



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

SARA PEREIRA DOS SANTOS

**DIMENSÃO SUBJETIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS NA VIVÊNCIA DO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2019

SARA PEREIRA DOS SANTOS

**DIMENSÃO SUBJETIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS NA VIVÊNCIA DO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação.

Área de concentração: Psicologia da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca

São Paulo
2019

Autorizo, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos fotocopiados ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

E-mail: sara.sor@hotmail.com

Santos, Sara Pereira dos

Dimensão Subjetiva das Relações Raciais na Vivência do Processo de Escolarização / Sara Pereira dos Santos. – São Paulo, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, 2019.

Área de concentração: Psicologia da Educação.

1. Raça. 2. Branquitude. 3. Escolarização 4. Ensino Fundamental.
Santos, Sara Pereira dos. II Ronca, Antonio Carlos Caruso. III Pontifícia universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. IV Dimensão Subjetiva das Relações Raciais na Vivência do Processo de Escolarização

SARA PEREIRA DOS SANTOS

**DIMENSÃO SUBJETIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS NA VIVÊNCIA DO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Sou o sonho das minhas ancestrais. Dedico este trabalho a todas que vieram antes de mim desbravando caminhos para que hoje eu pudesse trilhar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo nº. 130090/2018-2.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Iraci dos Santos, a mulher que me pariu, meu umbigo é extensão de sua vida na terra, sou sua continuidade, esta conquista lhe pertence.

Às minhas irmãs Janete, Miriã, Rute e Raquel Santos – “Nosso afeto é potência!”

Aos sobrinhos e sobrinhas: Lucas, Mateus, Marcos, Tiago, Miguel, Rebeca e Quezia.

Às mulheres negras que me cercam e me seguram, as “ermãs”, guardiãs: Mariana Carvalho, Domênica Alves, Tânia Cristina, Gabriela Reis e Taluana Teodoro – “Mais do que mulheres de saltos, panteras destemidas e de garras afiadas, somos mulheres pretas que saltam...”

Ao querido Jefferson Baptista pelo afeto, companheirismo, paciência e pelas trocas de conhecimento.

Aos amigos e amigas com os quais posso contar sempre, pessoas que perto ou longe, sempre me fortalecem: Juliana Souza, Elton Fernandes, Paulo Menezes, Paulo Henrique, Lúcio Menezes, Evaristo Santos, Bernadete Souza, Cibelle de Paula, Alzira Lobato, Maria Sylvia, Lucas Estevão, Oná Rudá, Dário Neto, André Nerthan e Kelly Quintiliano.

Aos amigos Josias Coutinho e Samuel Bispo por dividirem o lar (a nossa casa nordestina), animar e colorir os dias difíceis e cinzas.

Ao Professor Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca, orientador, pelo incentivo, por acreditar neste trabalho, pela parceria na luta contra as desigualdades raciais.

À Professora Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock, por compor a banca de qualificação, contribuindo para o aprimoramento da escrita dessa dissertação.

À Professora Dr^a. Nirlene Nepomuceno, por ter aceitado o convite de estar presente na banca de qualificação e defesa, pelo conhecimento compartilhado, pelo olhar cuidadoso e por todas as contribuições à esta pesquisa.

Ao Secretário do Programa de Educação: Psicologia da Educação, Edson Aguiar, pelo pronto atendimento.

À minha turma da Pós, do início ao fim juntos – na alegria e no desespero (risos).

Aos Professores do PED, que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, em especial à Professora Dr^a. Mitsuko Antunes, pelas contribuições no projeto de pesquisa.

Aos demais amigos do PED, em especial Marcos Amaral, Jamile Khouri e Fernanda de Lima pelas trocas e compartilhamento de saberes.

Ao Coletivo de Pesquisadoras(es) Negras (os) Neusa Santos, espaço importante de acolhimento, resistência e combate ao epistemicídio. Agradecimentos especiais a Elenir Fagundes, Winnie Santos, Evelyn Pinheiro e Carla Teodoro.

Às companheiras e companheiros do Movimento Negro que fazem parte da minha formação, pelos ensinamentos, pelas trocas, pelos momentos de luta, em especial à Dernevaldo do Carmo, Luh Souza, Dara Ribeiro, José Adão à instituição Educafro, em especial ao Frei David dos Santos, Ester Judite, Cleia Ferreira, Celso Francisco, Agnaldo dos Santos, Ivalto Freitas, Letícia Gabriela, Delza da Hora, Cícera Maria, Nerilene Evangelista, Contramestre Renato Palito.

Ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – por acreditar na Educação como mecanismo de emancipação e contribuir para que o destino social de muitos jovens negros e negras não fossem definidos por seus antecedentes sociais marcados por histórica marginalização no Brasil.



Desde criança que eu sabia que eu queria ser professora, porque eu queria ser aquela pessoa que não ia deixar fazer com as crianças negras, com os índios e com os pobres, o que fizeram comigo. O preconceito, o racismo, mata. A educação salva qualquer pessoa.

Diva Guimarães

RESUMO

Refletir sobre as Relações Raciais no contexto da escola e contribuir para a elaboração de novos saberes no campo étnico-racial é de suma importância uma vez que coopera para a superação do racismo no ambiente escolar e conseqüentemente com a construção de uma educação antirracista e de qualidade. No presente estudo, buscamos compreender as significações constituídas por crianças negras e brancas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I sobre as relações raciais na vivência do processo de escolarização e, a partir dessas significações alcançar nosso objetivo mais amplo: refletir sobre a Dimensão Subjetiva do fenômeno estudado. Para este estudo foram realizadas conversações com dois grupos de crianças: um grupo composto por estudantes negros e outro composto por estudantes brancos, ouvidos separadamente. O estudo foi delineado a partir da revisão de literatura de pesquisadores como: Gomes (2001), Munanga (2004) e Bento (2014), ancorado na fundamentação teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, sendo assim, fundamenta-se no método materialista histórico-dialético. Durante as conversações discorre-se sobre as significações dos estudantes negros e brancos sobre sua vivência escolar e também nos demais espaços de sociabilidade que contribuem para a formação de cada um deles, refletindo sobre a identidade dessas crianças bem como a percepção que têm de si e dos outros. O movimento de análise realizado por meio da elaboração de Pré-indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação nos permitiu afirmar que em seus processos de constituição, crianças brancas e negras, mediadas pelas mais diversas agências socializadoras – família, escola, espaços religiosos, dentre outros, têm acessado e internalizado elementos presentes na Dimensão Subjetiva da realidade, no que diz respeito às relações raciais, e ambos os grupos mesmo em situações socioeconômicas iguais têm vivenciado o mundo de forma muito distinta, sendo neste aspecto o sofrimento ético-político vivenciado pelo grupo negro, o que separa e coloca crianças brancas e negras com vivências díspares.

Palavras-chave: Raça, Branquitude, Escolarização, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

To on Race Relations in the school context and contributing to the development of new knowledge in the ethnic-racial field is of the utmost importance since it cooperates to overcome racism in the school environment and, consequently, to build an anti-racist and quality education. In the present study, we sought to understand the significations made by black and white children of the initial years of elementary school on race relations in the experience of the schooling process, and from these significations to reach our broader goal: to reflect on the Subjective Dimension of the phenomenon studied. For this study, conversations were conducted with two groups of children: one group composed of black students and the other one composed of white students, heard separately. The study was drawn from the literature review of researchers such as Gomes (2001), Munanga (2004) and Bento (2014), based on the theoretical-methodological assumption of Socio-Historical Psychology, therefore, is based on the historical-dialect materialistic method . During the conversations were discoursed the significations of the black and white students about their school experience and also the other spaces of sociability that contribute to the formation for each of them, reflecting on the identity of these children as well as the perception that they have about themselves and about others. The movement of analysis carried out through the elaboration of Pre-indicators, Indicators and Nuclei of Signification allowed us to affirm that in their constitution processes, white and black children, mediated by the most diverse socializing agencies – family, school, religious spaces, have accessed and internalized elements present in the Subjective Dimension of reality, regarding race relations, and both groups even in equal socioeconomic situations have experienced the world in a very different way, being in this aspect the ethical-political suffering experienced by the black group , which separates and places black and white children with disparate experiences.

Keywords: Race, Whitness, Schooling, Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ALERJ - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
CCA - Centro para Crianças e Adolescentes
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAFRO – Educação para Afrodescendentes e Carentes
EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MN - Movimento Negro
MNU – Movimento Negro Unificado
MS – Ministério da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização Da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSL - Partido Social Liberal
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIM – Sistema de Informação Sobre Mortalidade
SINAPIR - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
STF - Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN – Teatro Experimental do Negro

TOPA – Todos pela Alfabetização

TPE – Todos pela Educação

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	RACISMO NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS	25
2.1	EUGENIA E RACISMO CIENTÍFICO NO BRASIL	28
2.2	RACISMO INSTITUCIONAL E A PRODUÇÃO/PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS	35
3	RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	40
3.1	ESCOLA: ESPAÇO POLÍTICO DE SOCIABILIDADE E SUA RELAÇÃO COM O RACISMO	42
3.2	O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR EMANCIPAÇÃO	55
3.2.1	Educação: bandeira histórica do Movimento Negro	59
3.3	ALTERAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A LEI 10.639/2003 VISTA COMO MARCO LEGAL NA LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	62
4	O FENÔMENO ESTUDADO	67
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	68
4.2	DESIGUALDADES RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	71
5	PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	77
5.1	CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE	78
5.1.1	Compreendendo a Dimensão Subjetiva dos Fenômenos Sociais	82
5.1.2	Dimensão subjetiva da realidade	84
5.2	PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	85
5.3	PROCEDIMENTO E REFERENCIAL DE ANÁLISE DE DADOS: OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	87
5.4	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	89
5.5	PARTICIPANTES DA PESQUISA	89
5.5.1	Grupo de estudantes negros	90
5.5.2	Grupo de estudantes brancos	91
6	DESVELANDO SIGNIFICAÇÕES: REFLETINDO SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE	92
6.1	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS	92
6.1.1	Caracterização do Grupo	92
6.2	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES BRANCOS	107

6.2.1	Caracterização do grupo.....	107
6.2.2	Refletindo sobre a experiência de crianças brancas e crianças negras: um movimento em direção à Dimensão Subjetiva das Relações Raciais.....	121
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE I: ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO	141
	APÊNDICE II: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS ..	145
	APÊNDICE III: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES BRANCOS.	148
	ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
	ANEXO II: TERMO DE ASSENTIMENTO.....	154

APRESENTAÇÃO

Tudo que eu escrevo é profundamente marcado pela condição de mulher negra.

Conceição Evaristo

Minha trajetória acadêmica inicia-se aos 17 anos, quando fui alcançada por políticas de ações afirmativas e, por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), entrei no curso de História, uma graduação que colaborou para melhor compreensão das transformações históricas que ocorrem na sociedade, bem como os papéis desempenhados pelos indivíduos neste contexto, contribuindo para a construção de um olhar crítico em relação ao meio social, na perspectiva de transformá-lo.

No campo da educação, meu percurso se iniciou no Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), implementado na Bahia, pelo governo do Estado, integrando o “Brasil Alfabetizado” – programa nacional de combate ao analfabetismo, encerrado recentemente em 2016 pelo Governo Federal.

