

Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula

Rodrigo Ednilson de Jesusⁱ

ⁱ Faculdade de Educação. Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

RESUMO

Elaborado a partir de uma perspectiva dialógica, o objetivo deste artigo é discutir, de uma perspectiva histórica, mas também contemporânea, como o racismo se apresenta na sociedade brasileira e, em especial, no contexto de sala de aula. Recorrendo a uma história ficcional, mas que encontra eco em histórias de diversas outras crianças negras, procuro mostrar como os estereótipos, o silenciamento e a invisibilização podem ser mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar. Por outro lado, observo que, ao mesmo tempo em que as instituições escolares são identificadas como um dos principais espaços de produção e reprodução desses estereótipos, elas têm sido cada vez mais reconhecidas como espaços privilegiados de combate às discriminações e hierarquizações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: racismo em sala de aula; entidades negras; reeducação das relações raciais.

ABSTRACT

Developed through a dialogical perspective, the aim of this article is to discuss, from a historical but also contemporary perspective, how racism presents itself in Brazilian society and, especially, in the context of the classroom. Referring to a fictional story that echoes the stories of several black children, I try to show how stereotyping, silencing and invisibilization can be effective mechanisms to produce failure in school. On the other hand, I try to show that, while teaching institutions are identified as one of the main spaces for the production and reproduction of these stereotypes, they have been increasingly recognized as privileged spaces to combat discrimination and social hierarchizations.

KEYWORDS: racism in the classroom; black entities; race relations re-education.

Relações raciais nas escolas brasileiras contemporâneas

Antes de iniciarmos nossa conversa sobre as relações raciais nas escolas brasileiras contemporâneas, sobre o currículo escolar e sobre os processos identitários que têm lugar no interior das escolas, gostaria de convidá-los(las) a pensar sobre o contexto de surgimento da escola pública no Brasil e como tais instituições sempre estiveram envolvidas com as questões étnico-raciais, ou com o problema do negro — termo bastante utilizado nos anos finais do século 19 e início do século 20.

Para ilustrar parte do imaginário coletivo dominante no período acerca das relações raciais e acerca da presença de estudantes negros no interior das escolas públicas brasileiras, gostaria de lhes convidar a ler o depoimento a seguir. Procurem identificar o contexto histórico em que tal depoimento foi produzido e quais as articulações que podemos estabelecer com o tema do qual estamos tratando nesta parte do artigo.

174

Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula

Certos negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se, mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem. (BARROS, 2005)

E então, o que achou do depoimento? Estranho, curioso, pertinente, atual, exagerado etc.? Em que época e em que região você acha que este depoimento foi produzido?

Ainda que o depoimento apresentado não faça nenhuma referência temporal ou geográfica, denunciando o período de produção, é possível perceber que não se trata de um depoimento produzido e colhido nos dias atuais. Datado de 1877, o depoimento é parte do relatório elaborado pelo professor Antonio José Rhormens e enviado ao Inspetor Geral do 8º Distrito (Largo do Arouche) em São Paulo, como nos conta Surya Aaronovich Pombo de Barros, em seu artigo “Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)”. Segundo Barros (2005), naquele período os professores tinham como encargo enviar semestralmente um relatório informando sobre a situação em suas escolas: número de alunos matriculados, número de frequentes, sexo, grau de adiantamento e filiação. Em seu relatório, o professor José Rhormens demonstra claramente a aversão con-

tra a presença desses alunos negros na escola, que só estão lá porque ele não os podia proibir: “Não podendo o professor fazer escolha delles, devendo acceitar a todos”; a solução sugerida para os indesejados seria: “para estes devião haver escolas aparte” (BARROS, 2005, p. 22).

Durante a primeira parte do artigo discutiremos, de modo mais aprofundado, sobre o contexto histórico em que tal depoimento foi produzido, e como as instituições escolares do final do século 19 e início do século 20 reproduziam toda sorte de preconceitos e estereótipos raciais, derivados das teorias racialistas do final do século 19. Como procuraremos discutir ao longo do artigo, apesar de terem florescido durante o período imperial brasileiro, as perspectivas racialistas — que tomavam as populações negras como biologicamente inferiores e influenciavam políticas e pensamentos, como a do professor citado — se perpetuaram e se fortaleceram nos primeiros anos da República brasileira, interferindo de modo determinante nas políticas educacionais colocadas em prática no período.

Mas e hoje? Como são vistos e tratados os(as) jovens negros(as) matriculados(as) nas escolas brasileiras? Será que em nossas escolas públicas, as crianças e jovens negras, brancas, pardas, indígenas etc. que se sentam lado a lado cotidianamente nas salas de aula podem se orgulhar em dizer que são tratadas como iguais, sem distinções de qualquer natureza?

