais para ser política, precisa ser politicamente tematizada. (ROCHA, 2009, p. 377-379)

8) Quanto às mulheres, em qual dos grupos abaixo você reconhece que exista uma sexualidade a “flor da pele”?

1 (95) pretas / pardas

2 (42) brancas

Ao mesmo tempo que a mulher preta não causa estranheza por estar na condição de miséria faminta, que lhe obriga revirar o lixo para poder comer e é assinalada como quem precisa se preocupar em parecer bonita, por ter como oponente o padrão de referência a mulher branca, a mulher preta/parda é a que simboliza a sensualidade pulsante à flor da pele. Souza (2009) chama a atenção à oposição entre espírito e corpo, na perspectiva da vinculação dos negros estarem associados ao segundo, enquanto o espírito está intimamente associado ao branco. Aqui a mulher negra é confirmada na condição de quem suscita prazeres e desejos carnis. O autor chama à atenção a oposição colonizadora entre o espiritual e o terreno, o divinal e o corpóreo, e do quanto o senso comum brasileiro mantém a mulher negra na condição de ser “terrena”, “corpórea” e menos do que a mulher branca.

9) Quanto aos homens, em qual dos grupos abaixo você reconhece que exista uma sexualidade a “flor da pele”?

1 (89) pretos / pardos

2 (51) brancos

A linha de pensamento de Souza (2009) diz que o branco é elevado pela força divinal do espírito. O negro é rasteiro, devido à sua dimensão terrena e corpórea, com pouca ou nenhuma exigência intelectual e reflexiva. O branco alvo da pureza, o negro expressão do mundano. Ao negro o trabalho extenuante da força do corpo, sem qualificação intelectual, era / é o negro da tração animal e da carne de consumo sexual, a carne curvilínea e sedutora, licenciada para ser abusada. Tanto quanto a

mulher negra, também os homens negros são confirmados na condição de consumo de prazeres e desejos carnavais.

Souza (2009) afirma que a manutenção das pessoas negras nesta posição de sensualidade e erotismo é uma das formas de dominação e subalternização deste grupamento humano.

A carne mais barata do mercado é a carne negra (Composição Marcelo Yuca, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, nas vozes de Elza Soares e Seu Jorge)

(Nas respostas abaixo, assinale uma ou mais opções)

10) Você já foi alvo de EVIDENTE manifestação de preconceito baseada na diferença da cor da sua pele?

1 (55) Sim 2 (111) Não

Parece-nos importante que a maioria dos alunos tenha negado a identificação de práticas de preconceito contra si mesmo. Isto pode sugerir que eles não se percebam neste tipo de manifestação ou não estejam atentos. O que nos parece curioso pode significar, também, que queiram guardar para si o que sentem e tenham vergonha de se expor.

Porém, um número não desprezível de votos assinalados na opção 1 (metade dos votos), sugere a existência deste tipo de prática no interior da unidade escolar

A resposta obtida nesta questão parece confirmar que o racismo pode estacionar nas sombras e não assumir tanta concretude no cotidiano. As pessoas se distraem e levam a vida ignorando-o. Ele só se torna evidente em situações (im)previsíveis da vida rotineira. Enquanto isto fica com a aparência de inexistente. Quando se está distraído, eis que ele surge. Ele se levanta e se lança. Faz sentido tantos alunos expressarem não terem sido alvo de evidente manifestação preconceituosa. É mesmo difícil alcançar uma consciência para enfrentar este tipo de dor. Afinal, se não temos vontade de ver o que nos machuca, nós absolutamente não o veremos. A aparência que invade a nossa consciência é a de que todas as

pessoas estão em harmonia. Brancos, negros, indígenas e outros, vivendo numa democracia de diferentes grupamentos étnicos.

11) Se você já foi alvo de EVIDENTE manifestação de preconceito baseada na diferença da cor da sua pele, ela partiu de:

1 (18) Preto 2 (21) Pardo 3 (35) Branco

Os números apontam para o indivíduo branco ser o que mais manifesta seu preconceito contra os que são diferentes da sua cor. Contudo, como assumimos aqui a nomenclatura do IBGE, que considera o grupamento negro sendo composto por pretos e pardos, aos somarmos as respostas que se referem a estes dois grupos, temos um total de 39 votos. Supera, portanto, o total de votos dos brancos. Tomando o total de votos da questão anterior, onde 55 votos afirmam que já foram alvo de evidente preconceito, e o comando da pesquisa dizendo que podem ser assinaladas mais de uma opção, estas respostas sugerem que as manifestações dos preconceitos partiram de todos os três grupos, mas não com a mesma intensidade. Ou seja, apesar do grupamento branco ser o mais votado, aqui, nesta questão, ele não foi identificado como o preponderante. Parece-nos estar presente a ideia de que todos os grupamentos carregam certo grau de preconceito racial, com maior ou menor grau de sofrimento de ataques.

12) Você já testemunhou (ou seja, você já viu) OUTRA PESSOA

ser alvo de manifestações de preconceito baseadas na diferença da cor da pele DELA?

1 (147) Sim 2 (18) Não

A partir das respostas desta questão, a afirmação de que o ambiente no qual os alunos da pesquisa estavam inseridos é preconceituoso, não nos parece sem fundamento. Ressaltamos que as respostas estão partindo dos três grupos, de ambos os sexos. Essas respostas são reflexo da sociedade brasileira

preconceituosa e colonial em suas práticas sociais.

13) Se você já testemunhou OUTRA PESSOA ser alvo de manifestações de preconceito baseadas na diferença da cor da pele DELA, elas partiram de:

1 (33) preto(a) / pardo(a) contra branco

2 (129) branco(a) contra preto(a) / pardo(a)

3 (35) preto(a) / pardo(a) contra preto(a) / pardo(a)

4 (6) branco(a)/ contra branco(a)

Parece-nos, então, que os alunos do CEAM identificam os brancos como os maiores disparadores de atitudes racistas no ambiente escolar deste colégio. Rocha acrescenta sobre este fato:

Quem é branco esquece-se da cor com a cumplicidade do mundo, seu esquecimento da cor reflete sobretudo o fato de estar relaxado com a cor. Já o negro, quando se esquece de que é negro, é sempre contra alguma coisa, é contra as forças que constantemente o fazem lembrar. (ROCHA, 2009, p. 359)

Embora o preconceito esteja disseminado em todos os grupamentos, as respostas da pesquisa dizem que a marca forte vem dos brancos.

14) Você já sentiu que, de forma DISFARÇADA, estava sendo alvo de preconceito baseado na diferença da cor da sua pele?

1 (43) Sim 2 (123) Não

Este se repete e mais uma vez se reveste de curiosidade. A maioria de 2/3 das pessoas negam que tenham identificado contra si alguma manifestação de preconceito racial, ainda que disfarçada. O que parece querer dizer: “- Existe preconceito. Mas não contra mim!”

Mesmo diante desta “curiosidade”, tendemos a afirmar que o terço que se viu

alvo de preconceito, apesar de minoritário, reforça, mais uma vez, a percepção de que o ambiente destes alunos está carregado de discriminação racial.

Opine sobre as afirmativas abaixo, assinalando apenas UMA das opções que seguem.

15) Quando o estudante, dentro da escola, é alvo de evidente preconceito baseado na diferença da cor da pele, isto interfere negativamente na sua aprendizagem escolar.

1 Concordo t (87) totalmente p (39) parcialmente

2 Discordo t (3) totalmente p (6) parcialmente

3 Não sei (25)

A quantidade de alunos que concordam totalmente que a prática de preconceito é nociva à aprendizagem não é superada nem quando somamos todas as outras opções. O mesmo ocorre quando confrontamos os que concordam parcialmente com as opções dois e três. Pode-se aferir desta constatação que os alunos não vêm com bons olhos tal prática dentro da escola. Embora a pergunta não se dirija diretamente à rejeição do preconceito dentro da escola, porque ele atrapalha a aprendizagem, apenas três votos apontam para a capacidade de alguém ficar imune ao preconceito de cor. Rocha aprofunda:

Assim, as avaliações corriqueiras postas em prática pelos agentes das escolas públicas medem as capacidades de cada aluno, permitindo ao sistema escolar levantar um campo de conhecimento sobre eles que serve para classificá-los, separando aqueles que se ajustam às exigências e têm bom desempenho, e aqueles que não se ajustam e fracassam, ou seja, os que podem ser úteis futuramente à sociedade e aqueles que estão fadados ao fracasso e às posições desqualificadas e pouco úteis. É assim que se constitui uma rede de informações entre todos os agentes da escola a respeito de cada aluno, seja por meio das reuniões de conselho de turma, seja por meio das conversas informais do dia a dia. Assim vai se criando uma espécie de currículo que se adere como um estigma ao aluno, fonte de práticas que determinam e são determinadas por esse estigma. Tal rede de

informações faz parte da vida institucional corriqueira da escola, e é graças a ela que os professores podem conhecer e já classificar os alunos antes mesmo de travarem relações diretas com eles. (ROCHA, 2009, p.292)

16) O ambiente escolar abriga práticas evidentes de preconceito baseadas na diferença da cor da pele.