Passei a integrar a Equipe Pedagógica do TOPA, cuja unidade formadora era a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). No programa, a principal porta de entrada para alfabetizadores e alfabetizados eram os diversos movimentos sociais e sindicais que ali existiam: sindicatos rurais, sindicatos de pescadores e marisqueiras, segmentos do movimento social negro, quilombolas, movimentos de ciganos, entidades e associações culturais, bem como movimentos de trabalhadores sem-terra e grupos organizados de pequenos produtores rurais ligados à agricultura familiar. Aqui se inicia minha trajetória no movimento social dialogando com a educação, inicialmente no Território de Identidade¹ intitulado

¹ Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. Neste caso o Território de Identidade é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

Recôncavo Baiano – região composta por vários municípios com pequenas cidades e grandes áreas rurais, local de origem da minha família, lugar onde fui criada na zona rural e vivi até os 22 anos de idade.

Durante a atuação no Programa TOPA, o trabalho com temas que abordavam as diferenças era de extrema importância visto que o público era bastante diversificado culturalmente. Abordar as questões raciais neste contexto tornou-se algo fundamental por se tratar de um Território de Identidade que mesmo tendo grupos com especificidades que os singularizavam, havia algo comum aos municípios: o fato de todos serem formados por população majoritariamente negra. Essa prática me possibilitou uma vivência significativa à medida que me orientou para o desenvolvimento de um olhar mais sensível, compreensivo e necessário para o trabalho com propostas relacionadas às temáticas raciais e de gênero no campo da educação.

Já na cidade de São Paulo em 2012, dois anos após sair da zona rural em que residia na Bahia, entrei como associada para desenvolver trabalhos voluntários no campo das relações raciais na Educação para Afrodescendentes e Carentes (Educafro), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) de abrangência nacional, segmento do movimento social negro, com sede no centro de São Paulo, cujo objetivo principal é promover o desenvolvimento da população negra por meio da educação via inclusão de jovens e adultos em instituições públicas e privadas de nível superior dentro do território nacional e em universidades no exterior. O trabalho na área de educação me colocou desta vez não só em contato com um movimento social, mas, dentro do movimento.

Ao trabalhar na Educafro, na maioria das vezes com um público jovem e adulto, em um determinado momento de aprofundamento das discussões acerca da abrangência e importância da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tornando obrigatório o ensino de História da África e de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino brasileiros, as reflexões nos levaram a perceber o quanto é importante tratar da questão racial em uma proposta de educação antirracista atuando a partir da base, no trabalho educativo com crianças dentro da educação formal em escolas públicas. A partir deste momento, comecei a ter um olhar mais voltado para a educação de crianças e temas relacionados à escola, desigualdade e educação antirracista.

A atenção dada aos vários aspectos do desenvolvimento da criança dentro da escola logo nos anos iniciais do ensino fundamental, momento em que a criança é alfabetizada, inserida no mundo grafocêntrico e tem seu processo de letramento ampliado, acaba por me aproximar do campo de estudos da Pedagogia – curso que me deu suporte e contribuiu para o meu entendimento acerca do quanto o processo educativo, mediado de forma qualificada, contribui para a promoção da autonomia dos alunos desde muito cedo nos primeiros ciclos da educação básica.

O contato com a produção de pesquisadores que se debruçaram sobre a questão racial na escola me indicou a existência do racismo no espaço educativo, em todos os ciclos de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ao observar dados relacionados à alfabetização, por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), fica evidente que são os alunos negros aqueles que possuem maior índice de defasagem, ora, é sabido que falhas durante o processo de alfabetização refletem negativamente nos demais ciclos da educação básica e no Ensino Superior, resultando desta forma em um processo de produção e/ou perpetuação de desigualdade racial na educação.

Para Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (2002), relatora da comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004 – documento que regulamenta a Lei n.º 10.639/03, o racismo expulsa a criança negra da escola. Questionamos: este mesmo mecanismo quando não as expulsa de fato, as torna apáticas e prejudicam seu pleno desenvolvimento? As instituições têm de fato implementado uma educação de cunho antirracista que impeça com que a discriminação racial tenha lugar na escola contribuindo desta forma para a eliminação de possíveis reflexos negativos decorrentes de processos discriminatórios? Quinze anos após a Lei n.º 10.639/2003, existe um tratamento pedagógico da questão racial nas instituições escolares?

A partir desses e de outros questionamentos, optei por seguir estudando, refletindo e pesquisando a temática das relações raciais na área da Psicologia da Educação, em um processo que pretende dialogar não só com os estudantes negros da escola, mas também com o grupo racial branco.

Partimos da compreensão de que a educação antirracista é inclusiva, portanto, contempla a todos, visto que oportuniza às crianças negras acesso a própria história, à sua ancestralidade, bem como lhes resguarda o direito à memória, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento a essa cultura,

reforçando a sua identidade e contribuindo para sua autoestima – algo que impacta positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Importa também para crianças não negras, a fim de que estas possam ampliar seu repertório cultural acerca da importância da população negra, conhecendo suas histórias de luta, bravura e resistência, reconhecendo em seus colegas de classe alguém que merece respeito e que principalmente não se constitui enquanto um inferior.

Santos (2001) defende que “A ação educativa deve ser uma ação cultural que leve à libertação de todos [...] libertação de todas as formas de preconceito e discriminação que impedem a todos de ser mais” (p. 112). O ato educativo, quando mediado por essa concepção, acaba por criar condições que possibilitam uma convivência mais positiva entre os indivíduos, transformando a escola em um espaço adequado a uma convivência cada vez mais igualitária entre os grupos e principalmente mais humanizada.

1 INTRODUÇÃO

Quando acadêmicos brancos reivindicam um discurso neutro e objetivo, eles não reconhecem o fato de que eles também escrevem de um lugar específico que, certamente, não é neutro, nem objetivo, nem universal, mas dominante. É um lugar de poder. Então, se meus escritos incluem emoções e subjetividade como parte do discurso teórico, eles, então, relembram que teoria é sempre localizada em algum lugar [porque] sempre é escrita por alguém.

Grada Kilomba

O espaço escolar durante muito tempo foi visto como um ambiente harmônico, de aquisição de conhecimento, elevação cultural e afins, sem que fosse lançado sobre ele um olhar mais crítico. Segundo Severino (2001), “a tendência de ver a educação como comprometida apenas com o aprimoramento de indivíduos e sociedade, mascarou sua função reprodutiva” (p. 73).

Na contemporaneidade, dentro da Sociologia, destaca-se Pierre Bourdieu (1930-2002), que, ao analisar as desigualdades sociais, faz uma relação com os sistemas educacionais, lançando outro olhar sobre a instituição escola ao afirmar que muito das desigualdades presentes na sociedade são de fato perceptíveis na escola – entendida como um espaço de reprodução de estruturas sociais.

A escola reproduz internamente uma série de questões problemáticas – preconceitos e discriminações de gênero, raça, classe e afins – que existem na sociedade, inclusive através do chamado “currículo oculto”, aqui entendido como as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, representando tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar, exercendo assim uma influência não consciente, mas eficaz na formação.

O currículo oculto inclui diversos valores, por exemplo: religião, preconceitos de cor e de classe, regras de comportamento, etc. que a escola pode ensinar, mesmo sem mencioná-los em seu currículo oficial. Sendo assim, faz-se necessário lançar outro olhar para esta instituição, a fim de que se transforme em um local de desconstrução de discriminações e preconceitos, contribuindo desta forma para a construção de uma educação que humaniza.

Severino (2001) chama a atenção para o fato de que a mesma educação que contribui para a conservação da sociedade ao passar conteúdos que auxiliam na

reprodução das relações sociais por meio da ideologia, pode também criticar pela via da mediação, e superar esses conteúdos ideológicos, atuando desta forma na resistência à dominação da sociedade, contribuindo para relações político-sociais menos opressoras, assumindo, portanto, uma prática transformadora. O autor complementa:

De um lado, a educação contribui para a reprodução de uma sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia; de outro, pode assumir a transformação dessa sociedade, por meio da produção, sistematização e divulgação de uma contra-ideologia [...] evidentemente que isso depende do esclarecimento crítico dos agentes educacionais e de seu compromisso político”. (SEVERINO, 2001, p. 76)

É exatamente por meio dessa dinâmica da contradição possível no espaço escolar que se faz necessária a implementação de processos contraideológicos e, portanto, contra-hegemônicos, ou seja, pensar outro projeto de sociedade a partir da Educação.

A escola comporta a diversidade e as crianças precisam ter neste espaço o respeito às suas culturas diversas, a fim de que sua identidade seja respeitada e/ou valorizada, fortalecida. O artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – (Lei n.º. 8.069 de 13 de julho de 1990) assim determina: “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Desta forma, podemos afirmar que é função da escola atuar no combate às discriminações de todos os tipos, porém, à medida que as pesquisas no campo das relações raciais avançam, fica mais evidente a existência e permanência do racismo na escola, prática que se materializa tanto constitucionalmente, quanto nas relações interpessoais e que ao longo dos anos tem contribuído para ampliar a desigualdade racial no campo da educação. Ora, um estudo elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica aponta a discriminação racial como o principal obstáculo que as crianças brasileiras precisam vencer para que seus direitos à educação sejam garantidos. A pesquisa indicou que a maioria das crianças brasileiras excluídas da escola são negras, sendo o racismo, o principal elemento dificultador tanto do acesso como da permanência / continuidade da vida escolar. Como

resultado, temos a média de estudos da população negra girando em torno de seis, sete anos, enquanto a média da população branca é de 8,4 anos. (UNICEF, 2012)

Ao falarmos em relações raciais, fica pressuposto que se trata do contato e da vivência entre indivíduos de dois ou mais grupos distintos e por essa razão, no presente estudo, julgamos importante o diálogo não apenas com negros, importa dialogar com o grupo racial branco, visto que, de acordo com Munanga (2014), tanto os brancos quanto os negros introjetaram o ideal de branqueamento e isso, mesmo que inconscientemente tem interferido no processo de construção da identidade e autoestima dos dois grupos, logo, se podemos afirmar que no contexto brasileiro a identidade do indivíduo negro é deturpada, o mesmo serve para os indivíduos brancos, visto que a supervalorização e suposta superioridade racial do grupo branco é idealizada.

Esta pesquisa teve como propósito compreender as significações, ou seja, os sentidos e os significados constituídos por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (Ciclo de Alfabetização), sobre sua identidade racial, para, a partir delas – das significações – alcançarmos a Dimensão Subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização. Para tanto, dialogamos com dois grupos de crianças de uma escola pública municipal, localizada no extremo leste da cidade de São Paulo.

Por meio da técnica de conversação – instrumento de produção de informação, dialogamos separadamente com um grupo composto por crianças brancas e outro grupo composto por crianças negras, com idades entre oito e nove anos, todas matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental – último ano do Ciclo de Alfabetização, por entendermos que as crianças deste ano, estando no fim do referido ciclo, são as que apresentariam maior vivência no espaço escolar. Trata-se de uma investigação que não pretendeu verificar se há ou não racismo escolar, pois diversos estudos já apontaram para a existência de racismo neste espaço de sociabilidade. (MUNANGA, 2004; CAVALLEIRO, 2006; GOMES, 2012)

É importante ressaltar que raça foi abordada nesta pesquisa dentro de uma perspectiva social, visto que biologicamente o conceito de raça já foi refutado. De acordo com Munanga (2003), no século XX, progressos realizados na ciência biológica – genética humana, biologia molecular, bioquímica – levaram os pesquisadores a afirmarem que raça não é uma realidade biológica. Pesquisas comparativas mostraram que:

[...] os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à uma mesma raça, podem ser mais distantes que os pertencentes à raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros, os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça é apenas um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. (MUNANGA, 2003, p. 4-5)

De acordo com Gomes (2001), quando falamos em raça, não estamos alicerçando nossa fala em ideias de purismo racial e/ou supremacia racial, utilizamos o conceito com outra interpretação, aquela que se configura enquanto reapropriação social e política construída pelos próprios negros.