Se as respostas a tais perguntas não lhe provocaram nenhum tipo de dúvida ou perplexidade, duvide: ou de suas certezas ou de suas reações ante tais respostas. É preciso reconhecer que um dos principais objetivos deste artigo é instigar um novo olhar sobre as relações étnico-raciais nas escolas e na sociedade brasileira. É preciso, para tanto, despir-se das certezas previamente estabelecidas e aceitar o desafio de observar, mais atenta e sinceramente, o dia a dia de nossas escolas, com atenção especial às dinâmicas das relações étnico-raciais em que estão envolvidos profissionais da educação e estudantes.

Com o objetivo de lhe incentivar a este exercício de observação, apresento-lhes a história a seguir. Trata-se de um texto ficcional, embora com base em uma série de histórias verdadeiras: ouvidas, lidas e vivenciadas ao longo dos últimos trinta anos. Apesar de ter como protagonista um garoto chamado Luiz Otávio, a história se inspira em tantos outros Luizes, Patrícias, Marias, Andrés, Rodrigos e outros; e tem como pano de fundo as complexas relações raciais que se desenvolvem no

interior das escolas brasileiras e que marcam, profundamente, as trajetórias escolares de um grande número de jovens brasileiros(as).

Luiz Otávio tem 13 anos. Atualmente vive em um bairro popular de uma das cidades da região metropolitana de Belo Horizonte. Filho de dona Alice e irmão de Rafael e Gabriela, Luiz é o mais novo e o mais paparicado dos três irmãos.

Luiz é um garoto negro. Negro retinto, assim como sua mãe, irmãos, tios e avós. Sua família é muito grande e, com exceção de dois primos e uma prima, todos são negros e demonstram bastante orgulho deste pertencimento. Um dos principais responsáveis por este orgulho étnico-racial é o pai de dona Alice, avô de Luiz, que inúmeras vezes contou à família suas histórias de luta e engajamento no Movimento Negro Unificado no auge da década de 1980. As conversas sobre os ancestrais, sobre a negritude, sobre a luta contra o racismo no Brasil eram assuntos sempre presentes nos concorridos almoços familiares de domingo.

176

Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula

A morte de seu Afonso e dona Geralda, pais de dona Alice e avós de Luiz, significou drásticas mudanças na vida da família. Seu Afonso morreu em fevereiro e dona Geralda em agosto, mês em que Luiz completou dez anos de idade. A morte do patriarca e da matriarca da família deixou o caminho aberto para o avanço do processo de desapropriação do terreno em que moravam, doação de antigos patrões de seu Afonso. Movido por uma empresa do ramo da construção civil, que tinha planos ousados para o terreno localizado em uma área nobre da cidade de Belo Horizonte, o processo de desapropriação obrigou dona Alice e os filhos a trocarem a casa ampla, na região sul de Belo Horizonte, por uma casa simples em uma cidade da região metropolitana.

Em razão da mudança e da difícil adaptação, Luiz perdeu um ano de estudos. Até então, havia estudado durante toda a vida em uma escola confessional e gratuita da zona sul belo-horizontina. Sempre esteve matriculado em turmas A ou B, sendo considerado sempre um dos alunos mais inteligentes e dedicados de sua turma. Na nova escola, localizada em uma região periférica da sua nova cidade de moradia, Luiz foi matriculado na turma F, conhecida como a mais problemática da escola.

Luiz não demorou a entender os motivos pelos quais aquela turma era considerada problemática. Todavia, percebeu que os problemas que a identificavam de modo negativo não se resumiam aos estudantes e envolviam professores, diretores e supervisores e o próprio modo de funcionamento escolar. Primeiro percebeu o que seus novos colegas tinham em comum com ele: eram todos “marrons”, como definiu uma das professoras da

turma. Dos 37 alunos matriculados nesta turma, 32 eram considerados negros, levando-se em conta os pretos e pardos da turma. Apesar dessas semelhanças, muita coisa os diferenciava: com exceção de Luiz, eram todos repetentes; tinham média de 17 anos de idade e desde o segundo ano do primeiro ciclo já eram considerados os piores estudantes da escola.

Com frequência Luiz se perguntava, e perguntava à mãe, o que ele estava fazendo naquela escola, naquela turma. Sentia-se sozinho. Seus dois irmãos já estudavam em uma escola do Ensino Médio e possuíam seus próprios problemas escolares. Mas os de Luiz eram problemas difíceis de serem enfrentados por um garoto de treze anos, sobretudo, porque raramente eram vistos como verdadeiros problemas.

Luiz notava, embora não comentasse com ninguém, certo desprezo dos professores em relação aos estudantes da turma F. Aliás, notava que a própria escolha dos professores da turma F, menos experientes e prestigiados do que os demais, era um indicativo do desprezo com relação à turma dos alunos difíceis. Se, em geral, as explicações dadas para justificar o agrupamento dos estudantes das turmas D, E ou F se fundamentavam na suposta dificuldade de aprendizagem demonstrada pelos alunos, a escolha de professores novatos e inexperientes para essas turmas raramente era justificada.