1 Concordo t (37) totalmente p (52) parcialmente

2 Discordo t (9) totalmente p (27) parcialmente

3 Não sei (29)

Observamos que ao serem convocados a afirmar a existência de práticas evidentes de preconceito baseadas na diferença da cor da pele, os alunos expressaram uma “ reflexão em processo ”. A opção que obteve mais votos é a que afirma que existam práticas evidentes de preconceito. Ainda que 52 concordem apenas parcialmente. Contudo o número de votos na opção que afirma não haver preconceito é a menor de todas as outras opções. O que pode sugerir a existência de uma certa visão crítica a respeito do tema. É possível supor que possa ter havido uma inquietação frente a assumirem a presença de preconceito também dentro da escola, por se tratar de algo que está presente em outras instituições, conforme evidenciam os dados a seguir:

Os dados trazidos pelo *Atlas da Violência 2018* vêm complementar e atualizar o cenário de desigualdade racial em termos de violência letal no Brasil já descrito por outras publicações. É o caso do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, ano base 2015, que demonstrou que o risco de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,7 vezes maior que o de um jovem branco. Já o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* analisou 5.896 boletins de ocorrência de mortes decorrentes de intervenções policiais entre 2015 e 2016, o que representa 78% do universo das mortes no período, e, ao descontar as vítimas cuja informação de raça/cor não estava disponível, identificou que 76,2% das vítimas de atuação da polícia são negras. A conclusão é que a desigualdade racial no Brasil se expressa de modo cristalino no que se refere à violência letal e às políticas de segurança. Os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros. Por sua vez, os negros são também as principais vítimas da ação letal das polícias e o perfil predominante da população prisional do Brasil. Para que possamos reduzir a violência letal no país, é necessário que esses dados sejam levados em consideração e alvo de profunda reflexão. É com base em evidências como

essas que políticas eficientes de prevenção da violência devem ser desenhadas e focalizadas, garantindo o efetivo direito à vida e à segurança da população negra no Brasil. (CERQUEIRA, 2018, p.41)

17) O ambiente escolar abriga práticas disfarçadas (silenciosas) de preconceito baseadas na diferença da cor da pele.

1 Concordo t (58) totalmente p (48) parcialmente

2 Discordo t (6) totalmente p (14) parcialmente

3 Não sei (35)

A opção número 1, somando-se os itens t (totalmente) e p (parcialmente) acumulam 106 respostas. Para efeito de análise, ao somarmos a opção 2, com total de 20 respostas, e a opção 3, temos como resultado 55 respostas, o que significa apenas dois votos a mais da metade do total da soma da primeira. Também registramos que a opção número 3, que ampara os que não têm posição definida, aumentou, se a compararmos com a questão 15. Temos a impressão de que uma parcela dos alunos pode ter-se sentido desconfortável em afirmar que o preconceito exista dentro da escola onde estavam se formando.

No livro *A Ralé Brasileira* (2009), no capítulo 12, a pesquisadora Lorena Freitas, analisa, no artigo “*A Instituição do Fracasso, a Educação da Ralé*”, os efeitos do que Jessé Souza chama de “Má-fé institucional” da educação pública que, contrariando o seu propósito fundamental de assegurar acesso e qualidade à educação da população, ela acaba por ajudar na dificuldade da camada menos favorecida se desenvolver e até mesmo desestimular completamente o interesse do alunado em permanecer nos bancos escolares. Ela analisa especificamente a prática de desesperança e descrença do sistema no sucesso do aluno da classe popular.

Ora, o número de alunos pardos e pretos no sistema público é considerável. Os alunos sofrem constrangimentos que o sistema não se reconhece praticando, como exemplificaremos com o caso do aluno Anderson. E também não se dá conta de que eles são praticados por diferentes segmentos dentro da escola. Tanto disfarçadamente como também de forma explícita. Por causa deste tipo de

comportamento é que Souza e Freitas entendem não se tratar de uma simples coincidência. Mas de algo que está na base da forte desigualdade sócio educacional brasileira. Segundo eles, a educação da população é só uma brincadeira de faz de conta como retratam no caso a seguir, demonstrando a má fé institucional de algumas escolas públicas brasileiras.

Mas as humilhações de Anderson na escola não acabaram por aí. Também graças ao sistema de “promoção automática”, ele foi aprovado nas últimas séries do ensino fundamental, mesmo não tendo notas suficientes para tanto. Isso dificultou ainda mais sua aprendizagem, pois ele passava para as séries seguintes ainda sem ter aprendido o conteúdo das séries anteriores. Graças ao incentivo dos pais e da ajuda do irmão mais velho, Anderson conseguiu chegar ao ensino médio e já no primeiro semestre do primeiro ano mais um episódio cruel de má-fé institucional reforçou suas dificuldades escolares. Anderson conta que havia montado dois experimentos para uma “feira do saber” promovida pela escola, que consistiam em um circuito de um cofre eletrônico e um pedal de guitarra. Ele lembra que estava muito orgulhoso por ter feito sozinho o projeto. Contudo, no momento em que explicava a um grupo de pessoas e ao seu professor de física como elaborara o projeto, Dona Eunice, sua professora de matemática daquele ano, parou e disse: “Aí, professor, fala pra ele que pra ele entender isso aí, antes ele tem que aprender matemática.” A partir de então, o professor de física, de quem Anderson sempre gostou e se deu bem, passou a tratá-lo friamente: Aí, depois que eu acabei de tentar acabar de explicar ele, apesar desse momento horrível que eu passei, eu fui falando com ele, ele não olhou no meu olho mais, e depois no final, depois d’eu apresentar tudo pra ele, ele teve coragem de falar assim: “estuda matemática!” Só isso! E virou as costas. Com muito custo, ele conta que conseguiu terminar o ensino médio. No entanto, a série de humilhações a que Anderson foi submetido durante toda a sua vida escolar marcou profundamente sua relação com a escola e determinou os rumos futuros de sua história. Hoje, Anderson não se sente seguro para dar continuidade aos estudos, nem mesmo para fazer o curso técnico de eletrônica sugerido por seu patrão, que seria fundamental para a obtenção de uma colocação melhor no trabalho: “Eu tenho medo. Esse que é o problema, eu tomei medo, entendeu? Foi um trauma. Esse que é o problema, eu já não sei qual que é a diferença entre o difícil e o medo.” Como não consegue ver que é a própria escola a responsável pelo seu fracasso, não resta a Anderson outra alternativa senão buscar em si mesmo as causas deste, pois, de acordo com ele, o papel da escola é mesmo o de selecionar e desenvolver os alunos “que têm a mente um pouco melhor”. E ele, é claro, acredita que não se enquadra nesse grupo: “E eu não sou um desses. Minha memória é muito ruim, eu tenho a cabeça muito ruim pra guardar as coisa. Pra cálculos também eu tenho a cabeça muito ruim... Eu acho que eu tenho mesmo.” A insegurança e o medo de Anderson são o resultado concreto e bem-acabado da má-fé institucional das escolas públicas brasileiras. (FREITAS, 2009, p. 293 - 294)

18) Não existem, na escola, práticas evidentes nem disfarçadas de preconceito baseadas na diferença da cor da pele.

1 Concordo t (8) totalmente p (14) parcialmente

2 Discordo t (94) totalmente p (13) parcialmente

3 Não sei (33)

Ao somarmos os itens 1.1 e 1.2 temos 22 votos. O item 3, sozinho, reúne 33 votos. O número de alunos que nega o preconceito de cor na escola é bem menor daqueles que não têm opinião formada. Mesmo considerando a hipótese de todos os 33 votos dos indecisos assumirem a posição da negação do preconceito de cor, os itens 1 e 3 somados, chegariam a 55 votos. Ainda assim este número estaria muito abaixo do item 2.1 se ele fosse tomado sozinho como comparativo. Segundo, enfim, todas as respostas dadas nesta pesquisa, com perguntas que abordaram direta ou indiretamente a existência de preconceito de cor, conclui-se que o pensamento da maioria dos alunos formandos, é de que a prática discriminatória está viva no cotidiano da instituição.