Nesse sentido, raça aqui é entendida como “um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente”. (p. 83) Cavalleiro (2017), explica que a raça é um atributo social elaborado, funcionando inclusive como critério na construção da hierarquia social, isto é, o que entendemos como raça, relaciona-se diretamente com a distribuição dos grupos nas posições da estrutura de classes, sendo desta forma, fator importante em torno do qual todo um sistema de poder socioeconômico tem se configurado e mantido práticas de exploração e exclusão tendo como base o racismo.

Gomes (2001) explica que

Ser negro no Brasil possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com origem africana recriada e ressignificada em nosso país [...] entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da Educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. (GOMES, 2001, p. 96)

Portanto, pesquisar sobre a questão racial na escola, trazendo à tona as percepções da temática do ponto de vista das crianças brasileiras, torna-se importante à medida que contribui para ampliação da literatura sobre o tema, em uma das fases da educação ainda pouco estudada, que é o Ciclo de Alfabetização. Muito dos estudos acerca das relações raciais e educação no Brasil têm focado em outros períodos, especialmente na Educação Infantil. Pretendemos, com os resultados desta pesquisa, contribuir para o que compreendemos ser uma lacuna

nos estudos sobre relações raciais no Brasil, que é tratar do tema relações raciais na escola refletindo sobre a branquitude e tendo como delimitação o Ensino Fundamental I.

Assim, no primeiro capítulo, trouxemos um histórico pontuando como o racismo se caracteriza no contexto brasileiro e de que forma os ideais de branqueamento pautados por ideias eugenistas foram introjetados no imaginário popular, ressaltando que, para além do racismo interpessoal, temos na sociedade brasileira o racismo que estrutura também as instituições, gerando e perpetuando as desigualdades raciais.

No segundo capítulo, nossa discussão fica centrada no racismo na educação brasileira. É o momento que pontuamos a escola como espaço desde sempre almejado pela comunidade negra, no entanto, negado inclusive por meio de aparatos legais, o que denuncia o estado brasileiro em dívida com a educação dessa população. Ressaltamos nesse capítulo também a ação do movimento negro em sua pauta histórica por educação, bem como as resistências utilizadas pelo mesmo, não só para que a educação incluísse esse segmento da sociedade, mas, acima de tudo, uma educação que se transformasse e fosse transformadora, uma educação antirracista e, portanto, contra-hegemônica, que contemplasse nossas narrativas e escrituras, de acordo com o que se refere Conceição Evaristo em *Becos da Memória* (2017), conceito que diz respeito à escrita que nasce do cotidiano da população negra, de nossas experiências de vida.

O terceiro capítulo traz mais densamente o fenômeno estudado, já explicitado aqui anteriormente, bem como uma reflexão acerca do Racismo no Ensino Fundamental, pontuando o Ciclo de Alfabetização – nossa delimitação – como uma fase importante, visto que insere a criança no mundo letrado, sendo que, quando não realizado de forma bem-sucedida, pode gerar prejuízos para as demais fases da educação básica e mesmo do Ensino Superior, contribuindo dessa forma para a manutenção de desigualdades raciais.

No quarto capítulo, tratamos das bases e pressupostos teórico-metodológicos que nos auxiliaram durante todo o processo investigativo. Trouxemos a Sócio-Histórica, abordagem da Psicologia que colaborou para uma melhor elucidação acerca do que nos propomos a investigar. É neste capítulo que dialogamos também sobre os procedimentos de produção de informações, bem como os procedimentos e referencial de análise dos dados.

Posteriormente, no quinto capítulo, apresentamos as significações dos estudantes negros, bem como dos estudantes brancos, a análise das conversações, seguida de uma análise acerca dos pontos de convergência ou não entre os dois grupos estudados.

Finalizamos a pesquisa com uma breve análise do atual contexto do país, seu impacto na Educação e uma reflexão acerca da presente pesquisa dentro deste cenário.

2 RACISMO NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS

A força da raça deriva precisamente do fato de que, para a consciência racista, a aparência é a verdadeira realidade das coisas.

Achille Mbembe

Para melhor compreensão do processo de discriminação racial no ambiente escolar, é preciso compreender como o racismo se processa dentro da sociedade brasileira. Nesta sociedade existe uma ideia negativa e preconceituosa acerca da população negra. Trata-se do imaginário popular historicamente construído e fortalecido durante a época do racismo científico que emergiu no final do século XIX e início do século XX, durante o auge do projeto nacional civilizador que se fortaleceu no período da Proclamação da República e pretendeu criar uma identidade nacional branca para o Brasil.

O pensamento nacional civilizador caracterizado por práticas eugenistas e higienizadoras se manifestou nas mais diversas esferas políticas do Brasil, penetrando inclusive na política educacional. Por essa razão, o estudo acerca da discriminação racial no Brasil não pode deixar de lado a questão da criação de um imaginário popular que se por um lado cria uma imagem negativa e de inferioridade do negro, por outro lado cria também uma imagem positiva e de superioridade do branco.

Bento (2014) ressalta a importância de trazer à discussão a questão da “branquitude”, aqui entendida como os traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento. Para a autora, os ideais de branqueamento no Brasil, de forma distorcida, têm sido considerados como um problema dos negros, que não contentes com sua condição racial, busca identificação no grupo branco e a fim de diluir suas características raciais, acaba miscigenando-se com este grupo. A verdade é que este é um processo não só criado, mas acima de tudo mantido pela elite brasileira, pois, ao colocar seu grupo como o padrão de referência, acabou por empreender uma apropriação simbólica que resultou no fortalecimento do autoconceito positivo e conseqüentemente a autoestima apenas do grupo branco em detrimento dos demais.

De acordo com Munanga (2017) ainda há poucos estudos na literatura brasileira sobre a branquitude, como se a consciência de ser branco fosse inexistente no Brasil. Trata-se de uma identidade silenciada, porém, vivida intensamente, Silvério (2002) define essa consciência silenciada ou experiência branca como uma forma sócio-histórica de consciência. (SILVÉRIO, 2002, p. 240-241 *apud* SILVA, 2017, p. 23) Para Munanga (2017) faz-se necessário dar um basta a esse silêncio e incorporar a branquitude como categoria de análise do racismo brasileiro, recusando dessa forma que o conflito racial continue reduzido ao problema do negro. Vejamos o que vem sendo entendido como branquitude no contexto do Brasil.

Segundo Müller e Cardoso (2017), podemos compreender a branquitude como o lugar mais elevado da hierarquia racial que confere ao branco o poder de classificar os outros como não brancos, significando ser menos do que ele. Silva (2017) a explica como fruto de nossa estrutura colonialista, isto é: “a branquitude entendida como resultado da relação colonial que legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais para brancos e não brancos”. (p. 23) A autora complementa:

A branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos [...] apresenta-se como norma, ao mesmo tempo, como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador em situações de disputa de poder. (SILVA, 2017. p. 28, 30)

Importa ressaltar que o conceito de branquitude não é homogêneo. Em se tratando das pesquisas sobre branquitude no contexto do Brasil, algumas características têm surgido na conformação do conceito, dentre elas:

- Superioridade estética: traço fundamental da construção da branquitude no Brasil;
- Neutralidade: identidade racial que se mostra neutra, percebida como padrão de normalidade e embora seja uma identidade marcada racialmente, ao indivíduo branco é dado o poder de escolher evidenciá-la ou não;

- Raça como hierarquia e não apenas como diferença: concepção de identidade forjada na oposição e consequente subordinação do 'outro'. Estando no topo da hierarquia, a branquitude passa a ser um lugar de poder com capacidade de atuação inclusive nas instituições;
- Símbolo da dominação que por ter raízes no colonialismo, acaba reproduzindo um colonialismo epistemológico. (SILVA, 2017)

Embora, enquanto identidade racial a branquitude não tenha tanta visibilidade, sua influência na constituição da subjetividade dos brasileiros é inegável. Ao estudar a branquitude, não devemos limitar a reflexão na dualidade brancos/negros ou brancos/não brancos, no contexto do Brasil, é necessário também refletir acerca do processo de branqueamento, isto porque, é no contexto do branqueamento que as elites legitimam sua supremacia econômica, política e social. Vejamos brevemente de que forma esses ideais de branqueamento que encontram respaldo no Racismo Científico se tornam um projeto de nação.

O Brasil apresenta-se hostil com a população negra desde os primórdios, quando implanta o sistema escravagista no qual os africanos já chegam em posição subalterna e desumanizada, no entanto, neste estudo, não vamos aprofundar a discussão acerca da escravidão formal no Brasil, iremos considerar para a reflexão o período posterior à abolição.

Consideramos importante entender um pouco do imaginário alimentado no pós-abolição e em períodos posteriores, chamando atenção para a permanência de uma mentalidade escravagista na sociedade brasileira, mentalidade essa que nos dias atuais continua orientando ações e servindo aos interesses e manutenção de privilégios da elite branca do país, ao passo que consolida desigualdades de todos os tipos, seja na educação, saúde, desigualdades de raça e classe.

Após o 13 de maio, alguns entraves foram colocados na intenção de impedir que o cidadão negro encontrasse lugar, por exemplo, no mercado de trabalho. Para Moura (1994) houve inclusive a utilização de uma hierarquização étnica, algo que resultou em uma limitação do espaço social dos negros e a consequente marginalização deste grupo na sociedade. Trata-se de um contexto onde homens e mulheres negros e negras se viram obrigados a disputarem espaços dentro de uma sociedade que já era secularmente racista, onde as técnicas de seleção eram feitas para mantê-los imobilizados nas camadas mais empobrecidas, subalternizadas e exploradas da população. O autor explica a não intencionalidade na emancipação

dos negros por parte do poder público ao apontar, por exemplo, no pós-abolição a permanência intocável do setor latifundiário, bem como uma manutenção das mesmas classes proprietárias, ou seja, não é possível verificar neste contexto qualquer ação no sentido de reformular a grande concentração de terras que havia no país.

Vale lembrar que, no ano seguinte à abolição, é proclamada a República no Brasil. Nesta nova fase, era necessária uma definição dos símbolos e da identidade nacional do país, isso incluía seu povo. Porém, àquela altura, um “problema” se apresentava: uma imensa população negra e livre. Moura (1994) alerta para o fato de que o idealtipo dos grupos dominantes brasileiros simbolicamente sempre foi o branco, ao passo que os negros sempre representaram o antimodelo étnico e estético como símbolo nacional. Mas, de onde vem esse pensamento? Como a ideia de uma nação branca passa a ser o principal objetivo perseguido no Brasil? É o que iremos tratar a partir de agora.