177

Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula

Ao chegar à escola, os professores novatos eram “presenteados” com a regência das turmas D, E ou F. Quanto mais novatos e/ou insubmissos demonstravam ser, maior a probabilidade de serem direcionados à turma F. E mesmo antes de travarem contato com os estudantes já eram avisados sobre a fama que os precedia: “Esses alunos são fracos, porque não tem vontade de estudar. São preguiçosos e não conseguem prestar atenção em nada. Eles têm muitos problemas.”

Orientados pelos rótulos que antecederam o encontro com os alunos “difíceis”, a maioria dos professores demonstrava, em sala, o poder da definição preconceituosa sobre seus futuros alunos. Esse tipo de tratamento incomodou Luiz desde o início das aulas. Mas, aos poucos, ele começou a perceber que tal julgamento negativo era ainda mais forte em relação aos estudantes negros de sua turma. Certa vez, Luiz presenciou uma cena na aula de Geografia que o marcaria profundamente. Ao narrar a cena para a mãe, Luiz disse que, durante a aula, uma aluna branca se levantou e levou o caderno para a professora corrigir. Esta teria olhado para ela e falado calmamente: “Olha, esta resposta está errada. Leia de novo o segundo parágrafo do texto, pois a resposta está lá.” Logo em seguida, uma aluna negra, que sempre se sentava no fundo da sala, teria se levantado e levado o caderno à professora com o mesmo objetivo.

A mestra nem olhou para a atividade, pegou o caderno e falou: “Você acha que vou perder meu tempo contigo? Você não quer nada. Pegue o seu caderno e vá se sentar.”

Os julgamentos negativos em relação à parte da turma se acentuavam na ocorrência de alguma confusão entre os estudantes. Se para os demais professores e estudantes da escola os alunos da turma F eram igualmente difíceis, boa parte dos professores da classe os diferenciava entre os “bons e esforçados” e os “fracos e desinteressados”. Luiz notava que os poucos estudantes brancos da turma estavam reunidos no primeiro grupo. Ele próprio oscilava entre um grupo e outro.

Certa vez, durante uma aula de História em que a professora falava sobre o período escravocrata no Brasil, um estudante branco chamou Luiz de escravo. Para completar, disse a Luiz que se vivessem na época da escravidão pediria a seu pai para comprá-lo. Aquela não havia sido a primeira vez que um estudante branco havia dirigido provocações a um estudante negro em sala, rompendo a aparente democracia racial, reinante na turma e na escola. Nas poucas vezes em que a população negra aparecia como assunto das aulas, invariavelmente quando se falava da escravidão no Brasil ou das guerras e da pobreza no continente africano, “brincadeiras” associando os estudantes negros a escravos ou a macacos vinham à tona. Naquele dia Luiz não aguentou: foi pra cima do colega com sangue nos olhos. Antes disto, falou com a professora que se saiu com a clássica: “Não liga para essas brincadeiras. No Brasil somos todos iguais”. A fala não foi suficiente para acalmar Luiz. Assim que caíram enroscados no chão, a professora rapidamente puxou o estudante branco e o advertiu: “Você está ficando brigão igualzinho a ele. Eu já falei que não quero vocês juntos. Vê se não fica perto do Luiz, senão vai ficar do mesmo jeito que ele — brigão.” Luiz reclamou dizendo que fora ele quem começou. A professora o interrompeu dizendo: “Cala a boca e vá se sentar, senão o mando para a coordenadora. Só vem à escola para brigar e ainda quer colocar a culpa nos colegas.”

Com exceção da professora de Português, o tratamento dispensado a Luiz pelos demais professores mudou radicalmente a partir daquele momento. De aluno esforçado ele passou a ser identificado como estudante violento. Passou a ser mandado para a sala da supervisão quase semanalmente. Paradoxalmente, começou a ficar mais calado em sala, a participar e interagir menos com os outros colegas de turma. Certa vez, ao se referir a Luiz — contribuindo para a perpetuação do estigma — a supervisora pedagógica disse a uma professora de outra turma: “Você não conhece este aluno! Ele tem a cara de santo, mas o que ele já aprontou aqui na escola

deixa qualquer um doído. Você acredita que ele é terrível assim desde que entrou aqui na escola? Dificilmente será alguém na vida.”

Ao final do ano, Luiz foi promovido ao sétimo ano, mas sua trajetória escolar já havia sofrido um sério abalo. Luiz concluiu o sexto ano convencido a não voltar para a escola, mesmo enfrentando toda a oposição da mãe, dos irmãos e dos tios. A família de Luiz havia partilhado intimamente suas angústias ao longo dos últimos meses e, por isso, conseguia perceber bem que boa parte dos acontecimentos havia sido motivada pelo racismo impregnado na sociedade brasileira. Entretanto, pais, irmãos e o próprio Luiz eram incapazes de se fazer ouvir e, sobretudo, de convencerem os profissionais da escola de que os pequenos detalhes desta história recente funcionam como eficazes engrenagens do racismo à brasileira que, entre outras coisas, interrompe cotidianamente inúmeras trajetórias escolares e projetos de vida de grande parte dos jovens negros brasileiros.