Por similitude, deduzimos que há muitas evidências de que o racismo está vivo nas instituições, como apontam as palavras de Cerqueira e Coelho sobre racismo institucional:

Um caso particular de racismo institucional envolve o funcionamento das polícias em muitas localidades do país. Essas organizações constituem a ponta do sistema de justiça criminal mais perto do cidadão e, portanto, são elas que primeiro deveriam resguardar os direitos civis, a isonomia de tratamento ao cidadão e a sua incolumidade física. No entanto, não é difícil colecionar situações em que as abordagens policiais e o uso excessivo da força são totalmente diferenciados quando as relações se dão com cidadãos negros (...).Um excelente exemplo desse processo de desumanização, que possui importantes implicações na forma como o próprio Estado trata o cidadão afrodescendente, é o ditado bastante popular nos meios policiais em que “negro parado é suspeito, negro correndo é bandido”.

Um segundo mecanismo que pode associar diretamente o racismo à maior letalidade de negros se relaciona à cobertura da mídia em relação às mortes de negros e brancos. Enquanto a morte do negro (e pobre) muitas vezes nem é mais notícia, ou quando é, acaba estigmatiza a imagem da vítima

como “criminoso”, “traficante” ou “vagabundo”, a despeito de investigação ou qualquer condenação judicial que a pessoa tenha sofrido; a morte do branco (e de classe média) é repetida e problematizada indefinidamente pelos jornais. Tendo em vista que o processo de persecução criminal, que se inicia com a investigação, é fortemente influenciado pela repercussão midiática, então enquanto a morte de brancos implica numa maior chance de responsabilização e punição do autor, os inquéritos sobre a morte de um cidadão negro e pobre terminam sendo enterrados na vala comum dos casos não solucionados. Certamente, tal fenômeno é percebido por potenciais agressores, o que de alguma forma contribuirá para moldar a tomada de decisão dos mesmo. (CERQUEIRA e COELHO, 2017, p. 17)

Após refletirmos sobre as respostas dos jovens formandos, restou-nos a certeza de que o tema aqui tratado requer preocupação, atenção e ação de combate por parte da comunidade escolar na perspectiva de uma educação antirracista.

5 - POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SENSÍVEL E ANTIRRACISTA

A aposta numa escola intercultural deve ser o chão onde assentar a *práxis* pedagógica. Esta é meta a ser perseguida no nosso entendimento. O ambiente escolar, por ser plural, praticamente exige isto, pois recebe todas e quaisquer pessoas, de diferentes credos, origens geográficas, cores. Elas, tanto quanto a escola, estão inseridas em universos culturais que promovem aprendizados, sedimenta comportamentos, dentre eles aqueles de fundamentação racista.

Mediante tal constatação é necessário reconhecer que a escola vem-se mantendo quieta no combate ao racismo ou com tímidas ações mediante a gravidade do problema. Gomes se expressa nesta linha, nos alertando sobre esse silenciamento da escola:

(...) é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: (...) concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). (GOMES, 2005, p.147)

Sendo assim, apontamos que é preciso cuidar da sensibilidade e formação ética das jovens pessoas que frequentam a escola. Desenvolver, para além de uma consciência crítica e histórica, uma consciência afetiva e emocional. Sob este importante aspecto educacional, Gomes ainda nos diz:

A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações... (GOMES, 2005, p.154)

É preciso que se pratique uma educação que ajude ao ser humano a não ver apenas a aparência externa, mas aprofundar o seu olhar e enxergar com coração. Esta prática demanda cultivo. As reflexões de Miranda e Riascos vão, neste sentido, corroborar o que estamos afirmando sobre a importância das pedagogias da re-existência:

Para localizarmos projetos que apresentam interseções com o pensamento decolonial, é preciso considerar as iniciativas que foram pautadas na solidariedade e na cooperação, na subversão favorecida por práticas comunitárias e desobedientes. Por isso, qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível (no sentido de rever as suas insuficiências

em termos do que não conseguimos desnaturalizar nos currículos) – algo que se confronta, que denuncia a violência também epistêmica e que pode gerar proposição de estratégias que nos levem a descolonizar nossos corpos e nossas práticas discursivas. (MIRANDA e RIASCOS, 2016, p. 570)

Os homens aprenderam a classificarem-se como superiores e inferiores, espirituais e carnis etc. Partindo destas classificações, a cor da pele é um critério para promover distribuição de privilégios para uma pequena parte do todo. Para a grande maioria da parte não branca constatamos dificuldade e exclusão. Os indicadores sociais amplamente divulgados pela imprensa e por instituições de pesquisa comprovam níveis muito baixos de acesso dos não brancos aos serviços de escolarização, moradia, saúde, entretenimento etc. Sant`ana, citando Marais, acrescenta a respeito da exclusão:

Existe alguma relação entre a escravidão imposta ao negro e o racismo sofrido por ele? Um grande estudioso deste assunto chamado Ben Marais, em sua obra *Racismo e Sociedade*, declara que há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra...

‘O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão’. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (Apud: RUIZ, 1988, p.100. SANT’ANA, 2005, p.41)

Sabemos que o sistema de produção econômica brasileiro, até o final do século XIX, baseava-se na exploração da mão de obra escrava negra. A abolição da escravatura não se deu de forma a incluir aquela população no processo de produção capitalista emergente. A partir da maneira como ela (a abolição da escravidão) se deu, pode-se concluir que não houve uma mudança do modo de olhar o negro. Um modo que o considerava sub humano, indigno de cuidado e respeito.

Ao tomarmos como ponto de partida o início da escravatura, no princípio do século XVI até 1888, temos acumulados mais de 350 anos de aprofundamento do desprezo e da negação da humanidade aos africanos e afrodescendentes. Este quadro permite constatar a extrema dificuldade deste grupo enorme de pessoas! Grande número deste povo vagando pelas ruas, sem moradia, sem comida, sem trabalho, sem qualificação, mal vistos, rejeitados nos lugares, agredidos pelas forças de repressão constituídas, sem laços familiares regulares, humilhados, ignorados pelo poder público e sem dignidade. Enfim, pessoas esquecidas e abandonadas.

Após cento e trinta anos da Lei Áurea, podemos verificar a existência de condutas culturais, sociais e governamentais de incômodas semelhanças. Pessoas negras vivendo em áreas segregadas (favelas), com insuficiência ou ausência de acesso aos serviços básicos de saneamento, saúde, educação, alvos de violência de toda ordem. Pessoas de todas as idades morrendo prematuramente em conflitos armados, sendo atacadas por forças policiais, sendo alvo de preconceitos indisfarçados, com laços familiares desestabilizados, sem planos e sem perspectivas. O Brasil não demonstra apreço aos pobres. Negritude e pobreza formam um elo muito rígido no território, quer seja do ponto de vista geográfico, populacional ou institucional.

Conforme as respostas dos alunos, os negros são alvos regulares de discriminações. Na percepção deles são majoritariamente brancos os protagonistas das manifestações racistas. Sob o ponto de vista histórico precisamos reconhecer que 130 anos constituem muito pouco tempo para mudanças de mentalidade, mas tempo suficiente para investimento em políticas reparadoras. Penso que é preciso sensibilizar profundamente toda a nação brasileira para lutarmos contra as práticas que mantêm nossa identidade ligada à memória da servidão. Assim, e somente assim, poderemos começar a trilhar o caminho da aceitação e integração social das diferenças e, principalmente, de combate ao racismo em todas as suas formas.

Também precisamos reconhecer que poucas políticas públicas de valorização do povo negro brasileiro foram feitas até agora. Ações afirmativas ganharam destaque nos últimos anos, mas ainda de forma insuficiente para alterar a herança social, política e econômica deixada pela escravidão. Esse projeto de combate pela reparação do povo negro, significa mexer em campos muito profundos e delicados, especialmente no que tange à escola, conforme nos chama atenção o pensamento de Gomes:

E é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. (GOMES, 2005, p.149)

Vemos muita gente insensível aos flagelos do grupamento humano chamado provocativamente por Jessé Souza de a “ralé brasileira”. Isto pode ser claramente comprovado pelas manifestações de rejeição ao acesso dos negros aos bancos universitários por meio das políticas de ação afirmativa. As manifestações de hostilidades e agressões a esses brasileiros superam muito o bom convívio e as práticas emancipadoras de relacionamento social. Também são apropriadas as palavras de Gomes para sublinhar este aspecto:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005, p.147)

Este trabalho compartilha da visão da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois todos os humanos têm direitos, sem distinção de qualquer natureza. Nesta perspectiva defende que se traga das sombras todas as formas de discriminação que possam surgir no interior das sociedades e instituições. E que se desenvolva uma pedagogia que desconstrua as “naturalizações” de comportamentos racistas constatáveis em diferentes lugares e que se coloque em debate as práticas de injustiças tão comuns na sociedade brasileira.