2.1 EUGENIA E RACISMO CIENTÍFICO NO BRASIL

Um Projeto Nacional de cunho “civilizador” para o Brasil já vinha sendo pensado muitos anos antes da abolição da escravatura, no entanto foi intensificado com a proclamação da República. Como projeto, acaba por reunir pensamentos de diversos intelectuais brasileiros e de outros países também, a exemplo do diplomata francês Artur de Gobineau (1816-1882). Em visita ao Brasil, ele considerou a população brasileira quase toda degenerada por ter um significativo contingente de pessoas negras, mas, embora considerasse os mestiços igualmente degenerados, tentou propor para o Brasil uma saída através da miscigenação, ou seja, seria uma população degenerada, porém, fenotipicamente mais clara, menos feia, mais aceitável.

Gobineau indicava no Brasil uma carência de sangue europeu e sugeria que fossem trazidos para o Brasil imigrantes de puro sangue, preferencialmente suecos. Segundo Góes (2015), havia uma aposta na mistura como melhor forma de promover o branqueamento da população e conseqüentemente o genocídio das etnias consideradas inferiores. Nesta perspectiva podemos relacionar as ondas imigratórias que marcaram o final do século XIX e início do século XX subvencionadas pelo estado brasileiro à política de branqueamento da população.

Temos então no processo de consolidação do Projeto Nacional Civilizador posto em prática no pós-abolição um conflito persistente: a necessidade de construir uma nação branca convivendo com a realidade de uma população negra em grande quantidade. Munanga (2004) chama esse conflito de “problema da identidade nacional”.

Este é o contexto no qual as teorias europeias racialistas ganham terreno no Brasil. Diversos foram os intelectuais que contribuíram para a importação dessas teorias, dentre ele Silvio Romero (1851-1914), Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Euclides da Cunha (1866-1909), Renato Kehl (1889-1974), dentre outros.

Nesta pesquisa falaremos brevemente sobre a eugenia e o racismo científico na proposta de povo de Renato Kehl, este que nasce no mesmo ano da proclamação da República, em 1923 já lança sua primeira obra influenciado por eugenistas e pelos pensamentos disseminados por escolas cuja criação pretendia formular ideias por meio de abordagens que sustentavam o racismo científico. Segundo Góes (2015), Renato Kehl é o principal interlocutor, propagador e articulador do movimento eugenista no Brasil, sua produção é tão extensa, que é possível encontrar pelo menos 30 obras de sua autoria na Biblioteca Nacional.

Renato Kehl acreditava que a consolidação do povo brasileiro se daria com a efetivação de apenas uma raça. Kehl percebia a miscigenação como um problema, visto que inviabilizaria a perpetuação de uma raça pura. No entanto, em seu projeto, sugeria a miscigenação como a única saída para o branqueamento da população. Neste sentido, a proposta seria fazer o Brasil branco via fusão, assimilação e eliminação dos grupos considerados inferiores e, desta forma, com o incentivo à mistura, seria necessário apenas aguardar algumas gerações e finalmente ter um país livre dos não brancos – trata-se de um pensamento que acata a proposta de Gobineau, por exemplo. É com essas ideias em mente que Renato Kehl vai dedicar tempo à racionalização da política de imigração, racionalização esta que apresenta como principal ferramenta a eugenia. (GÓES, 2015) Vejamos o que está sendo entendido aqui como eugenia.

Para compreender o pano de fundo da eugenia enquanto ciência, é preciso entender que dentro desse pensamento a raça é considerada do ponto de vista biológico e, portanto, como categoria biológica. Algumas escolas se propuseram a dar suas próprias difusões de ideologias racistas, ancoradas na “ciência”,

exatamente por isso denominamos Racismo Científico. Segundo Góes (2015) as escolas de destaque são:

- **Escola étnico-biológica:** acreditava que a criação das raças humanas resultava da transformação das espécies de forma diferentes, diferenças de cunho fisiológicas podendo ser explicadas via traços culturais. O resultado dessas transformações eram raças superiores/inferiores. Essa escola ao aprofundar os estudos sobre os negros os apontou como inferiores no plano moral e cultural;
- **Escola Histórica:** acreditava na diversidade humana e na superioridade do branco sobre os demais grupos raciais. As sociedades desenvolviam-se através de sucessivas vitórias obtidas pelas raças criadoras. Neste caso, a raça branca é considerada determinante na história humana. A abordagem dessa escola vai considerar o ariano dentre todos os grupos como o superior;
- **Escola Darwinista-social:** acreditava na evolução dos superiores e sobrevivência dos mais aptos; nesse processo de competição, alguns grupos evoluem, outros estagnam, degeneram e por consequência desaparecem. No Darwinismo social, o negro seria uma espécie rudimentar, trata-se de uma escola que estabelece uma hierarquia entre os grupos raciais.

Essas escolas, dentro de suas abordagens deram suporte “científico” ao racismo e ofereceram base teórica para todos os países que pretendiam forjar uma identidade nacional via criação de uma única raça (biológica), preferencialmente uma raça superior, neste caso, branca.

Influenciado pelo Racismo Científico e absorvendo elementos dessas escolas, Renato Kehl começa a pensar em um projeto de povo e nação para o Brasil, com a intenção de criar um grupo mais “puro” possível. A partir disso, Kehl avança para além do Racismo Científico e começa a pensar o país a partir da Eugenia. Esta, enquanto mecanismo de melhoramento de um povo, encontra-se intimamente ligada ao Racismo Científico. Góes (2015) explica que Francis Galton (1822-1911) é o fundador da ciência eugênica. Para ele a humanidade dividia-se em dois grupos: os não degenerados e os degenerados, portanto, a melhor opção para melhorar a humanidade seria através da extinção dos degenerados da sociedade. Em definição:

a eugenia seria o estudo para o melhor cultivo da “raça”. O termo eugenia é oriundo do inglês *eugenics*, a partir do grego *eugénes*, que significava “bem-nascido”. Etimologicamente, o eugenismo (ou eugenia) é a ciência dos bons nascimentos; fundamentada na Matemática e na Biologia, tinha como cerne identificar os “melhores” membros e estimular a sua reprodução e, ao mesmo tempo, diagnosticar os “degenerados” e evitar a sua multiplicação. (GOÉS, 2015, p. 38)

Pautado nas escolas citadas e na ciência eugênica, Renato Kehl ao confrontar-se com o “problema da identidade nacional”, decide que a melhor ferramenta a ser utilizada na resolução do problema é a eugenia, desta forma pretende intervir na sociedade brasileira criando inclusive instituições eugênicas no país. Para Kehl, era necessária a implantação de políticas no Brasil que inclusive impedissem a reprodução dos indesejáveis, importava também que o país fosse conduzido por autoridades que apoiassem a proposta eugênica.

O protagonista do movimento, ao tematizar a composição do povo brasileiro, apostava no ideário do branqueamento, visto que o “homem branco” representava o símbolo de civilidade e do “povo brasileiro”. Por meio da mistura étnico/racial e o incentivo da imigração estrangeiras de brancos, chegaríamos a ser um país majoritariamente de brancos, de homens “superiores” e “puros”. (GOÉS, 2015, p. 210)

A compreensão dessas teorias racialistas na formação do projeto de povo e nação no Brasil, intensificadas no pós-abolição são reveladoras de como foi pensada a total exclusão do povo negro e mesmo a sua eliminação social e física. De acordo com Souza (2017), o que houve no Brasil foi uma continuidade sem quebra temporal entre a escravidão e a produção de uma raça de inadaptados ao mundo moderno.

No entanto, apesar da existência de um projeto de exclusão e/ou extermínio do povo negro, no Brasil, não houve uma codificação disso, não foram criadas legislações estabelecendo oficialmente a segregação. Havia legislações outras, que na prática contribuíram de forma decisiva para exclusão dos negros, a exemplo do Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890 que tratava da regularização do serviço de introdução e localização de imigrantes no Brasil, legislação esta que colocava o desenvolvimento da corrente imigratória, bem como a aplicação segura dos subsídios destinados a esse serviço como medidas adequadas a serem tomadas a

fim de demonstrar o empenho e as intenções do governo. Neste decreto, o serviço da imigração aparece como algo “intimamente ligado ao progresso da Nação”.

Desta forma, é possível perceber que os recursos e mecanismos utilizados para a exclusão do negro na sociedade sempre foram camuflados. Para dar mais eficiência a esse processo de não explicitação das práticas racistas, criou-se uma ideia de que no Brasil os grupos raciais viviam em harmonia, inclusive miscigenavam-se entre si. A ideia de uma democracia racial, para além de negar os conflitos raciais serviu para fazer com que o chamado racismo cordial passasse a mediar as relações sociais. Neste sentido, Moura (1994) coloca que em suas estratégias e táticas, o racismo brasileiro “age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas, altamente eficiente nos seus objetivos”. (p. 160)

Quando firmada a ideia de que o país vive em um harmonioso relacionamento entre os grupos raciais, ou seja, a afirmação de que aqui há uma Democracia Racial, negam-se também as desigualdades raciais. Porém, de acordo com colocações anteriores, sabemos que essa igualdade racial nunca existiu no Brasil, visto que desde o início do processo de colonização, os grupos raciais já foram colocados em uma escala de hierarquia. No contexto da miscigenação, Moura (1994) aponta inclusive para a existência de uma fragmentação cromática submissa ao código de valores racistas da elite branca dominadora, isso significa que sutilmente entrou no imaginário popular a ideia de que quanto mais clara fosse a pele – e, portanto, mais próxima do idealtipo branco – melhor.

Quando se reflete acerca do processo de branqueamento, automaticamente o fator miscigenação aparece, dentro deste contexto, Moura (1994) detecta na população negra uma perda parcial de sua identidade étnica, aqui entendida como:

Um nível de consciência individual ou grupal das suas origens ancestrais capaz de determinar a aceitação, reconhecimento e sua autoafirmação social e cultural a partir desse nível de consciência alcançado. A partir daí o agente conscientizado passa a contrapor-se aos outros indivíduos, grupos ou segmentos que veem na etnia a que pertence uma marca inferiorizadora. (MOURA, 1994, p. 156)

Em se tratando da cor, para Moura (1994) essa perda parcial da identidade étnica do negro ocorre a partir do momento em que estes procuram “identificar-se simbolicamente com o tipo mais aproximado do branco” (p. 157), na prática, isso diz

respeito a um processo de alienação no qual grupos não brancos absorvem valores do grupo branco, valores estes que os colocam como inferiores e faz com que estes grupos não brancos fujam de sua concretude étnica e do seu ser, buscando refúgio numa identidade simbólica que é acima de tudo deformada. O autor cita como exemplo dessa deformação, o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1980, quando os entrevistados foram solicitados a determinarem suas cores e apareceram respostas do tipo: cor melada, cor puxada para o branco, dentre outras, totalizando 136 cores diferentes. Neste sentido é possível afirmar que o incentivo à miscigenação em prol do branqueamento da população, de forma alguma democratizou a sociedade brasileira, muito pelo contrário, criou na população miscigenada uma escala de valores discriminatória. Moura (1994) ressalta que foi esse “sistema classificatório que conseguiu, com a roupagem de democracia racial, o imobilismo dessa grande massa não branca, especialmente negra que até hoje se encontra na base da pirâmide social”. (p.157)

Essa classificação, hierarquização racista nunca codificada, mas existente, foi uma estratégia largamente utilizada pela classe dominante. Segundo Moura (1994) essa elaboração de uma filosofia do branqueamento espontâneo via miscigenação foi também um mecanismo de defesa ideológica e, como resultado, apresentava-se para os outros países essa população como o que o autor chama de “laboratório piloto da confraternização racial” (p.159), porém, na prática não houve de fato uma democratização real, visto que as relações de produção jamais foram alteradas, não houve preocupação com a descentralização do poder, ou seja, o discurso da democracia racial serviu apenas para mascarar a realidade, não discutir as desigualdades raciais, servindo desta forma apenas como mecanismo de manutenção dos privilégios das classes dominantes, da elite branca, aquela que Souza (2017) denomina de “donos do poder”, dentro de um mundo criado pela escravidão.