Atualmente Luiz Otávio está fora da escola e trabalha em um supermercado próximo à sua casa. Em geral, gasta todo seu dinheiro com livros de literatura e de desenho, suas duas grandes paixões. Quando perguntado sobre sua vida escolar, dá respostas sempre ambíguas: ao mesmo tempo em que quer voltar aos estudos, sente receio de ser discriminado novamente.

179

Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula

As escolas republicanas e as relações étnico-raciais no contexto escolar

Espero que a leitura da “história de Luiz” tenha lhe possibilitado perceber como determinados acontecimentos, vistos como naturais ou corriqueiros no cotidiano escolar, podem favorecer a reprodução de um clima por vezes hostil aos estudantes negros e pertencentes a outros grupos étnicos vistos como menos inteligentes, mais agressivos ou menos higiênicos. A história de Luiz, a exemplo do depoimento dado pelo professor Antônio José Rhormens, é reveladora de como as imagens relacionadas à população negra na sociedade brasileira ainda favorecem o fortalecimento da ideia de que a escola não é lugar para jovens negros, sobretudo os de periferia. Tanto a história quanto o depoimento revelam também que o racismo e a discriminação racial no contexto escolar, e no Brasil de modo geral, são fenômenos históricos, socialmente produzidos e reproduzidos ao longo dos últimos séculos.

Ao observarmos os escritos de vários pensadores brasileiros, com destaque para Nina Rodrigues,¹ Sílvio Romero,² Euclides da Cunha³ e outros, entre os anos finais do século 19 e início do século 20, se traduziram em formas de atuar nos planos políticos, econômicos e educacionais do Brasil. “Como construir uma nação desenvolvida nos trópicos, se boa parte, ou a maioria, de nossa população é constituída por raças inferiores e moralmente degradadas?” Provocados por tal pergunta, os referidos autores construíram respostas muito diversas, incorporando, não apenas o âmbito educacional, mas também de saúde pública, economia e cultura. Marcadas, em geral, por uma perspectiva pessimista, tais respostas influenciaram a formulação de diversas políticas públicas destinadas a civilizar o povo e a desenvolver os diversos setores da nação: mercado de trabalho, agricultura, educação etc. No campo educacional, algumas políticas dirigidas à população negra do período se destacaram por seu forte caráter moralizador e pelo seu compromisso em cumprir, pelo menos, dois papéis fundamentais: a) possibilitar a aquisição, por parte da população negra, de requisitos mínimos de civilidade e b) oferecer à nação brasileira trabalhadores com qualificação mínima necessária, viabilizando assim o ingresso do Brasil no rol de países civilizados.

No fim do século 19, a vitória de uma doutrina educacional com base na racionalidade, e que se opunha ao tradicionalismo imperial, deixaria marcas definitivas na educação brasileira. Fortemente influenciada pelo positivismo comteano,⁴ esta nova doutrina valorizava a ordem e a estabilidade e buscava o estabelecimento de leis gerais capazes de compreender o mundo natural e o mundo social. Nessa perspectiva, a criação de grupos escolares em São Paulo, a partir do ano de 1893,

¹ Raimundo Nina Rodrigues, jurista maranhense nascido em 1862, foi outro ilustre representante do pensamento racialista. No ano de 1894, publicou o livro *As raças humanas e a responsabilidade penal do Brasil*, entrando em contenda aberta com as principais conclusões de Sílvio Romero.

² Em sua obra *História da literatura brasileira*, Sílvio Romero (1960), sergipano nascido no ano de 1852 que se tornou um dos baluartes do pensamento racialista no Brasil, mostrava-se preocupado em descobrir se o cruzamento entre três raças tão distintas do ponto de vista biológico (a branca, a negra e a indígena) poderia fornecer ao país uma imagem original e viável.

³ Outro importante nome na época foi Euclides da Cunha, nascido no Rio de Janeiro, no ano de 1866, o autor se dedicou às questões referentes à mestiçagem no Brasil. Apesar de ter se formado em Engenharia na Escola Militar do Rio de Janeiro, atuou como jornalista e ensaísta em muitos jornais e periódicos e, em 1902, publicou sua obra mais importante: *Os sertões*. Como era comum no período, sobretudo entre a classe literária brasileira, Euclides da Cunha estava preocupado com o tema da identidade nacional.