Diante do resultado desta pesquisa, das expressivas produções científicas e artísticas e das nossas hipóteses e vivências, que expõem e confirmam a permanência do racismo, não há como a instituição escolar manter-se parada e silenciosa. Não se pode deixar de pensar que a escola pública, democrática e de qualidade, tem o dever ético e político de fortalecer as aspirações dos negros ao tratamento justo e merecido. Racismo é crime. Não se trata, então, de nenhuma ideia desarrazoada. A escola está desafiada a ouvir pesquisadoras como Miranda e Riascos, em propostas de educação intercultural e decolonial, como a que segue no trecho:

Defendemos, assim, processos de construção e desconstrução de saberes e conhecimentos como fluxo contínuo, sendo apostas que fazem parte de um constructo no qual a “decolonialidade” é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e sobre propostas de experiências fluidas, cheias de significado. (...) Assim, pensar interculturalmente, significará incluir nas arenas de proposição e de execução dos currículos, aquilo que é próprio das vivências dos(as) negros(as), a começar pela ideia do que é, efetivamente, aprender em seu próprio território e não apenas nas instituições escolares. Em outros termos, provocar a mudança de *status* dos saberes do cotidiano, dos saberes que carregamos das nossas ancestralidades. (MIRANDA e RIASCOS, 2016, p.552)

A decolonialidade se propõe a desestruturar e, se possível, minar as estruturas coloniais construídas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. É claro que não estamos buscando contrapor brancos e negros, pois temos clareza da necessidade de muito cuidado ao tratarmos esta temática. Trata-se de afirmar que nenhum homem é superior ou inferior a outro. A tarefa que o final do século XIX deixou de fazer em relação aos afrodescendentes, ainda está por ser feita por inteiro. Trata-se de assumir, no nosso caso de professores, no chão da escola, iniciativas que independam de chancela governamental para priorizar a educação antirracista. O projeto político pedagógico das escolas, que tem apoio na constituição nacional, deve atender a esta missão.

Nilma Lino Gomes sugere a necessidade de propostas práticas para superar o racismo não só nas escolas, como também na formação de professores:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. (GOMES, 2005, p.148)

Como já foi dito anteriormente, a desigualdade social é muito grande e são os negros e pobres os mais atingidos pelo preconceito, devido ao modo como são historicamente vistos e tratados. A esse respeito as autoras Miranda e Riascos refletem sobre a criação da diferença discriminatória de inspiração colonial:

Como vítimas da racialização, todos os segmentos “não europeus” são também “não humanos” e facilmente posicionados como grupos de segunda classe, inferiorizados. (...)

Para Miranda (2006), podemos identificar sujeitos coloniais no mundo contemporâneo a partir das condições de sua inserção. Como exemplo, destaca a situação de homens e mulheres negros(as) e suas experiências cotidianas. Antes de tudo, essas mulheres são fixadas socialmente como serviçais, prostitutas ou mulatas do Carnaval. Os homens, fixados como alvo, fora da lei, primeiros suspeitos e violentos. Nesse argumento, as microrrealidades estão em uma dinâmica constante. A diferença é construída para manter um ordenamento de inspiração colonial.(MIRANDA e RIASCOS, 2016, p. 552)

Existe uma dicotomia entre o que se diz e o que se pratica quando o assunto é o racismo. A constatação de que ele fica escondido nas “sombras” do cotidiano (pois raros admitem serem racistas), se dá, por exemplo, quando alguma situação ou alguma medida atinge os privilégios dos brancos (vide a polêmica em torno das cotas para negros nas universidades). O que se vê é o desvelamento, já indisfarçável, da intolerância quanto à mobilidade social dos não brancos. Quando o *status* exclusivo da população branca de acesso às três refeições diárias, moradia digna, transporte de carro e aviões, assento nos bancos da universidade, passeios pelo exterior, começou a ser compartilhado pelos não brancos, o que se viu nos últimos anos foram manifestações acirradas de revolta.

É demasiado preocupante o grau de violência no nosso país, que saltita como pipoca na “panela quente” perante as minorias identitárias (quer sejam negros, indígenas, homossexuais, mulheres, diferenças de credos). A mensagem que se extrai sobre o racismo contido nos diversos eventos violentos que nos chegam ao conhecimento, é que é pela população branca que se deve ter muito e mais respeito. Todos os que estão fora deste círculo não são tão dignos de direitos.

É Andrade quem nos chama à reflexão sobre o binômio igualdade / desigualdade:

Essa marca contraditória da Modernidade produziu - e segue produzindo até os dias atuais - indivíduos semelhantes, porém desiguais. Sendo assim, a igualdade de direito e a desigualdade de fato entre os indivíduos, classes e nações provocaram uma convivência contraditória entre a proclamação ideal de uma e a efetivação concreta da outra, através, por exemplo, da dominação da classe operária, da escravização dos negros, da destruição de nações colonizadas e da dominação das mulheres. (ANDRADE, 2009, p.198)

Sendo a escola pública destinada a todos, independentemente de origem e

crença, o chão no qual ela deve se apoiar é o do respeito à diversidade. Isto é coerente, pois a nossa nação é marcadamente caracterizada pela pluralidade e pela diversidade. O estudo do mesmo autor -Andrade- segue nesta direção de discutir a equidade, como forma de compensar a desvantagem construída, especialmente para os grupos subalternizados, afrodescendentes e ameríndios.

Nesta perspectiva, importa também esclarecer que igualdade nada tem que ver com ser idêntico ou semelhante. A igualdade pretendida seria melhor significada como isonomia (igualdade formal de direitos, normas e critérios para todos e todas) e equidade (partilha dos bens e serviços sociais com espírito igualitário) assim as sociedades democráticas e pluralistas poderiam oferecer aos mais desfavorecidos a possibilidade real de superar suas desvantagens iniciais e as desvantagens construídas. (ANDRADE, 2009, p.200)

Este trabalho não pretende, absolutamente, receitar qualquer forma de encaminhamento acabado e completo. Reafirmo que a rotina da escola é um campo fértil para iniciativas que assumam a tarefa libertadora de educar com vistas a transformar realidades desiguais, identificadas pelos próprios alunos. É muito instigante o pensamento de Miranda e Riascos quando propõem uma educação mais justa socialmente, combativa aos preconceitos e que aponte o caminho potencializador de uma educação antirracista através das pedagogias decoloniais:

Defender pedagogias decoloniais faz parte de uma visão educacional emergente e que será mais bem compreendida quando alinhadas aos estudos desenvolvidos no âmbito da América Latina, principalmente no diálogo com os movimentos sociais que lutam contra processos de subalternização. Vistos como “não europeus” ou “desprovidos de brancura”, todos os (as) *outros* (as) da colonização – nesse caso, da América Latina – , sofrem a degenerescência de suas identidades e passam a ser representados como aquilo que sobra, o “resto do mundo” – como ocorreu com os povos originários de países transformados em colônias de exploração e com os que foram sequestrados escravizados e retirados de seus lugares de origem. As dinâmicas adotadas na contramão do desejo de preservação de assimetrias coloniais produzem novas frequências e, por conseguinte, instalam-se arenas onde a insurgência se define no rompimento de silêncios históricos e em novos embates discursivos. Essas outras vinculações servem de incentivo para propostas que podem estranhar o legado da servidão. (MIRANDA e RIASCOS, 2016, p.568)

Caso esta pesquisa consiga chamar a atenção para o fato de que o cotidiano escolar vem sendo insensível ao racismo (objeto direto deste estudo), terá estabelecido alguma contribuição. Pensar assim significa estar no fundamento do que se deve esperar do ato educativo, que deve assumir uma posição proativa na sua cotidianidade. Assim, pensar e agir significa potencializar a educação, como

avalia Andrade:

A filosofia da educação, enquanto fundamentação da prática pedagógica, não é uma especulação desinteressada, pois visa, de algum modo, uma possibilidade de efetivação. Por outro lado, não se restringe ao aspecto prático e não se confunde com projetos metodológicos, políticas educacionais ou currículos escolares. Não é puramente especulativa, entre o que fazer e o como fazer o que se quer fazer. (ANDRADE, 2009, p.203).