Importa ressaltar que discutir acerca dos impactos da política de branqueamento na identidade étnica dos negros não implica dizer que a população negra em sua totalidade absorveu tudo de forma passiva. É indiscutível dentro deste contexto a presença dos chamados agentes conscientizados, com uma identidade étnica muito bem resolvida. É possível apontar durante toda a história do Brasil, resistências negras e mesmo o desenvolvimento de contraideologias de afirmação do negro. Luiz Gama (1830-1882), advogado, grande líder abolicionista e poeta

negro é um exemplo disso, considerado por Domingues (2005) como o precursor do discurso de afirmação racial no país, chegou a materializar essas ideias na coletânea *Primeiras Trovas Burlescas* lançada em 1859.

Em períodos mais recentes de ebulição das ideias de Democracia Racial, destaque para a figura de Abdias do Nascimento que traz para o Brasil as ideias do Movimento de Negritude já na década de 1940, quando funda o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro.

O Movimento de Negritude foi sistematizado na França quando estudantes negros oriundos de países colonizados (Antilhas e países africanos) começaram a frequentar universidades europeias e perceber que havia ali uma ideia acerca do modelo de civilização europeu como sendo universal e absoluto. Da crítica a esse modelo, houve o despertar de uma consciência racial que pretendeu lutar em prol do resgate da identidade cultural do povo negro. É neste contexto que surge o Movimento de Negritude, termo cunhado por um dos seus principais líderes – Aimé Césaire, rompendo com os valores da cultura eurocêntrica. (DOMINGUES, 2005)

Em meados dos anos 1930, estudantes negros em Paris lançam a revista *L'étudiant Noir* (O Estudante Negro), instrumento por meio do qual, levantaram “uma bandeira a favor da liberdade criadora do negro e condenaram o modelo cultural ocidental. Como instrumentos ideológicos de libertação, advogavam o comunismo, o surrealismo e a volta às raízes africanas.” (DOMINGUES, 2005, p. 29)

Com o fim da segunda Guerra Mundial (1939-1945), o movimento de negritude assume uma vertente mais política ao ultrapassar os marcos da literatura e encampar a luta pelas independências dos países africanos, contra o imperialismo e contra o racismo. Trata-se de uma fase na qual ocorre a internacionalização do movimento, que se expande da Europa para a África e para a América, chegando ao Brasil. (DOMINGUES, 2005)

O Movimento de Negritude caracterizava-se pela afirmação dos valores negros, mas, para além de ideias:

Negritude era uma filosofia de vida, uma bandeira de luta de forte conteúdo emocional e mítico, capaz de mobilizar o negro brasileiro no combate ao racismo, redimi-lo de seu complexo de inferioridade e, por conseguinte, fornecer as bases teóricas e políticas da plena emancipação. (Domingues, 2005, p. 38)

De acordo com Domingues (2005), o Movimento de Negritude no Brasil pode ser considerado uma resposta dos negros brasileiros ao processo de absorção dos ideais de branqueamento da população. Este movimento acaba consolidando uma luta no Brasil pela afirmação racial. Trata-se de um movimento de resgate da humanidade no negro e de denúncia do racismo. Enquanto movimento, ao denunciar a existência de desigualdades raciais, ao apontar a discriminação racial no país, automaticamente indicava como falso o discurso de que no Brasil os grupos raciais viviam em harmonia. Mais à frente retomaremos alguns momentos marcantes do Movimento Negro no Brasil no que diz respeito à sua atuação no campo da Educação.

Podemos apontar a Democracia Racial no Brasil como uma farsa por muito tempo alimentada, mas, facilmente desmascarada quando confrontada com a realidade da população negra. A democracia racial utilizada para esconder a realidade da desigualdade racial e dos ideais de branqueamentos elaborados a partir de pensamentos eugênicos é uma construção que visa blindar e resguardar os privilégios da elite branca do país. Esses ideais racistas, pautados na eugenia perpassaram e ainda perpassam por todos os campos da vida social brasileira, incluindo a área educacional. Para Góes (2015) “a prática escolar também foi um local privilegiado de higienização/eugênização”. (p. 213) Se ampliarmos o olhar será possível perceber na atualidade manifestações eugênicas que se materializam nas estatísticas que escancaram a desigualdade racial no país, revelando inclusive o forte Racismo Institucional, muito presente na estrutura da sociedade brasileira.

2.2 RACISMO INSTITUCIONAL E A PRODUÇÃO/PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Para além do racismo presente nas relações interpessoais, existe o chamado racismo institucional, aquelas políticas institucionais que resultam em tratamentos desiguais para membros de grupos étnicos distintos. A fim de que haja uma compreensão acerca de como o racismo se processa em nossa sociedade, é necessário um olhar mais atento às instituições e na forma como as mesmas operacionalizam o racismo, contribuindo para a geração e/ou perpetuação de desigualdades raciais.

De acordo com Souza (2011) o racismo institucional está intimamente ligado à forma como determinada sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições, portanto, essa é uma forma de racismo que não deve ser reduzida a atos de indivíduos, para além destes, trata-se inclusive de uma questão sistêmica – sistema aqui entendido como um conjunto de instituições básicas, valores, crenças, etc. Para que haja o pleno funcionamento do sistema, são criadas as estruturas, que são as instituições (partidos políticos, grupos de interesses construídos para a legitimação do sistema, por exemplo).

Percebemos o sistema como algo mais amplo e, portanto, anterior às estruturas. Por conta do entendimento acerca das estruturas (instituições) erguidas pelos grupos hegemônicos para sustentação e legitimação do sistema, em alguns escritos, o racismo institucional poderá vir sinalizado como racismo estrutural. Há também nesse contexto a percepção de que o tratamento diferenciado conferido aos negros em sociedades racistas por meio de suas instituições pode ser entendido como colonialismo, visto que negros acabam sendo tratados como colonizados em relação ao grupo branco. Desta perspectiva, combater o racismo institucional implica na descolonização do processo de produção das instituições.

Quando falamos em racismo institucional, estamos tratando de duas dimensões: dimensão sistêmica e dimensão estrutural. Ora, uma sociedade caracterizada por uma cultura escravagista e marcada por divisões de classes antagônicas irá compor seu sistema axiológico de forma que opere na manutenção de privilégios do grupo detentor do poder econômico – neste ponto localizamos a dimensão sistêmica do racismo institucional, dimensão esta que antecede seus veículos de atuação que são as instituições ou as estruturas criadas para concretizar o conjunto de crenças racistas que impregnam o sistema, produzindo desta forma os resultados racistas esperados pelo sistema.

Em se tratando da dimensão estrutural, Souza (2011) afirma que esta se consolida quando a instituição concreta veicula e reflete os valores do sistema, funcionando de acordo com os constructos do sistema e mantendo a integridade do mesmo. Portanto, falar do racismo institucional implica questionar o racismo não só a partir das instituições, mas também a partir delas e do sistema que as produz.

A permanência do racismo institucional perpetua as desigualdades raciais e desmonta o discurso da democracia racial no Brasil. Em 2012, o Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), publicou um estudo

no qual indicam que o racismo permeia todas as áreas da vida dos negros e indicou que o racismo no Brasil é estrutural e institucionalizado. De acordo com o relatório, os negros, no país, são as maiores vítimas de homicídios, possuem a menor escolaridade, menores salários, maior taxa de desemprego, tem menos acesso à saúde, menor expectativa de vida, ocupam menos cargos no governo e são os que mais se encontram encarcerados. Para os peritos da ONU, o problema do enfrentamento ao racismo no Brasil ainda tem como obstáculo o chamado “mito da democracia racial”, isto porque ainda existem acadêmicos nacionais e internacionais que na atualidade subscrevem ao mito da democracia racial, além do uso constante por parte de políticos de vertentes mais conservadoras, cuja intenção é desqualificar e deslegitimar as políticas de ações afirmativas.

Para a ONU, “o Brasil não pode mais ser chamado de democracia racial e alguns órgãos do estado são caracterizados por um racismo institucional, nos quais as hierarquias raciais são culturalmente aceitas como normais”. A instituição chama a atenção para a urgência de uma desconstrução da ideologia de branqueamento que ainda existe na sociedade brasileira e aponta como um dos caminhos para alcançar esse objetivo, o investimento na área da educação, principalmente com foco em aulas de história da população negra.

Em 2016, a Anistia Internacional publicou seu Relatório 2015/2016, trazendo os acontecimentos datados do ano de 2015. Trata-se de um documento que vai ao encontro das informações levantadas pelo relatório da ONU no que diz respeito à situação do negro no Brasil de hoje e a relação com o racismo. Dentre todos os assuntos abordados no documento da Anistia Internacional, destaca-se entre as maiores preocupações, “a segurança pública e o alto número de homicídios de jovens negros” (p. 82), visto que foi verificado um aumento de pessoas assassinadas pela polícia em 37% com relação a 2013.

O relatório traz uma seção intitulada “Execuções Extrajudiciais”, trata-se dos números alarmantes de homicídios de jovens e adolescentes negros durante operações policiais. O documento dá destaque à execução de:

Cinco jovens negros com idades entre 16 e 25 anos [que] foram mortos a tiros no bairro Costa Barros, no Rio de Janeiro, em 29 de novembro, por policiais militares do 41º Batalhão de Polícia Militar. Policiais efetuaram mais de 100 disparos em direção ao automóvel dentro do qual os homens estavam sentados” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p. 83)

Oito meses após a chacina, a mãe de um dos jovens assassinados também veio à óbito em decorrência de uma depressão. Trata-se de um racismo estrutural que por meio de instituições executa jovens negros e atinge seus familiares de diversas formas, deixando-os adoecidos e psicologicamente abalados. Pensando nessas questões, como estratégia de enfrentamento ao Genocídio da Juventude Negra, após uma chacina realizada na cidade de São Paulo, envolvendo facções criminosas e policiais militares que vitimou segundo a Ouvidoria da Polícia 493 pessoas, foi criado o Movimento Mães de Maio. Trata-se de mulheres que se uniram de forma organizada para resistir e lutar pela vida da Juventude Negra brasileira, o movimento tem como missão a luta por memória, verdade e justiça para os jovens.

Mais recentemente, em junho de 2017, foi publicado o Atlas da Violência 2017, publicação que surge de uma parceria entre o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Nesta publicação, os números chamam a atenção para a evolução da letalidade violenta contra os jovens negros no Brasil, algo que o documento chama de “crise civilizatória” que nas últimas décadas tem naturalizado homicídios e matado nossos jovens. (p. 6)

Em se tratando de números, o relatório indica que de cada 100 pessoas que sofrem homicídios no Brasil, 71 são negros. A análise indica que a tragédia que se abate sobre a população negra não diz respeito apenas a razões de ordem socioeconômica, isto porque se estima, a partir de análises econométricas com base nos microdados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Sistema de Informação Sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS), que os negros possuem chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação às pessoas de outros grupos raciais.