⁴ Positivismo comteano foi uma doutrina sócia (fundamentada nas ideias de Augusto Comte) que exerceu influência direta em muitos dos pensadores brasileiros, em republicanos. Ela defendia a compreensão científica do mundo, bem como a necessidade racional de (re)organizar a sociedade, evidenciando uma perspectiva extremamente pedagógica em relação à sociedade e ao povo.

pode ser compreendida como sintoma, quase imediato, da vitória das “luzes republicanas” sob as “trevas imperiais”. As escolas isoladas, símbolos da escolarização imperial e onde estudavam os negrinhos, aos quais se referiu o professor Antônio José, foram, gradativamente, substituídas por grupos escolares que buscavam consolidar nas províncias brasileiras os mesmos princípios educacionais vigentes nos Estados Unidos e em países europeus.

Naquele período, esse novo modelo escolar (representado pelos grupos escolares) era visto como uma poderosa arma que combateria os resquícios deixados pelo período imperial, assim como “a apatia do povo frente à vida pública (e à *república* de uma maneira geral), a aversão ao trabalho manual, dentre outras” (BARROS, p. 27). Além disso, é preciso reconhecer que o consenso compartilhado entre educadores e políticos acerca da criação dos grupos escolares e de sua capacidade de instaurar uma racionalidade progressista estava diretamente relacionado com as novas exigências do capitalismo nascente no país. A ênfase na disciplina, na organização, no controle dos corpos e na aquisição de competências técnicas evidencia a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, sobretudo o fabril.

No plano simbólico, era preciso transformar em *alunos* todos aqueles que estavam sujeitos ao imperativo da escolarização formal, impondo à coletividade a exigência de que todos estivessem igualmente uniformizados e cumprissem rígidos padrões de conduta, comportamento e normalidade. Ao incorporar, apenas no plano simbólico, um tratamento igualitário, a nova concepção escolar, apesar de se anunciar indiferente às condições de vida dos filhos de senhores de escravos, dos homens livres e dos descendentes dos escravos, teria favorecido a exclusão progressiva e não declarada de todos aqueles que não se enquadravam nos padrões estabelecidos.

Sob o discurso da universalização, gratuidade e democratização, as políticas educacionais republicanas, ao mesmo tempo em que dificultaram a presença da população negra nos grupos escolares (ante as dificuldades de acesso e de permanência), possibilitaram a invisibilização progressiva desses estudantes, ao referenciá-los por meio do termo genérico de alunos.

O papel educativo das entidades e dos pensadores negros

A crença no papel fundamental da escolarização na vida dos indivíduos, somada à percepção das dificuldades enfrentadas pela população negra para frequentar as escolas subsidiadas pelo governo, onde eram desconsiderados ou abertamente discriminados, foi determinante para que diversas associações negras do início do século 20 começassem a organizar escolas primárias nos principais centros urbanos do país. Uma dessas organizações, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo, resultou da obstinação de Francisco Lucrécio, Raul Joviano do Amaral, José Correia Leite e outros. Tendo atuado por seis anos, a Frente Negra Brasileira foi extinta pelo Estado Novo, deflagrado por Getúlio Vargas em 1937. Apesar da curta existência, registra-se que a FNB teve ascensão meteórica, alcançando projeção nacional e internacional.

182

Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula

Sabe-se que, em meados de 1933, as primeiras iniciativas educacionais da Frente Negra convergiram para a criação da Escola Primária da Frente Negra Brasileira, que funcionava na sede da associação, no bairro da Liberdade em São Paulo, e contava com professoras negras contratadas tanto pela associação quanto pelo Estado. Segundo Araújo (2008), além de atender crianças negras, a escola era destinada também aos descendentes de imigrantes japoneses que moravam na região. Assim como a Frente Negra Brasileira, a escola primária funcionou até o ano de 1937, quando também foi obrigada a fechar suas portas.

De acordo com Pinto (1993), a educação concebida por associações negras como a FNB buscava “uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito”. Embora essas reivindicações fossem específicas, elas não destoavam do imaginário socioeducacional da época. Além disso, a adesão da comunidade negra à bandeira de luta pela educação se conectava aos ideários nacionais emergentes no período e contribuía, ainda que de modo indireto, para a fortalecimento de ideias, valores e hábitos eurocêntricos.

O Teatro Experimental do Negro, outra organização preocupada com a escolarização da população negra, foi idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, de 1944 a 1966. Tinha como objetivo central a criação de uma nova dramaturgia que, entre outras coisas, possibilitasse a valorização do negro no teatro.

Assim, visando ao florescimento de uma nova atitude (sobre si mesmos e os espaços sociais que ocupavam ou almejavam ocupar), o TEN proporcionava aos seus membros (operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos) cursos de alfabetização, cultura geral e dramaturgia. De modo geral, buscava orientar a população negra sobre seu protagonismo, como sujeito construtor do legado cultural brasileiro e de sua “identidade negra”, mas sem abdicar do compromisso em “reeducar o branco” desfazendo os estigmas e estereótipos construídos em torno da imagem negra.