Apostamos numa educação sensível aos semelhantes, viva, para além das letras dos livros, combativa, decolonial e antirracista.

Andrade, o teórico por nós muito abordado, com o qual convivemos, admiramos, gostamos e respeitamos, reclama atenção para o conceito de tolerância e sua importância. Refere-se aos problemas e dificuldades nos dias atuais de reconhecermos a diferença como sinal positivo em nossas instituições e particularmente, na escola. Quando aquele teórico escreve sobre a importância do conceito de tolerância para reconhecer e respeitar a diferença na escola, ele ensina:

O conceito de tolerância se coloca cada vez mais na pauta de discussão porque a intolerância com a diferença tem sido recorrente na história e ainda hoje nas sociedades. Inegavelmente estamos caracterizados pela diferença e, no entanto, parece que não sabemos trata-la (...) para além de um jogo de palavras, a bandeira da tolerância é a luta por negar a possibilidade de se negar a diferença (...) a intolerância diante do diferente tem imposto uma quantidade de maus-tratos e massacres impiedosos a grupos que sustentam um estigma, um suposto sinal vergonhoso e socialmente rejeitado. (ANDRADE, 2009, p. 20-21.)

Mais longe ainda vai esse autor quando afirma que a tolerância também tem limites e que não devemos de forma alguma tolerar o intolerante, ou seja, não há tolerância ao racismo, à homofobia, ao machismo, ao feminicídio e a qualquer tipo de ação de intolerância:

Por mais contraditório que pareça, o intolerante não pode ser tolerado. A tolerância tem limites. A discussão mais forte, então, será sobre critérios para se entrar num consenso sobre tais limites, sobre quais condições tais limites podem ser impostos e sobre como assumir coletivamente as responsabilidades de se impor restrições em nome da tolerância. Não quero -nem de longe- oferecer argumentos a favor daqueles que fazem guerra em nome da paz, daqueles que matam em nome da vida (...) No entanto, não há como escapar do fato de que numa sociedade plural – que se queira manter assim – o intolerante não poderá estufar o peito e defender o ataque ao diferente como um direito seu. Para ficar mais claro. A sociedade –se quer ser respeitosa de diferença– não pode permitir que o homofóbico brade : “*Odeio gays e por isso os espanco*”; não será possível fechar os olhos a velhos ditados –“*em briga de marido e mulher não se mete a colher*”– e permitir que mulheres sejam cotidianamente mortas ou espancadas em nome da honra do machista; não poderá conviver com declarações racistas:

-*"Negros fedem como macacos"*. A tolerância tem limites e o mais claro deles é o ódio à diversidade alheia, a intolerância (ANDRADE, 2009 p. 22/23)

Os princípios e propostas de ações pedagógicas de combate aos preconceitos, traduzem boa parte da prática que muitos educadores procuram desenvolver no chão da escola. Mas é fato, também, que não se trata, ainda, da maioria. Por isso permanece a provocação de Andrade para uma educação para a tolerância baseada em isonomia e equidade num sentido amplo e numa ação de combate ao racismo num sentido estrito:

A epistemologia contemporânea nos ajuda a pensar uma educação para a tolerância que recuse toda e qualquer possibilidade de verdades inquestionáveis, que reconheça na racionalidade a possibilidade do erro e que afaste de nossa maneira de pensar os dogmatismos intolerantes, as verdades prontas e as certezas supostamente objetivas. Por outro lado, a reflexão no campo da filosofia política - liberal ou igualitarista - ajuda-nos a desenhar uma educação para a tolerância como formadora de homens e mulheres respeitosos do pluralismo porque cientes da necessidade de estruturas mínimas para uma justiça distributiva e para garantia de uma igualdade que realize de fato a isonomia e a equidade entre todos e todas. (ANDRADE, 2009, p. 204).

Os grandes centros urbanos brasileiros são muito desgastantes em diversos sentidos. A violência urbana vem-se tornando cada vez mais intensa, com proporções que vêm alarmando muito a sociedade como um todo. A intolerância tem sido um dos pontos de maior visibilidade escalada cotidiana. Estamos submetidos a ataques continuados, muitas vezes por pequenas coisas, como simplesmente termos simpatia por um determinado time de futebol. Os sistemas distributivos de terras, empregos e bens básicos têm sido cada vez mais desiguais, aumentando a faixa de excluídos no Brasil e no mundo. O desprezo pelo outro vem progredindo exponencialmente no mundo neoliberal. Os grupos subalternizados aumentam dia a dia em várias esferas do planeta. Este quadro demonstra a necessidade de implementarmos ações de enfrentamento. E a escola pode, insistimos, colaborar neste tipo de propósito.

Acredito, como o faz Andrade, que precisamos educar num sentido amplo. Lembrando que ao nos depararmos com o racismo, isto exige de nós a incondicional e intransigente luta, além da não aceitação, sob nenhuma hipótese, deste crime e, como já afirmamos, de qualquer tolerância para com os intolerantes. Tal educação para a tolerância, pautada nos princípios da isonomia e da equidade não é uma

tarefa menos importante, muito ao contrário. Como escrito anteriormente, ao identificarmos que nossa sociedade desenvolve discriminações de natureza raciais, promove ações que aprofundam e ampliam o abismo de incompreensões e intolerância, a escola emerge como uma possível trincheira de luta contra estas mazelas! As palavras do autor são de grande importância neste sentido:

Diante do mal banal e intolerante do mundo contemporâneo, acredito que os/as educadores/as se encontrem diante de duas possibilidades: ou se educa para a tolerância e conseqüentemente para o pluralismo e a valorização das diferenças, ou se colabora, ainda que inconscientemente, com uma educação para a irreflexão, para o vazio do pensar, para um harmonioso mundo de clichês e verdades feitas, para o monismo e a uniformização. Propor uma educação para a tolerância é uma tentativa de resposta, pois o que dizer, por exemplo, diante de jovens de classe média - bem nascidos e educados em boas escolas - que espancam empregadas domésticas, queimam índio e matam a socos e pontapés um homossexual? Não nos esqueçamos dos casos de Galdino Jesus, índio pataxó queimado vivo e morto em Brasília em 1997, de Edson Neris da Silva, homossexual espancado até a morte em São Paulo, em 2000, de Sirley Dias de Carvalho, espancada em junho de 2007, no Rio de Janeiro, entres tantos outros casos. Em todos esses crimes, os autores de tal banalidade, um mal sem motivo aparente, foram jovens de classe média com alto grau de escolaridade e que desconheciam suas vítimas. Trata-se de violência gratuita, motivada por aversão aos diferentes, sejam eles mulheres, negros, índios, pobres ou homossexuais. O mal sem motivo, originado na irreflexão, figura nas manchetes de jornal mais do que gostaríamos. (ANDRADE, 2009, p.205)

O acúmulo de conhecimento, por si só, não resulta num cidadão apto a viver em sociedade. Não basta o sistema de ensino formal ministrar aulas bem planejadas, com bons recursos tecnológicos e com um bom professor dos conteúdos em questão. O que se precisa para melhorar o mundo é formarmos cidadãos comprometidos com o bem estar de todos. Uma educação verdadeiramente significativa precisa estabelecer práticas que sensibilizem o discente e possibilitem novas identidades não preconceituosas. Não é suficiente alcançar notas e conceitos máximos se o aluno tem um coração empedernido. A prática educativa precisa colaborar com a valorização de todo e qualquer ser humano. O autor, sabiamente, enfatiza sobre a educação para a tolerância, afirmando que esta não é tarefa social e politicamente diminuta quando afirma que:

Ao contrário do que se pensa comumente, educar para a tolerância não é pouco. Não é investir num projeto pedagógico marcado pela indiferença e a mesmice. Educar para a tolerância é um processo fundamental, se é que queremos construir e manter uma sociedade plural. Educar para a tolerância é mais necessário e produtivo do que se imagina inicialmente, pois busca intervir em valores e atitudes moralmente exigíveis. Educar para a tolerância é uma questão de justiça de ofertas de vida feliz condizentes com a estatura moral que os tempos atuais nos exigem. (ANDRADE, 2009,

p.207)

É de causar muito estranhamento a permanência da prática em privilegiar conteúdos e mais conteúdos e deixar de lado, ou ignorar, o quanto aqueles que formamos deixam de estar comprometidos com o bem de todos e com uma ética minimamente humanista. A pulsante visão de Candau contribui e nos estimula quando diz que:

A escola pode ser concebida como um lócus em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus atores, romper com o caráter monocultural da escola, que invisibiliza identidades, saberes, tradições e crenças, tendo-se ao mesmo tempo presente a função da escola, tanto no plano cognitivo, quanto ético e sociopolítico, é uma tarefa complexa, mas alguns passos já estão sendo dados nesta direção. Esta tem sido uma busca na qual eu acredito, e que tem orientado muitas das minhas atividades nos últimos anos, e para a qual convido as/os colegas aqui presentes a investir. (CANDAU, 2009, p.43)

O conhecimento, conluo, seja ele de qualquer área, desgarrado do sentido de justiça social, deixa de ser consequente. Não basta formarmos pessoas inchadas de conteúdos científicos, também precisamos de pessoas amorosas, sensíveis e combativas às injustiças. Pessoas que dialoguem com o equilíbrio das relações e tomem cuidado e cuidem do nosso *habitat* comum: o planeta e seus habitantes. Pessoas que possam e desenvolvam uma inteligência emocional.