Ainda se tratando do caráter discriminatório que tem vitimado negros no Brasil, o documento traz algumas informações importantes:

De fato, ao se analisar a evolução das taxas de homicídios considerando se o indivíduo era negro ou não, entre 2005 e 2015, verificamos dois cenários completamente distintos. Enquanto, neste período, houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros, a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2%. Ou seja, não apenas temos um triste legado histórico de discriminação pela cor da pele do indivíduo, mas, do ponto de vista da violência letal, temos uma ferida aberta que veio se agravando nos últimos anos. (BRASIL, 2017, p. 31)

Ao fazer o recorte de gênero e cruzar com o fator raça, foi possível perceber também que existem diferenças significativas nas taxas de mulheres assassinadas. O estudo mostra, por exemplo, que “enquanto a taxa de homicídio de mulheres não negras diminuiu 7,4% entre 2005 e 2015, o indicador equivalente para mulheres negras aumentou 22%”. (BRASIL, 2017, p. 56) O relatório conclui que o perfil típico das vítimas fatais permanece o mesmo: homens jovens negros com baixa escolaridade e alerta para o fato de que a diferença de letalidade contra a população negra em relação ao restante da população aumentou.

Em diversas outras áreas, é possível encontrar elementos que configurem desigualdades raciais no Brasil, na questão salarial, por exemplo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgados pelo IBGE em fevereiro de 2017, os trabalhadores brancos ganham salários médios 82% superiores aos rendimentos dos negros. No que diz respeito a negros na Pós-Graduação, essa mesma pesquisa em 2015 indicou que embora o grupo componha mais de 50% da população brasileira, representam apenas 28,9% dos alunos de mestrado e doutorado em todo o país.

Esses dados indicam a funcionalidade prática do racismo no Brasil, resultante da formação deste país que teve a escravidão como berço e traz ainda em seu imaginário uma naturalização do negro em posições subalternas.

3 RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde os primórdios, a educação foi negada enquanto direito para a população negra, inclusive esta proibição aparece expressa no Decreto nº. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou a Reforma do Ensino Primário e Secundário, trazendo em seu artigo 69, a informação de que os escravizados não seriam admitidos à matrícula, nem poderiam frequentar escolas, portanto, a trajetória do negro na educação é marcada por uma luta protagonizada pelo Movimento Negro por inclusão em um primeiro momento, e posteriormente, uma luta pela inserção de suas narrativas no contexto educacional.

Tendo em vista o histórico da população negra em nosso país e devido à forma como as relações sociais são tratadas, em nosso contexto social as diferenças raciais têm significado desigualdades de oportunidades. Em se tratando da área da Educação, ao fazer um recorte racial é indiscutível as desigualdades entre brancos e negros. Isso significa que a não implementação de uma educação antirracista – aquela que considera a raça uma questão que merece trato pedagógico e, portanto, um lugar de destaque nas nossas políticas educacionais (GOMES, 2001, p. 87) – tem resultado na manutenção de um sistema educacional injusto que atua na perpetuação de desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Diversos estudos vêm pontuando que tanto o acesso, quanto a permanência produtiva na escola tem variado de acordo com a raça/etnia da população. Sem dúvidas a trajetória escolar do aluno negro tem sido experienciada de forma mais acidentada quando comparada à dos alunos brancos, sendo assim, podemos estabelecer uma relação entre educação e desigualdades raciais no Brasil. Segundo Nascimento (2001), “a discriminação racial tem sido identificada como fator de estímulo à evasão escolar e indutor de baixa autoestima entre alunos afro-brasileiros, prejudicando seu rendimento escolar, aumentando a possibilidade de repetência e reduzindo sua frequência às salas de aula. (p. 121) Vejamos como isso tem aparecido nos estudos em números.

Em 2012, foi publicado o relatório Brasil da iniciativa global *Out of School Children* (Pelas Crianças Fora da Escola), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com informações acerca do acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa. Indicadores desse estudo mostraram que os grupos mais vulneráveis nesse sentido, são aqueles que foram

historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena. Ao fazer o recorte racial, observou-se que os negros têm menos 1,7 ano de estudo, em média, que os brancos. (p. 23) Em se tratando do perfil racial de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de abandono no Brasil, chegou-se à seguinte conclusão, com base nos dados coletados:

Em termos percentuais, o número de crianças brasileiras fora da escola na faixa de 7 a 14 anos de idade é considerado pequeno: 2%. No entanto, em números absolutos, são 534.872 crianças que não têm garantido o seu direito de aprender, de acordo com análise dos dados da Pnad/IBGE em 2009. Do total, 329.571 são negras, o equivalente a 61,6% [...] as maiores desigualdades se verificam quando se levam em consideração a raça e a renda familiar das crianças em risco de abandono. Enquanto 8,99% das crianças brancas (1.084.260) têm idade superior à recomendada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre as negras a taxa é de 16,46% (2.667.832). (UNICEF, 2012. p. 32)

Mais recentemente, dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017 trouxeram um levantamento realizado pelo Todos pela Educação (TPE) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-2014) indicando diferenças entre o atendimento às crianças na faixa de 6 a 14 anos, onde no percentual de jovens que concluem a etapa até, no máximo, 16 anos, a taxa é de 82,6% na população declarada branca e de 66,4% e 67,8% entre pardos e pretos. Uma diferença que chega a 16,2% pontos percentuais. (p.13)

No campo da educação, questões relacionadas ao demarcador de desigualdade raça aparecem nos diversos documentos como um entrave à universalização do acesso e da permanência na escola, porém, vale lembrar que as dificuldades não são percebidas apenas no contexto da educação básica. Na educação superior, a presença de estudantes negros ainda está muito distante de uma proporcionalidade compatível com a quantidade de negros na sociedade brasileira, que já ultrapassa os 50% da população.

O relatório da UNICEF (2012), em um estudo mais amplo indica que de 1976 a 2006, o percentual de pessoas brancas que concluíram a graduação passou de 5% para 18%, já o percentual de pessoas negras na mesma situação passou de 0,7% para 4,3%. A diferença de acesso ao Ensino Superior entre pessoas brancas e negras, que era de 4,3 pontos em 1976, passou para 13 pontos em 30 anos. (p. 47)

A situação dos negros no Ensino Superior aparece como fator preocupante também no relatório da Oxfam Brasil de 2017, intitulado “A distância que nos une:

um retrato das desigualdades brasileira”. Ao trazer dados atualizados acerca da escolarização de jovens negros, o documento informa que as desigualdades de acesso ao ensino superior na atualidade ainda são marcantes, isto porque em “2010, os negros representavam apenas $\frac{1}{4}$ dos diplomados no Brasil”. (CRUZ, 2017 p. 58) O relatório ainda complementa que em cursos universitários que geram carreiras de altos rendimentos a presença negra é ainda menor, sendo que “a chance de pretos completarem um curso universitário de engenharia é a metade da que têm os brancos, e no caso de odontologia é cinco vezes menor que a de um branco”. (CRUZ, 2017. p. 58)

Por conta deste cenário desigual presente no campo educacional, tantos os setores do movimento social negro, quanto os pesquisadores da questão étnico-racial, têm empreendido uma luta contra o racismo institucional, reivindicando também mudanças no interior das instituições responsáveis pela Educação Básica no país. Isso implica a busca por uma nova fase de socialização escolar na qual as diferenças não signifiquem obstáculos na vida da população negra. Neste sentido, a escola é percebida como espaço privilegiado de mudança de mentalidade, conscientização e emancipação humana.

3.1 ESCOLA: ESPAÇO POLÍTICO DE SOCIABILIDADE E SUA RELAÇÃO COM O RACISMO

A socialização, experiência pela qual passamos durante toda a vida, é definida por Silvério e Souza (2010) como um processo no qual os indivíduos são levados à adoção de padrões de comportamento, normas e valores comuns ao seu mundo social. Consideram-se dois tipos de socialização: a socialização primária, aquela que acontece no seio da família, e a socialização secundária, realizada pelas mais diversas instituições socializadoras – escola, veículos de comunicação de massa, vida comunitária, dentre outros. É no contato com as diversas agências socializantes, durante a interiorização da sociedade pelo indivíduo, que a identidade vai se moldando, se construindo.

Dentro deste contexto, situamos a escola como uma importante instituição socializadora, partícipe do processo de construção de identidade dos indivíduos. A escola operacionaliza um processo social, através do qual as pessoas acessam o

conhecimento historicamente produzido, dele se apropriam de forma a se prepararem para o pleno exercício da cidadania, o que transforma a educação em um ato político que pode levar tanto à construção de um indivíduo participante, como à construção de indivíduos conformados à realidade.

Por meio do processo educativo, a escola tem transmitido às crianças modelos sociais de comportamentos. Para Charlot (2013), a escola é espaço privilegiado para transmissão formal de normas, fundamentos éticos e ideais sociopolíticos dos grupos influentes, sendo que, ao interiorizarem essas normas, os indivíduos acabam por traduzir as relações de força que existem no seio da sociedade, visto que esses ideais refletem as divisões e as lutas sociais presentes numa sociedade de classes.

Ao repassar, ou como afirma Charlot (2013), “inculcar” nas crianças ideias políticas, modelos sociais e mesmo a concepção de sociedade dos grupos dominantes, a educação acaba por assumir um sentido político, além de permitir com que ideologicamente os objetivos e interesses dos grupos hegemônicos se concretizem. Para o autor, a finalidade dessa ideologia é “mascarar, sob a aparência de uma igualdade teórica dos indivíduos e de uma unanimidade social mítica, a desigualdade, a injustiça e a opressão que reinam na sociedade”. (CHARLOT, 2013, p. 62)

Para além disso, a educação tem influenciado na personalidade dos educandos, visto que se trata de uma construção que visa atender as demandas da realidade sociopolítica. Uma educação agindo politicamente sobre os alunos, para que estes suportem os infortúnios ligados à vida social, mesmo que estes sejam frutos diretos da dominação de classe. (CHARLOT, 2013)

Aqui reside a importância de pensar em um modelo contra-hegemônico de escola, aquela que não objetiva a construção de indivíduos conformados à realidade e que atue de fato enquanto mediadora da ação educativa. Ora, uma escola comprometida com um projeto de transformação da sociedade assumirá um compromisso de atuar como agente de mudança nas relações sociais. Em uma realidade marcada pela discriminação racial, qual tem sido a contribuição da escola no que diz respeito às relações étnico-raciais? São fornecidos elementos suficientes para criação de identidade positiva de todos os grupos que a compõe? Em uma sociedade de classes, composta por estruturas racistas, a escola tem de fato atuado

de forma contra-hegemônica, garantindo que antecedentes sociais não sejam decisivos na destinação social de seus estudantes?

A problemática do racismo no espaço escolar não é recente. Em 1945, Virgínia Bicudo, uma importante socióloga, psicóloga e psicanalista já defendia sua dissertação intitulada “Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo” – o primeiro trabalho de pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil a tratar de relações raciais, pensando a raça enquanto categoria social, recusando qualquer formulação de raça fundamentada em aspectos biológicos.