O surgimento do Movimento Negro Unificado no cenário político no ano de 1978, no contexto de lutas mais gerais pela redemocratização no país, deixou marcas importantes nas estratégias de atuação do movimento negro contemporâneo. Além de reforçar a herança dos militantes históricos, membros da Frente Negra e do Teatro Experimental, por exemplo, no que se refere às denúncias de discriminação racial nas escolas e em outros espaços, o MNU promoveu uma guinada em suas articulações, procurando intervir nas organizações públicas que produziam e reforçavam as discriminações raciais. Neste sentido, além de propor espaços comunitários de formação educacional e política da população negra em geral, o MNU passou a reivindicar uma nova postura estatal no trato das questões raciais no Brasil. Passou também a pressionar o Estado a reconhecer e a se comprometer com a superação do racismo no Brasil, a lutar pelo reconhecimento da história e da contribuição das populações negras no país e pela desmistificação do mito da Democracia Racial.

Carneiro (2010), ao se referir ao mito da Democracia Racial, afirma que tal mito teria por base uma sensação unilateral e branca de conforto nas relações inter-raciais no contexto brasileiro. Segundo ela, essa sensação de conforto não seria apenas uma invenção, pois ela existiria de fato e seria efeito direto de uma posição dominante incontestada.

Ainda segundo Carneiro (2010), a contestação do mito, ao contrário de representar a racialização e a dicotomização radical das identidades raciais no Brasil — como já disseram alguns antropólogos brasileiros — poderia se configurar em um esforço real para construir uma sensação multilateral de conforto e igualdade para negros, brancos, indígenas, asiáticos etc. Adicionalmente, podemos afirmar que as lutas recentes, protagonizadas pelas entidades negras vinculadas ao movimento negro, não podem ser reduzidas apenas a lutas pela garantia da igualdade formal, ou seja, do direito de “sermos todos iguais”. Trata-se também, e principalmente, da luta em torno do direito à diferença.

Estereótipos raciais e a invisibilização de identidades

Hoje em dia é difícil encontrar alguém que, de modo aberto, defenda ideias racistas. No entanto, parte daquele imaginário ainda persiste entre nós e, de maneiras muito diferenciadas, influencia as relações raciais brasileiras, sobretudo no âmbito escolar. Os dois depoimentos apresentados a seguir evidenciam não apenas alguns dos modos pelos quais a inferiorização da população negra se dá no ambiente escolar, mas também alguns dos impactos que este tipo de discriminação causa nas crianças e jovens negros e negras.

Sofro *bullying* na escola por ser negra. Sou negra e, por isso, sofro *bullying* na escola: a maioria dos meus colegas é branca! Meninos de todas as séries me chamam de apelidos horríveis e ficam gritando xingamentos racistas para mim no recreio. Uma vez, até me bateram. Eu fico quieta porque tenho medo de responder e eles continuarem falando besteira. Quando isso acontece, fico muito triste e, às vezes, até choro. É sempre o mesmo grupo de meninos e meninas que faz isso comigo. Tenho certeza de que eles fazem isso só para me deixar com raiva. O que mais pesa é que acho que essas pessoas só olham a aparência. Elas não se preocupam em saber como eu sou, se tenho sentimentos, se vou sofrer... Para eles, nada disso importa! O que eu posso fazer? A.C., 15 anos. (CONHEÇA..., 2012)

Minha avó paterna, Mariana, foi uma pessoa muito importante na minha vida. [...] Ela era filha de escravos. [...] Quando fiz sete anos e comecei a frequentar a escola, teve um episódio que marcou bastante a minha vida. [...] No primeiro dia em que fui para a escola, eu recebi um caderno, um lápis e, estranhamente, a minha avó colocou na bolsa um pedaço de madeira [...] e falou: "Agora vocês vão para a escola. Vão passar por momentos muito difíceis. Quando alguém chamar vocês de neguinho, você pegue esse pau e desce o sarrafo." Flávio Jorge Rodrigues da Silva. (ALBERTI; PEREIRA, 2007)

Nos depoimentos apresentados, chama nossa atenção a recorrência e a naturalidade com que apelidos pejorativos em relação a negros e negras são utilizados, sobretudo no interior das instituições escolares. O uso de imagens negativas associadas à identidade negra, como é o caso dos apelidos pejorativos, bem como a omissão de referências positivas relativas a tais identidades, como é o caso da *invisibilização*, pode causar danos graves à autoimagem e à autoestima das crianças e jovens negros(as). Apesar de aparentemente sutil, a invisibilização pode gerar feridas tão profundas quanto a discriminação aberta, pois a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado de determinadas identidades também pode acarretar traumas profundos nos indivíduos estigmatizados.

Lopes (2006), ao refletir sobre currículo escolar e suas interfaces com as relações raciais no Brasil, nos alerta para o fato de que os currículos escolares, compreendidos

como formas de organização do conhecimento escolar moderno, não podem ser vistos como elementos neutros e desinteressados na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ao realizarem recortes conceituais, temáticos e valorativos em uma dada realidade, e elegerem tais recortes como relevantes de serem transmitidos às próximas gerações, os formuladores de currículos acabam por desperdiçar, nos termos do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, uma infinidade de outras experiências e formas de agir, pensar e estar no mundo.