CONCLUINDO NOSSA PESQUISA.

Para finalizar nossa dissertação, percebemos em todo este trabalho que nosso objeto de estudo (racismo), se mostra presente de forma estruturante e institucional. Portanto, percebemos, igualmente, a importância de uma educação antirracista.

Nilma Limo Gomes, convoca-nos à uma tomada de posição, quando interroga:

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? (GOMES, 2005, p.146)

A pergunta colocada no trecho anterior por GOMES (2005) é, com certeza, o cerne que nos mobiliza neste estudo frente à escola. Felizes são aqueles que têm os olhos saudáveis e conseguem olhar o mundo. As belezas naturais e as que o ser humano cria com a Arte que lhe corre pelas veias.

Agraciados são aqueles que dialogam com a beleza que pulsa diariamente no presente da vida. Contudo, existem aqueles que, por alguma razão, não podem enxergar. Falta-lhes a possibilidade de ver o mundo através dos olhos. Mas as pessoas cegas se relacionam com o mundo externo a elas, não é verdade? E sabemos, também, que elas produzem beleza. Ray Charles, por exemplo, compositor, pianista e cantor, falecido em 2004. Também Steve Wonder, igualmente cego, compositor, pianista e cantor. Podemos concluir, então, que não enxergamos o mundo através dos olhos apenas, mas com o coração. Enxergamos a vida através da sensibilidade que desenvolvemos, que é cultivada, incentivada e aprendida. também.

Contudo, na sociedade, além de coisas boas, aprendemos outras negativas, como o racismo. A este respeito, reflete Vera Neuza Lopes:

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações. (LOPES, 2005, p.188)

Sendo assim, meu objeto de estudo foi a presença do racismo no espaço escolar do CEAM. Para tornar este tema inteligível e pautá-lo nos centros de estudos

e aperfeiçoamentos, no cotidiano da escola, escrevi essa dissertação dividida em capítulos.

No primeiro capítulo fiz um breve panorama histórico da minha vida e de como minha passagem pela escola pública colaborou nas decisões sobre quais caminhos profissionais eu iria seguir. Discorri sobre como a minha vida de estudante das redes municipal e federal de ensino ancoraria o desejo de lutar contra as discriminações e com a sensibilidade para o racismo manifestado ao meu redor.

Após formado em Educação Física e posteriormente em Artes Cênicas, algumas vezes presenciei profissionais manifestando-se de forma racista sem ao menos aperceberem-se disto. E outros que, ao contrário, o faziam bastante conscientemente revelando-nos a marca estrutural do racismo em nossa sociedade. E se estas manifestações proliferam com tanta desenvoltura num ambiente de professores reunidos, isto sugere que perante os alunos também ocorram sem freio de pudor e por vezes, até mais acentuada.

No segundo capítulo dediquei-me a relatar minha experiência docente e tratar aspectos do racismo e contestar que não existam conflitos envolvendo a cor da pele. Procurei, portanto, ilustrar o tema do racismo contextualizando-o.

O terceiro capítulo procurou demonstrar os pressupostos que dão chão a este trabalho. Dialoguei com os autores ARAÚJO (2015), CANDAU (2006, 2009), MIRANDA (2013, 2015, 2016) OLIVEIRA1 (2000), OLIVEIRA2 (2009), SOUZA (2009, 2017) ZAMORA (2012), que demonstram o quanto o racismo é perceptível no cotidiano e o quanto ele está intimamente ligado à nossa herança colonial escravocrata.

Já no quarto capítulo apresentei os dados conseguidos através da metodologia de aplicação de questionário, os desenvolvi e analisei teoricamente, detendo-me em cada questão e em cada uma das respostas dadas pelos pesquisados. Também neste procurei entrelaçar teoria e prática (dados).

Por outro lado, no quinto capítulo procurei desenvolver uma reflexão sobre a possível prática de uma educação sensível e antirracista. Educação esta que seja vigilante às situações de discriminação racial e outras formas de intolerância que frequentam o cotidiano escolar. Relaciono que as pessoas aprendem a ter

sentimentos de preconceitos, e, diante desta constatação, como a escola não só pode, como deve ajudar na desconstruções dos mesmos, além de fazer um trabalho na construção de uma perspectiva antirracista. Também reflito que é imperativo a necessidade de se aprender a ser sensível ao princípio de que todo ser humano tem direito à dignidade e de se libertar das formas de colonização e de praticar tais ações em relação ao outro.

O nosso ponto de partida se baseou na crença de que o racismo fica nas sombras da instituição, é um racismo estrutural. Embora escondido, podemos perceber que ele se faz presente no espaço mesmo que silenciado e invisibilizado. Até que ele salta lá das sombras e nos ataca. Ao projetar este esforço estive convicto de que uma vez comprovada a premissa acima, poderíamos a justificar e apoiar a defesa do combate ao racismo. E fazê-lo através da promoção da reflexão crítica sobre a prática cotidiana da educação, assim como da implantação de ações educacionais voltadas para a luta antirracista.

Constatado o sentimento e reflexão dos estudantes que responderam ao questionário, pudemos concluir que é imperativo e urgente chamar atenção para o silêncio institucional ante a evidência do preconceito racial que compromete negativamente a escola e seus alunos e professores. Não sendo, portanto, apenas uma possibilidade, ou uma hipótese, como confirmam as respostas de nossos alunos, este problema precisa se tornar prioridade na agenda dos futuros projetos político pedagógicos que persigam avanços e conquistas numa educação antirracista.

Evidentemente não se entende que esta tarefa seja simples e fluída, temos convicção plena de que é um assunto muito espinhoso. Um assunto que expõe as convicções mais profundas dos indivíduos e muitas resistências se erguem com muita força e, às vezes, rancor. Conforme foi demonstrado, muitos sequer admitem que possam portar as sementes de racismo e da intolerância. É possível, inclusive, que um trabalho deste porte possa ser duramente rejeitado porque o Brasil ainda tem em sua estrutura socioeconômica e política um forte conteúdo colonial, patriarcal e escravocrata.

Relaciono o ato de aprender a ser sensível e convicto com o princípio de que

todo ser humano tem direito à dignidade. Ninguém deveria ser orientado/adestrado para “caber em caixinhas”, ou ser formado por elas, conforme “reflete” a escultura “Mulher de Gavetas”, de Salvador Dalí.³ Nós vivemos, segundo o diretor teatral Zé Celso Martinez Corrêa, numa “sociedade-coleira”, que nas minhas palavras significa colocar limites no pensamento das pessoas, tolher a criatividade, a aspiração de crescimento interior de cada um, castrar a mentalidade das pessoas e o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de processar filtragens de informações e ideologias. Uma sociedade que pretende aprisionar o sujeito dentro de um universo contido e egoísta, profundamente desigual e injusto social, política e economicamente, tem esse tipo de educação como aliada quando se presta a colaborar com estas hierarquizações sociais e econômicas.