Posteriormente, a Unesco financiou uma pesquisa sobre relações raciais no Brasil e Virgínia Bicudo foi convidada a participar. O projeto focava no Brasil, porém, seus interesses eram globais, a Unesco queria compreender os padrões de assimilação e integração dos grupos raciais distintos existente no Brasil e, a partir disso propor soluções para conflitos mundiais com motivação étnica, a exemplo do *apartheid* da África do Sul que tinha acabado de começar (1948). Naquele momento a ONU acreditava que conflitos étnicos estavam entre os fatores que causaram até mesmo a segunda guerra mundial, portanto, a fim de evitar a ocorrência de novos conflitos, era necessário o desenvolvimento de uma ciência antirracista, algo possível com o incentivo aos estudos nessa área, estudos que fossem capazes de fornecer as bases de uma pedagogia global contra a discriminação. (CAMPOS, 2016)

Há uma razão para o Projeto Unesco ter sido desenvolvido no Brasil. Ora, dentro de um contexto mundial com bastante animosidade étnica – esse era um período em que as Leis de Jim Crow, aquelas que instituíram a segregação racial nos Estados Unidos da América ainda estavam em vigor – o Brasil se destacava como exemplo de integração harmônica entre as raças, isto por conta da suposta democracia racial, àquele momento já bastante difundida no exterior por conta da obra *Casa-Grande & Senzala*, livro do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre publicado em 1933. O próprio Freyre recebeu convite para ser diretor do setor de Ciências Sociais da Unesco, mas, recusou o convite, em seu lugar, assumiu Arthur Ramos, um psiquiatra e cientista social brasileiro, amigo de Freyre, porém, devido seu falecimento alguns meses depois, assumiu o posto, um antropólogo suíço chamado Alfred Métraux. (CAMPOS, 2016)

Alfred Métraux convida cientistas sociais estadunidenses e brasileiros para investigar as relações raciais no Brasil e são realizados estudos em povoados

menores e rurais. Esta fase do projeto foi criticada pelo sociólogo Luiz Aguiar Costa Pinto, este, defendia que o estudo fosse mais amplo, contemplando inclusive os centros que estavam passando por um processo de urbanização, a exemplo do Rio de Janeiro e São Paulo. Para Campos (2016), o Projeto Unesco pode ser dividido em duas partes, sendo a primeira iniciada por Métraux, caracterizada pela reafirmação da democracia racial e reforço à ideia de inexistência de discriminação racial no país. O autor complementa:

A segunda frente dominante do Projeto Unesco se distingue da primeira por questões teóricas, metodológicas e ontológicas [...] Métraux incluiu no escopo do Projeto as duas maiores cidades do país, escolhendo Costa Pinto como diretor das pesquisas no Rio de Janeiro e Roger Bastide como coordenador dos estudos em São Paulo. Posteriormente, Bastide convidou Florestan Fernandes, seu ex-aluno e assistente na cátedra de Sociologia da USP, para compartilhar a coordenação do projeto. A edição de 1955 de *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo* é fruto da bateria de estudos dessa segunda fase do Projeto Unesco. [...] o livro editado por Bastide e Fernandes marcou a história dos estudos sobre relações raciais no Brasil por colher evidências robustas da existência de preconceito e discriminação raciais aqui. Ademais, a obra foi fruto de uma íntima e intensa interlocução de seus organizadores com intelectuais e militantes negros, ora tratados como fontes de informações, ora como co-intérpretes dos dados. (CAMPOS, 2016, p. 622)

Trata-se de um livro de suma importância, que traz uma nova interpretação sobre o lugar do preconceito racial no Brasil, em um contexto de difusão de ideias ligadas à democracia racial. Do campo de estudos da Psicologia Social, além de Virgínia Bicudo, participou também do projeto Aníela Ginsberg. Em suas pesquisas, ambas já apontavam uma problemática nas relações entre crianças de grupos raciais distintos no espaço escolar. Por serem pesquisas realizadas nos anos 50, há a utilização de termos não mais usuais nos dias de hoje (por entender que alguns deles possuem teor pejorativo) para se referir ao grupo racial negro, a exemplo de “pessoas de cor”, “mulatos”, “mulatos mais claros”. Ainda assim, os estudos trazem resultados interessantes sobre os problemas que se propuseram a estudar.

Bicudo (1955), no intuito de contribuir para os estudos sobre as relações raciais, realizou uma pesquisa sobre as atitudes dos escolares primários de escolas públicas do município de São Paulo, foram estudadas algumas famílias também, no total foram 130 classes do 3º grau de 108 escolas, somando 4.520 estudantes com idades entre 9 e 15 anos. O grupo foi classificado em brancos (86,32%), mulatos (2,89%), negros (6,86%) e japoneses (3,93%). Todos responderam um questionário

que forneceu dados à pesquisadora referentes aos sentimentos, preferências, estereótipos e atitudes entre os estudantes brancos e os demais. (BICUDO, 1955)

Dentre os diversos resultados alcançados nesta extensa pesquisa, no que diz respeito à preferência e rejeição entre os grupos, os questionamentos que deram base para a análise foram: “perto de quem você gostaria de sentar-se e perto de quem você não gostaria de sentar-se”. (BICUDO, 1955, p. 229) A autora procurou verificar se havia alguma relação entre a cor do que preferiu e a que rejeitou com a cor do preferido e do rejeitado. Na análise dos dados, constatou-se que todos os grupos em maioria demonstraram preferência pelos brancos, conforme segue: “O escolar branco foi o que mais escolheu colega branco, pois escolheu branco 91,72% dos brancos, 89,23% dos mulatos, 81,55% dos negros e 75,71% dos japoneses.” (BICUDO, 1955, p. 230).

No período em que a pesquisa foi realizada, era comum uma divisão nas salas de aula, que obedecesse a critérios de gênero, de forma que dentre as 130 classes estudadas, 62 foram masculinas, 55 femininas e apenas 13 turmas mistas. Sendo assim, a autora durante a análise, observou também as porcentagens de escolhas entre meninos e meninas, a fim de observar se as relações entre a cor do que escolhe e a cor do escolhido poderia sugerir algum tipo de diferença de atitudes entre os sexos. Para a pesquisadora:

Havendo entre as meninas brancas maior preferência pelo colega branco do que entre os meninos brancos, as meninas brancas apresentaram-se mais exclusivistas do que do que os meninos. O menino branco aproximou-se mais do negro e do japonês do que a menina branca da colega negra e japonesa, fato que complementa a observação anterior. Entre os meninos, o mulato foi o que demonstrou maior desejo de aproximar-se do branco e entre as meninas, foi a menina branca que mais escolheu a branca, esses dois subgrupos manifestando-se como mais exclusivistas. (BICUDO, 1955, p. 238)

Em se tratando da rejeição, um dado importante é que o negro ficou com taxa de rejeição superior à de preferência e isso aconteceu por conta da atitude de rejeição do branco somada às atitudes de rejeição do próprio grupo negro, para a autora, isso indica que existe por parte das crianças negras, uma intensa assimilação das atitudes do branco, algo que demonstra uma baixa consciência de grupo. Além disso, o fato de negros terem sido mais rejeitados do que os chamados “mulatos”, pode indicar que “a cor mais carregada do negro seria fator de rejeição,

ao passo que o branqueamento gradativo da pele constituiria um fator atenuante da rejeição". (BICUDO, 1955, p. 285)

Ainda no Projeto Unesco, outra pesquisa no campo das relações raciais e escola é realizada por Ginsberg (1955), esta conduz uma pesquisa cujo problema é saber se existe preconceito de raça na escola, caso exista, em que grau e qual sua forma. Uma investigação para identificar se no encontro social com brancos e negros dentro do ambiente da escola existem atitudes hostis com motivação racial.

A pesquisa foi realizada com estudantes dos quatro primeiros anos, pertencentes a três grupos sociais distintos: o grupo A foi constituído por crianças pobres, filhos de operárias e artesãs, residentes em um bairro, cuja presença negra é significativa. No grupo B, as crianças eram filhas de operários com nível econômico mais elevado, residentes em um bairro onde negros são raros. Por fim, o grupo C, formado por crianças de uma escola particular, filhos de pais ricos e residentes em um dos melhores bairros da cidade, a autora indica que nessa escola há apenas mulatos muito claros. No total, foram reunidas as respostas de 216 crianças, com idades entre sete e catorze anos, destas, oito foram eliminadas por pertencerem a grupos pouco expressivos, são eles: japoneses e caboclos. Para tabulação e análise dos dados, a pesquisadora dividiu os grupos por cor, ficando: pretos, brancos e mulatos.

Para a produção de informações, as crianças foram convidadas para uma entrevista individual. Uma das estratégias utilizadas por Ginsberg (1955) foi uma dinâmica com a utilização de dois cartões, cada um com uma boneca desenhada: uma branca, loira com olhos azuis e a outra boneca negra. Para complementar, havia outros cartões com os seguintes itens: dois vestidos brancos bordados, dois vestidos mais simples, dois vestidos velhos e rasgados, duas casas com terraço e persianas, duas casas com vidros quebrados, os muros rachados e roupas no varal. Como instruções, foram entregues os cartões para que as crianças pudessem vestir essas bonecas, indicar para que tipo de lugares elas poderiam ir com aquelas roupas (igreja, festa, escola, ficar em casa, dentre outros), falar sobre possíveis funções profissionais ocupadas por cada boneca, bem como indicar a casa que pertencia a cada uma.

O experimento que compõe apenas uma das etapas da pesquisa, buscou fazer um levantamento acerca da percepção que as crianças entrevistadas tinham

sobre os grupos raciais implicados na pesquisa e levou a diversos resultados. Vejamos alguns:

Do grupo total de crianças brancas, 77,2% deu, na primeira escolha o vestido fino para a boneca branca e somente 23,3% escolheram o mesmo vestido para a boneca preta [...] entre as crianças mulatas continua a preferência pela boneca branca: 78% escolheram para ela o melhor vestido [...] as crianças negras continuam a dar preferência à boneca branca, escolhendo para ela, em 84,6% o vestido bonito e não lhe dando nenhuma vez o vestido velho [...] podemos ver que entre as crianças de cor a boneca branca continua a ser privilegiada [...] as crianças pretas dão à boneca preta o melhor vestido em 7,7 % e o velho em 53,8% das respostas. (GINSBERG, 1955, p. 317-319)

Em se tratando das atividades atribuídas às bonecas, o quadro geral não muda muito em relação aos resultados anteriormente apresentados, isso porque muda o questionamento, mas, a boneca branca continua sendo beneficiada nas escolhas. Observe:

entre as crianças brancas apenas 2,3% fazem com que a boneca branca trabalhe em casa, mas, 25,7% escolhem esta ocupação para a boneca preta [...] das crianças mulatas 3,6% dão o trabalho em casa à boneca branca e 21,4% à preta. Entre as crianças negras ninguém dá o trabalho em casa à boneca branca e apenas 7,7 o dão à preta. Por esta escolha de ocupações parece que uma parte das crianças atribui à boneca preta papel social inferior ao da branca. (GINSBERG, 1955, p. 319)

No que diz respeito à habitação, os dados são bastante reveladores e para a pesquisadora, eles estão relacionados às ideias que essas crianças têm sobre o papel social dos brancos e dos negros. No geral as crianças indicaram a casa mais bonita para as bonecas brancas e a casa mais empobrecida e feia ficou para as bonecas pretas. As respostas das crianças brancas indicaram, por exemplo, que “a boneca branca mora quase sempre na casa bonita – em 97% – e somente em 3% das respostas é que ela mora na casa velha”. (GINSBERG, 1955, p 320) No caso das crianças indicadas pela autora como “mulatas”, em 85,7% das respostas, a casa mais bonita foi indicada como residência da boneca branca, ao passo que apenas 14,3% indicavam que a casa bonita pertencia à boneca preta. As crianças pretas mostraram a mesma tendência das “mulatas”: “a boneca branca, segundo as crianças pretas, mora na casa bonita em 84,6% e na velha em 15,4%. (GINSBERG, 1955, p. 321)

Em se tratando de estética, entre as crianças brancas, 92,2% consideram a boneca branca mais bonita. No caso das chamadas “mulatas”, em 96,4% das vezes

a boneca branca é apontada como a mais bela, entre as negras, o mesmo acontece em 84,6% das respostas.