Tal invisibilização (sobretudo de crianças negras, jovens e adultos negros) pode ser constatada em diversos espaços e momentos de nossa vida. Se você nunca parou para pensar sobre isto, *reflita conosco agora*: em geral, qual o pertencimento racial das princesas protagonistas das histórias infantis que conhecemos? Qual é a quantidade de personagens negros que estampam os cartazes que adornam as paredes de sua escola? Você já observou esses detalhes?

Para algumas pessoas, todavia, talvez ainda esteja difícil compreender como a ausência de personagens negros (ou pertencentes a outros grupos étnicos e raciais tratados como negativos) pode acarretar traumas a crianças, jovens ou adultos, e interferir nos processos de construção identitária. Alguém poderia indagar: o que importa se os(as) modelos que desfilam na São Paulo Fashion Week são majoritariamente brancos (magras e de cabelos lisos, de preferência)? Que diferença faz, falar ou deixar de falar sobre a história do continente africano, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas na escola? Qual o problema se todos os personagens utilizados para decorar os painéis e cartazes da escola são brancos e de olhos claros?

Em uma interessante conferência, “O perigo das histórias únicas”, a romancista Chimamanda Adichie adverte sobre os perigos de ouvirmos apenas uma história sobre outra pessoa, outro país ou sobre nós mesmos.

Eu sou uma contadora de histórias, e gostaria de vos contar algumas histórias pessoais sobre aquilo que gosto de chamar de “o perigo das histórias únicas”. Eu cresci num campus universitário na parte oriental da Nigéria. A minha mãe diz que eu comecei a ler aos dois anos, embora eu pense que aos quatro provavelmente estivesse perto da verdade. Por isso eu fui uma leitora precoce e o que li eram livros para crianças britânicas e americanas. Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias a lápis com ilustrações a lápis de cor que a minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente o tipo de histórias que eu lia. Todas as minhas personagens eram brancas e de olhos azuis. Brincavam na neve. Comiam maçãs. E falavam muito do tempo, como era maravilhoso o sol ter aparecido. Isto, apesar do fato de eu viver na Nigéria. Eu

nunca havia saído da Nigéria. Nós não tínhamos neve. Nós comíamos mangas e nós nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade [...] O que isto demonstra, penso eu, é o quão impressionáveis e vulneráveis somos em face de uma história, particularmente as crianças. (ADICHIE, 2009)

Diante da situação de *estereotipificação* racial e de invisibilização de algumas identidades étnico-raciais no Brasil, muitos(as) educadores(as) — sensibilizados pelos impactos negativos que este clima discriminatório das relações raciais provoca na autoimagem e na identidade de crianças e jovens negras — têm se vinculado a atividades destinadas ao fortalecimento das identidades negras de seus estudantes. No entanto, poucas vezes ouvimos falar sobre a necessidade de trabalhar, nas escolas, a autoimagem e a identidade das crianças brancas, como se a identidade delas não precisasse ser discutida. É preciso, portanto, reorientar o pensamento desses educadores e de todos aqueles que, de modo inconsciente, imaginam que a identidade racial de crianças e jovens brancas já esteja pronta e não precise ser trabalhada.

186

Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula

É preciso enfatizar que crianças e jovens negros(as) e brancos(as) estão em constante processo de construção identitária. Suas identidades são afetadas pelas novas informações, experiências e relações sociais vivenciadas ao longo da infância e da juventude. Nesses períodos, portanto, os referenciais identitários aos quais crianças e jovens têm acesso, positivos e negativos, provocam impactos significativos nas imagens que eles constroem de si mesmos e sobre os outros. Nesse sentido, é importante que as escolas e seus professores contribuam para que os referenciais identitários disponíveis às crianças brancas e negras sejam, cada vez mais, desprovidos de estereótipos e conteúdos discriminatórios e capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnico-racial, sexual etc.

Cabe enfatizar, no entanto, que reeducar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e no interior das instituições escolares não implica, definitivamente, inverter os polos de hierarquização racial, colocando as populações inferiorizadas no topo da valorização social e a população branca em um lugar de inferioridade. Trata-se, ao contrário, de fomentar, tanto nas escolas como nos diferentes espaços da sociedade brasileira, práticas pedagógicas capazes de proporcionar interações sociais valorizadoras das diferentes identidades e pertencimentos étnico-raciais de crianças, jovens, adultos e idosos.

Como é possível reeducar as relações raciais no Brasil?

Identificadas como um dos principais espaços de produção e reprodução de imaginários desumanizadores de determinados grupos étnicos e raciais, tanto por meio da *estereotipificação*, quanto pela invisibilização das identidades tomadas como inferiores —, as instituições escolares, sobretudo a partir da década de 1980, passaram a sofrer pressões intensas para a adoção de uma postura ativa de combate às discriminações e hierarquizações sociais.