Ninguém deve crescer sob um sistema de educação que conceba que existam pessoas melhores que outras e, por conseguinte, que lhes destinem uma educação abaixo das suas possibilidades e capacidades. Ninguém deve, portanto, receber uma educação que escravize a uma condição de subalterno. Qualquer que seja a expressão da escravização devemos eliminá-la completamente. A nossa sociedade está acorrentada à mentalidade colonial escravagista que invade as nossas entranhas, daí termos o racismo estrutural nas dimensões de nossas organizações políticas, sociais, ideológicas e subjetivas

Nosso sistema de reprodução deste mal nos revela a chaga de um racismo estrutural e institucional. É uma luta tremenda acabar com o racismo, ou pelo menos minimizá-lo, cerceá-lo até a sua erradicação. O aprendizado para a insurgência contra este tipo de conformidade é tão premente quanto dolorido, porque significa escavar na nossa mais profunda intimidade. Este aprendizado, aposto eu, deve ser coletivo, além de individual. É preciso uma rede de colaborações. Requer quebrar comportamentos coloniais apreendidos e aprender a busca de uma nova alforria, novas aprendizagens, portanto. Trata-se de uma luta que só terá êxito se feita de forma responsável, coletiva e solidária.

O exercício do abandono da individualidade exacerbada para a qual somos direcionados diuturnamente, deve se afirmar na compreensão e aceitação da nossa

³ Salvador Dalí foi um artista plástico considerado um gênio do Surrealismo, muito reconhecido por suas pinturas e esculturas férteis de liberdade e criatividade.

interdependência, da nossa intrínseca ligação com o outro. A acumulação de bens de consumo nos afasta completamente do rumo da expansão libertadora do sujeito porque não é possível a felicidade, o que quer que seja ela, se nosso pensamento fundamental é puramente: *cuidar dos meus*, ou *se a farinha é pouca, meu pirão primeiro*. Então, tornando-nos escravos deste tipo de mentalidade, promovemos a violência, a discriminação de diversos preconceitos, especialmente do racismo. Assim sendo tornamo-nos exploradores ávidos, lançando-nos numa competição acrítica. Ao assim me colocar expresso como sinto a colonização da mentalidade, a colonialidade do ser, do saber e do poder (BOAVENTURA, 2010).

Portanto, aproprio-me da visão libertadora que está na base de uma educação decolonial e, sendo assim, conforme o contexto deveríamos estar todos irmanados, todas as etnias, toda a diversidade, todas as religiões e todos os grupos sociais. Apoio-me em Miranda e Riascos como fontes inspiradoras para nos falarem da importância da educação decolonial e de reconhecer-nos as desvantagens socioeducativas.

Conforme Miranda (2014, p. 1072), “processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais *inter*, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas e no modo de representarmos os *outsiders* negros”. As desvantagens socioeducativas afetam sobremaneira os afrodescendentes (* *Apesar de adotarmos o termo “afrodescendentes”, pesquisas sobre desigualdades raciais têm ensinado que, dentre esses, os pretos e pardos (negros) são severamente os mais afetados pelo racismo*) da Diáspora Africana e, propor uma aposta intercultural, com foco nessa realidade, demandará um esforço de questionamento da *gênesis* da diferença colonial. (MIRANDA e RIASCOS, 2016, p. 551)

Alguns itens das respostas dos estudantes e a reflexão sobre o tema do racismo ao longo desses meses deixaram-me, confesso, mais preocupado do que confortável. Pensei que tornar evidente o que já era óbvio (o preconceito racial), continuava sendo importante, pois sentia necessidade de me apoiar em dados reais. Então, veio uma certa surpresa: alguns alunos ou alunas declararam nunca terem sido alvo de qualquer tipo de discriminação por causa da cor da pele. Ao mesmo tempo muitas presenciaram outras pessoas o serem. O que mais me inspira é pensar na dificuldade enorme desse jovem admitir que é racista ou que sofre o racismo, tal a estruturação deste em nossas instituições que praticam a diferenciação, a

discriminação racial e demonstram, assim, como estamos sob o domínio ainda do pensamento colonial.

Devo lembrar que o CEAM tem um projeto político pedagógico pautado na liberdade com responsabilidade e que tem uma tradição de práticas pedagógicas de uma educação emancipatória e de maior alcance em prol de justiça social. Sendo assim, poderíamos arriscar pensar que os alunos que ali estudaram durante três anos, no mínimo, estão se formando carregando na sua bagagem aprendizagens mais inclusivas e tolerantes com as diferenças e radicalmente intolerante com o racismo. Portanto seriam respeitosas com as diferenças quando elas não nos inferiorizam e condenatórias daquelas diferenças quando estas servem para discriminar e subtrair os grupos populares.

Por outro lado, creio que o propósito que tinha esta pesquisa foi alcançado, pois a maioria das respostas apresentadas no questionário nos conduziram à comprovação da hipótese inicial.

Também gostaria de declarar que me dei conta da delicadeza necessária para tratar o tema do racismo no universo escolar. Sei que a meta da convivência pacífica e respeitosa entre todos é urgente. Estou convencido da necessidade de tratar com equidade as relações em toda sociedade e dentro da escola, sobretudo. Continuo afirmando a necessidade de projetar políticas pedagógicas que atuem neste propósito e, particularmente, no combate a todos os preconceitos, como o racismo. A capacidade e a sensibilidade institucional para tal é que passaram a demandar de mim uma atenção crítica maior. Uma educação antirracista para ser responsável, eficiente e conscientizadora deve ser feita com muito cuidado, firmeza, competência e zelo e jamais ser conivente com qualquer tipo de intolerância quer seja racial, sexual, social, religiosa etc, sob pena de seus desdobramentos tornarem-se desastrosos, já que este tema é polêmico e visceral.

Quero ressaltar que eu não ignoro, de modo algum, que ocorram iniciativas individuais de alguns professores de tratarem este tema há anos (isto já foi dito neste trabalho), tanto quanto terem existido iniciativas de diferentes gestões ao longo da história do colégio, iniciativas estas que me alcançaram, por exemplo. O que eu aponto e defendo é a necessidade desta prática educativa antirracista ser

coletivizada, ser estruturante e permanente na instituição escolar, ao ponto de, ao longo dos anos vindouros, a escola vir a estabelecer uma identidade na luta contra as discriminações, muito especialmente se alinhando na luta contra o preconceito racial. Está claro que ainda há muito a ser feito nesta área, mas sempre com o cuidado de unir e integrar, respeitando as diferenças e diversidade!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. (Org.) **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

_____. (Org.) **Diferenças silenciadas. Pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

_____. **Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica**. Petrópolis, Nova América, 2009.

ALMEIDA, Mônica e QUEIROZ, Mônica Romitelli de. **Ação afirmativa em educação: quando a política pública dialoga com as diferenças silenciadas**. In ANDRADE (Org.) 1ª ed. *Diferenças silenciadas. Pesquisas em educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 letras, P. 144-160, 2015.

ARAÚJO, Helena e LONGO, Monique. **Educar para o recomeço: sobre silenciamentos, pensamentos e memória** In ANDRADE (Org.) 1ª ed. *Diferenças silenciadas. Pesquisas em educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 letras, P. 162-179, 2015.

CANDAU, Vera, Maria e LEITE, Mirian Soares. **Diálogos entre Diferença e Educação**. In: CANDAU, V.M. (Org.) *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.121-139. 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores**. In: CANDAU, V. M. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

------(org.) **Reinventar a escola**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

------(org.) **Didática: Questões Contemporâneas**. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2009.

----- **Educação escolar e culturais: multiculturalismo, universalismo e currículo**. In ----- (org.) *Didática: Questões Contemporâneas*. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2009.

----- **Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática.** In -----(org.) *Didática: Questões Contemporâneas*. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2009.

CARNEIRO, L.T. M. **O racismo na história do Brasil.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2003, In TEIXEIRA, E.F., CAMPOS, J. de, e GOELZER, M.M. *A permanência do racismo na sociedade brasileira*. Mato Grosso, Seduc, p. 4 Out-2014.

CERQUEIRA, Daniel (Org.) **Atlas da Violência 2018** Ipea, 2018.

CERQUEIRA, Daniel e COELHO, Danilo Santa Cruz. **Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida.** Texto para discussão, 2267. Brasília, Ipea, 2017.

CHAEZ, Galdino e DINIZ, Rafael Rosa Pereira. e RIBEIRO, Elisa Anônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Araxá: Evidência ,v.7, n7, p.251-266, 2011.