O Ministério da Educação, que também passou a ser instado a adotar uma posição antirracista ativa, começou a desenvolver, a partir da década de 2000, uma série de ações e programas e produzir materiais didáticos voltados à (re)educação das relações étnico-raciais nos ambientes escolares. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁵, no ano de 2004, também representou um esforço efetivo neste sentido.

A promulgação da Lei n. 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas regulares de Ensino Fundamental, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orientam a regulamentação da alteração da Lei n. 9.394/96, fortaleceu a importância das escolas e das práticas pedagógicas na transformação do triste cenário de discriminação racial que tem marcado a sociedade brasileira.

Apesar de seu caráter sucinto (com apenas três artigos), a Lei n. 10.639/03 repercutiu de modo significativo no campo das relações étnico-raciais no Brasil e, sobretudo, para o contexto das práticas pedagógicas escolares. No entanto, aqui, importa não perder de vista o fato de que, ao alterar a LDB, a Lei n. 10.639/03 passa a fazer parte das Diretrizes Brasileiras para a Educação Fundamental, não se restringindo a uma lei específica como argumentavam os legisladores no momento da Assembleia Constituinte de 1988 ou de preparação da LDB em 1996. De acordo com Hédio Silva, a inclusão da História da África nos currículos escolares se conecta, enfim, com a missão que a educação formal deveria perseguir.

⁵ A partir do decreto de reestruturação do Ministério da Educação do Brasil, publicado no dia 17 de maio de 2011 no Diário Oficial da União, a Secad passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), incorporando as políticas de inclusão, antes sob a responsabilidade da extinta Secretaria de Educação Especial (Seesp).

Além disso, a criação da Secad e a elaboração desses dois documentos funcionaram como um importante estímulo para escolas e professores(as) desenvolverem projetos e ações de combate ao racismo e de reeducação das relações raciais no ambiente escolar. Para outras escolas, no entanto, a Lei n. 10.639 e as Diretrizes serviram como modo de consolidar as ações já desenvolvidas. Foi o caso do Colégio Estadual Guadalajara, localizado na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Desde o ano de 1999, o colégio tem um núcleo de cultura negra — o Núcleo do Guadá — que promove atividades de dança, música e esportes.

No ano de 2009, o Programa de Ações Afirmativas da UFMG, o Observatório da Juventude da UFMG e o Observatório Jovem do Rio de Janeiro realizaram uma série de visitas ao colégio e, como consequência, produziram o documentário *Se eles soubessem*. O objetivo central da produção era revelar, por meio de imagens e depoimentos de professores/as e alunos/as do Ensino Médio uma experiência que aponta para o reconhecimento e valorização da cultura negra no espaço escolar, buscando perceber as repercussões disso na vida dos/as jovens entrevistados/as.⁶

188

Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula

Ao serem implementados no contexto escolar, programas e projetos de reeducação das relações raciais, como é o caso do projeto Ibamor, têm a intenção de promover uma mudança de comportamento dos alunos e docentes (superação de estereótipos, diminuição de apelidos de cunho racista, maior sensibilidade com a injustiça), e têm ainda uma perspectiva afirmativa, no intuito de atestar identidades antes negadas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apesar de afirmativas, essas práticas de reeducação das relações raciais na sociedade brasileira não estão dirigidas apenas à população negra, na medida em que podem oferecer aos negros conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; também possibilitarão aos brancos, indígenas, asiáticos e outros identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e de se relacionar com as outras pessoas.

6. <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/se-eles-soubessem>.

- ADICHIE, C. *Perigos de uma história única*. Palestra proferida em jul. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wqk17rpuhw8>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. *Histórias do movimento negro no Brasil*: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ARAÚJO, M. L. P. de. *A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARROS, S. A. P. de. *Negrinhos que por ali andão*: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, S. Políticas de cotas como um dos instrumentos de construção da igualdade mediante o reconhecimento da desigualdade historicamente acumulada pelos afrodescendentes em função das práticas discricionárias de base racial vigentes em nossa sociedade. In: SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Notas taquigráficas da Audiência Pública de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CONHEÇA a história da menina que sofre com o racismo na escola. Blog Programa do Arildo, 2012. Disponível em: <<http://programadoarildo.blogspot.com.br/2012/02/conheca-historia-da-menina-que-sofre.html>>. Acesso em: 21 mar. 2012.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Rio Grande do Sul, v. 12, p. 98-109, 2012.
- LOPES, A. L. *Currículo, escola e relações étnico-raciais*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- LUCIANO, G. dos S. *O Índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. (Coleção Educação para todos. Série Vias dos saberes, v. 1). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. [Brasília]: Ministério da Educação, 2005.
- PINTO, R. P. *O movimento negro em São Paulo*: luta e identidade. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- SOUZA, B. S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1996.