Dictionary Collins Inglês-Inglês. HarperCollins Publishers. London: 1a ed. 1987

Dicionário escolar da língua portuguesa / Academia Brasileira de Letras. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008

Dictionnaire Petit Larrouse illustré. Paris: Larrouse, 1991

FREITAS, Lorena. **A instituição do fracasso: a educação da ralé.** In SOUZA, J. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Minas Gerais, UFMG, p. 281-304, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5a. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Projetos de pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre Algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, K.(Org.) *Superando o racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECADI, p.143-154, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. In: ALMEIDA, M e QUEIROZ, M. R de. **Ação afirmativa em educação: quando a política pública dialoga com as diferenças silenciadas.** In ANDRADE (Org.) 1ª ed. *Diferenças silenciadas. Pesquisas em educação, preconceitos e discriminações.* Rio de Janeiro: 7 letras, p.144-160, 2015.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo, Preconceito e Discriminação.** In MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECADI, p.185-200, 2005.

MARCELINO, Sandra. e MIRANDA, Claudia. **Educação antirracista e decolonial: romper o silenciamento como professora, mulher e negra.** In ANDRADE (Org.) 1ª ed. *Diferenças silenciadas. Pesquisas em educação, preconceitos e discriminações.* Rio de Janeiro: 7 letras, p.124-142, 2015.

MIRANDA, C. Apresentação. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** 1. ed. Equador: Abya Yala, 2013, v. 1, p. 15-18.

_____. **Colaboração intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes de escola pública.** In ANDRADE (Org.) *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural.* 1ª Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

_____ RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e Interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista** Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 545-572. set. / dez. 2016

MUNANGA, Kabenbele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECADI, 2005.

OLIVEIRA, Denis de. **Globalização e racismo no Brasil**. São Paulo: Unegro, 2000. In TEIXEIRA, Erika Ferraz., CAMPOS, Josué de., e GOELZER, Marlene Márcia. *A permanência do racismo na sociedade brasileira*. Mato Grosso, Seduc, p. 1- 6, Out-2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de., **As questões étnico-racial na escola a partir das teorizações sociológicas de Francois Dubet** In CANDAU (Org.) *Didática: Questões Contemporâneas*. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2009.

ROCHA, Emerson. **A cor e dor moral: sobre o racismo na “ralé”**. In SOUZA, J. *Ralé*

brasileira: quem é e como vive. Minas Gerais, UFMG, p.353-383, 2009.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de, **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados** In MUNANGA, K. (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECADI, p. 39–65, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez , 2010.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Minas Gerais, UFMG, 2009

_____. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro, Leya, 2010.

TEIXEIRA, Erika Ferraz., CAMPOS, Josué de., e GOELZER, Marlene Márcia. **A permanência do racismo na sociedade brasileira.** Mato Grosso, Seduc, Out-2014.

ZAMORA, M. H. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos.** Rio de Janeiro, Fractal: Revista de Psicologia. v.24. Set/Dez, 2012.

ZAMORA, M. H e CANARIM, C. F. **Direitos humanos de crianças e adolescentes: extermínio, racismo e o velho silêncio.** In: SYDOW, E. ; MENDONÇA, M. L. *Direitos humanos no Brasil 2009. Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*, São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, p.161-170, 2009.

ANEXOS

O QUESTIONÁRIO

Idade: () 16 () 17 () 18 () 19 () 20 ()

Sexo () masculino () feminino

Cor () Preto () Pardo () Branco

Reside em comunidade () sim () não

Se a resposta anterior foi sim,

qual comunidade _____

1) No caso de você procurar melhorar a sua imagem diante das oportunidades sociais, e do no campo da conquista do trabalho, qual **a melhor** referência de pessoa que você buscaria se parecer?

- 1() preto(a) / pardo(a) com os cabelos naturais
- 2() preto(a) / pardo(a) com os cabelos alisados
- 3() preto(a) / pardo(a) com os cabelos coloridos
- 4() branco(a) com os cabelos naturais
- 5() Outra

2) Imagine-se andando pela rua e, subitamente, você avista uma pessoa revirando intensamente o lixo, a procura de alguma coisa para o seu sustento.

Assinale **apenas uma** das opções de **imagem de uma pessoa revirando o lixo** que você mais estranharia:

- 1() uma mulher preta / parda
- 2() um homem preto / pardo
- 3() uma mulher branca
- 4() um homem branco
- 5() Outra

3) Em sua opinião, qual **a única** das opções abaixo que **melhor** explica o sentido da expressão popular: “**Ele(a) é um(a) preto(a) de alma branca**”?

É uma pessoa que:

- 1() merece ser mais respeitada
- 2() tem bons hábitos higiênicos
- 3() apesar de preta, conseguiu ter sucesso na sociedade
- 4() não se mistura com pessoas da sua cor
- 5() tem cor escura mas que procura ser branco
- 6() Outra

4) Na sua percepção, desde o início da sua vida escolar, qual o/a estudante tem as melhores condições de ter melhor aproveitamento?

(**Experiências culturais** = viagens, teatro, cinema, exposições, shows, cursos de línguas, música etc.)

É aquele/a cuja família é:

- 1() branca e oferece experiências culturais fora da escola
- 2() branca e **não** oferece experiências culturais fora da escola
- 3() branca ou preta e oferece experiências culturais fora da escola
- 4() branca ou preta e **não** oferece experiências culturais fora da escola
- 5() preta e oferece experiências culturais fora da escola
- 6() preta e **não** oferece experiências culturais fora da escola

5) Na sua percepção, qual o percentual da população negra (**pretos e pardos**) tem acesso regular a viagens, teatros, shows, cinema, exposições, cursos de línguas, cursos de música etc, disponíveis no mercado?

1() 100 %

2() 75 %

3() 50 %

4() 25 %

5() Abaixo de 25 %

6) Pense sobre a prática de **parecer bonito(a)** e/ou **tornar-se mais bonito(a)**. Segundo a sua percepção, quanto cada pessoa é mais ou menos preocupada com este desejo.

Enumere em ordem decrescente de preocupação, sendo **1** a mais preocupada e **6** a menos preocupada com este ponto.

1() Mulher preta

2() Mulher parda

3() Mulher branca

4() Homem preto

5() Homem pardo

6() Homem branco

7) Quanto à prática descontraída de colocar apelidos que associem pessoas aos animais, ela é mais comum em qual dos grupos abaixo:

1() moça preta / parda

2() moça branca

3() rapaz preto / pardo

4() rapaz branco

8) Quanto às mulheres, em qual dos grupos abaixo você reconhece que exista uma **sexualidade a “flor da pele”**?

1() pretas / pardas

2() brancas

9) Quanto aos homens, em qual dos grupos abaixo você reconhece que exista uma **sexualidade a “flor da pele”**?

1() pretos / pardos

2() brancos

(Nas respostas abaixo, assinale uma ou mais opções)

10) Você **já foi alvo** de EVIDENTE manifestação de preconceito baseada na diferença da

cor da sua pele?

1() Sim 2() Não

11) Se você **já foi alvo** de **EVIDENTE** manifestação de preconceito baseada na diferença da cor da sua pele, ela partiu de:

1() Preto 2() Pardo 3() Branco

12) Você **já testemunhou** **(ou seja, você já viu)** OUTRA PESSOA

ser alvo de manifestações de preconceito baseadas na diferença da cor da pele DELA?

1() Sim 2() Não

13) **Se** você **já testemunhou** OUTRA PESSOA ser alvo de manifestações de preconceito baseadas na diferença da cor da pele DELA, **elas partiram de:**

1() preto(a) / pardo(a) contra branco 3() preto(a) / pardo(a) contra preto(a) / pardo(a)

2() branco contra preto(a) / pardo(a) 4() branco contra branco

14) Você já sentiu que, **de forma DISFARÇADA**, estava **sendo alvo** de preconceito baseado na diferença da cor da sua pele?

1() Sim 2() Não

Opine sobre as afirmativas abaixo, assinalando apenas UMA das opções que seguem.

15) Quando o estudante, dentro da escola, é alvo de evidente preconceito baseado na diferença da cor da pele, isto interfere negativamente na sua aprendizagem escolar.

1Concordo t() totalmente p() parcialmente

2Discordo t() totalmente p() parcialmente

3Não sei ()

16) O ambiente escolar abriga práticas evidentes de preconceito baseadas na diferença da cor da pele.

1Concordo t() totalmente p() parcialmente

2Discordo t() totalmente p() parcialmente

3Não sei ()

17) O ambiente escolar abriga práticas disfarçadas (silenciosas) de preconceito baseada na diferença da cor da pele.

1Concordo t() totalmente p() parcialmente

2Discordo t() totalmente p() parcialmente

3Não sei ()

18) Não existem, na escola, práticas evidentes nem disfarçadas de preconceito baseadas na diferença da cor da pele.

1Concordo t() totalmente p() parcialmente

2Discordo t() totalmente p() parcialmente

3Não sei ()