De forma geral, a análise de dados da dinâmica nos mostra que em todas as circunstâncias houve por parte de maioria das crianças, independente do grupo racial, uma preferência pela boneca branca que recebe o melhor vestido, está em ocupações mais agradáveis, mora na melhor casa e é mais bonita. Trata-se de uma dinâmica cujos resultados nos leva a perceber a força de um imaginário marcado pela naturalização da ideia de que o negro ocupa na sociedade um lugar subalterno, ao passo que o branco encontra-se em outro patamar, o que evidencia a branquitude, esse lugar social do branco, como um lugar de privilégios.

Entendemos que as práticas discriminatórias não se iniciam na escola, porém, de acordo com Cavalleiro (2017), é no espaço escolar que as crianças estão acessando infinitas possibilidades de interiorização de comportamentos preconceituosos contra os estudantes negros, visto que há neste ambiente um reforço à discriminação a partir de configurações diárias de relações interpessoais hostis contra negros, bem como difusão de valores, crenças e comportamentos que reforçam o racismo, o que demonstra uma omissão deste espaço de sociabilidade quanto ao dever de reconhecer a criança negra de forma positiva, algo que contribui inclusive para o afastamento desse grupo do quadro educacional.

Ao privilegiar a branquitude, a escola tem reproduzido internamente o racismo institucional. Gomes (2001) afirma que esta instituição ainda se encontra assentada em uma ideologia racial que percebe o branco como o sujeito universal, mantendo arraigado no pensamento pedagógico e conseqüentemente na prática escolar o ideal da brancura. Quando isso ocorre, inevitavelmente há prejuízo para os demais grupos não brancos, a autora complementa:

o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contentas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade. (GOMES, 2001, p. 93)

Acreditamos que nesse processo de afirmação da branquitude, o sujeito branco também constrói uma identidade deturpada visto que o lugar da universalidade branca é forjado. A exaltação do padrão branco como referência, colocada de forma implícita ou explícita dentro da escola, tem causado impactos

negativos para a autoimagem da criança negra. Ora, autoestima baixa ou elevada, tem a ver com processos de socialização. Para Romão (2001), as crianças não nascem com baixa autoestima e para discutir essa questão, em se tratando de crianças negras, é preciso conhecer a história destes indivíduos, bem como a de seu grupo étnico. Para Cavalleiro (2017), a experiência escolar tem apresentado muitos acontecimentos prejudiciais aos estudantes negros, impedindo a aquisição de uma identidade positiva e conferindo a eles o lugar daquele que não é bem-vindo e/ou aceito no grupo.

Como resultado desse processo, crianças negras têm sido levadas a nutrirem o impossível desejo de se tornarem brancas, visto que identificam em si mesmas aquilo que é menosprezado ao seu redor: a cor de sua pele. O anseio por tornar-se branca vem da percepção de que este – o branco – é respeitado e recebido de forma positiva dentro do espaço escolar.

Vejamos a experiência de Cavalleiro (2017) em sua pesquisa realizada na Educação Infantil. No que diz respeito à questão da afetividade, a autora afirma que a atenção, o carinho e o afeto são distribuídos de maneira desigual dentro da escola, sendo que a categoria etnia regula o critério de distribuição. Isso fica perceptível quando o comportamento não verbal das educadoras é observado em suas interações com os alunos brancos, interações estas, marcadas por contatos físicos, acompanhadas de beijos e abraços, indicando um maior grau de afeto, ao passo que este contato físico passa a ser mais escasso quando se trata da relação professor/aluno negro, “ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que dispensam a elas”. (p. 73)

Além da relação professor/aluno, a relação aluno/aluno também pode apresentar situações nas quais as diferenças étnicas tornam-se conflituosas. Cavalleiro (2017) explica que crianças brancas desde muito pequenas costumam revelar um sentimento de superioridade, protagonizando em alguns momentos atitudes preconceituosas e discriminatórias, por exemplo, xingando as crianças negras com ofensas relacionadas à cor. Nas observações realizadas em sala de aula pela pesquisadora, ela aponta que na maioria das vezes esse tipo de situação ocorre na presença dos professores sem que haja interferência dos mesmos para coibir tais manifestações. Há um silenciamento que pode indicar que o educador não

sabe lidar com essa situação, ou o silêncio pode resultar do fato de que este profissional compactue com a ideia preconceituosa.

De qualquer forma, o silêncio do professor é algo extremamente prejudicial, visto que facilita e estimula novas situações de racismo. Ao indicar para o aluno branco que sua ação não merece maior atenção, o educador acaba por legitimar atitudes racistas dentro da escola e conseqüentemente fora dela, na sociedade como um todo. O silêncio do professor colabora também para o silêncio da criança negra. Ao perceber que não é possível contar com auxílio dos professores em situação de ofensas racistas, as crianças negras ficam condicionadas a não buscarem ajuda, silenciando também. Para Cavalleiro (2017), “o silêncio da criança demonstra a sua fragilidade em situação humilhante, sinaliza o quanto ela não domina o seu direito de defesa e expressa sua falta de confiança nos adultos à sua volta para resolverem o problema.” (p. 61)

Ainda se tratando do ambiente da escola, não podemos deixar de citar os materiais utilizados nas instituições de ensino. Os livros didáticos sempre trouxeram personagens negros configurados para reforçar imagens negativas e até mesmo estigmatizantes desse grupo racial, contribuindo de forma explícita para a construção de um imaginário positivo do branco, induzindo as crianças a pensarem que os brancos são mais bonitos e mais inteligentes, ao passo que os personagens negros aparecem na figura de escravizados, empregados domésticos, humildes, pobres, dentre outros. Em comparação com os demais personagens, o negro, na literatura e mesmo nos livros de História, apresenta maior percentual de personagens negativos, normalmente afastado de contextos familiares, omitindo desta forma experiências outras, bem como o processo histórico e cultural desse povo.

Entendemos que tanto o livro didático, quanto o paradidático influencia na formação do autoconhecimento da criança negra e, portanto, de sua identidade. Para Nascimento (2001), há no imaginário social brasileiro a ideia de que a identidade de origem africana é ligada apenas à “escravidão, trabalho braçal, inferioridade intelectual, atraso tecnológico, falta de desenvolvimento intelectual, moral, ético e estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento linguístico, já que as línguas africanas são tidas como dialetos”. (p. 119) Muito desse imaginário que traz uma visão distorcida do Continente Africano e seus descendentes, o mesmo imaginário que busca legitimar a supremacia branca e, portanto, a dominação racial, tem encontrado reforço dentro do ambiente da escola, com auxílio

do livro didático. Nascimento (2001) informa que “a crítica aponta várias distorções nesse tipo de literatura [...] não há referência às altamente desenvolvidas civilizações antigas africanas, transmitindo-se a ideia de que a civilização universal constitui monopólio do Ocidente”. (p.118)

A distorção causa grande prejuízo à identidade da criança negra, visto que nega à sua ancestralidade uma dimensão humana, naturalizando dessa forma a desumanização desse grupo racial na atualidade. Distorce também a identidade da criança branca que concebe a ideia de superioridade sob os demais grupos raciais, assimilando seu próprio grupo como o ideal, ao passo que os demais passam a ser “o outro”.

A partir da compreensão acerca dos efeitos que o livro didático pode ter ao transmitir às crianças negras, referenciais negativos acerca de seu grupo racial, diversos segmentos do movimento social negro incorporaram em suas pautas a necessidade de revisão das obras disponibilizadas nas redes de ensino, a fim de que a criança não branca pudesse sentir-se contemplada, tendo no ambiente da escola, as narrativas de seu grupo social devidamente reconhecidas e valorizadas. Santos (2001) informa que já é possível considerar que ocorreram grandes avanços na produção editorial, no entanto, ainda é necessário avançar mais na produção de materiais que contribuam para o combate do etnocentrismo presente nos currículos escolares.

Discutir a escola enquanto espaço de socialização que reforça, dissemina o racismo em nossa sociedade é necessário e problematizar o lugar que o professor ocupa nesse processo não ocorre com a intenção de penalizá-lo por reproduzir preconceitos raciais com os quais ele – o docente – também foi socializado. Porém, embora estejamos dentro desse contexto brasileiro marcado por uma realidade racializada, espera-se que o educador em seu processo de mediação seja capaz de empreender uma educação cidadã, aquela que permita às crianças de todos os grupos étnicos, e não só as brancas, reconhecerem-se positivamente em sua diversidade, isto porque o fato de professor ter sido socializado dentro de uma sociedade racista não pode justificar ações racistas provenientes de um educador. De acordo com Santos (2001), é função da escola fazer com que a “história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos” (p. 107), para isso, faz-se necessário romper o silêncio dispensado a negros e índios na história do país, até porque negligenciar o trato pedagógico da raça na educação tem gerado

uma série de preconceitos, discriminação e racismo, como veremos a seguir, nos espaços educativos em que tais atos deveriam ser inibidos.

Estudo realizado na Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo (USP), intitulado *Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil*, aponta para a discriminação racial por parte dos docentes no momento de atribuição de notas aos alunos negros. A pesquisa utilizou como referência as notas alcançadas por aproximadamente 277 mil alunos da oitava série (10,6 mil salas de aula) no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 2010.

As notas dos alunos paulistas negros e brancos com mesma proficiência no Saresp quando comparadas com a avaliação realizada pelo professor em sala de aula mostraram que estudantes brancos têm 5% de chances de receberem notas mais altas. No estudo foi possível perceber também que estudantes brancos têm 4% menos chances de serem considerados alunos fracos (aqueles que não atingem nota mínima) quando comparados a discentes negros com desempenhos e comportamentos equivalentes.

Outro resultado indicado pela pesquisa, diz respeito à diminuição ou ausência dessas disparidades quando se trata de um grupo acompanhado a mais tempo por seus professores, isto é, docentes que acompanham os mesmos alunos durante algumas séries tendem a discriminá-los cada vez menos. Desta forma, podemos inferir que o preconceito racial existente no imaginário popular acerca do negro, inicialmente tem influenciado na prática discriminatória por parte de educadores. Na medida em que estes passam conviver mais tempo com os alunos, é possível que haja o desenvolvimento de uma relação mais empática, onde o preconceito racial vai perdendo espaço e inibindo práticas discriminatórias. No entanto, no contexto da pesquisa em questão, isso tem acontecido em menor escala, visto que há nas escolas, uma rotatividade de professores, o que impede que haja um acompanhamento das classes pelo mesmo corpo docente ao longo dos anos.

Convivemos diariamente com manifestações racistas nos mais diversos estabelecimentos de ensino, seja na Educação Básica ou mesmo no nível superior. Em março/2017, a professora de uma creche pública no Distrito Federal lavou o cabelo de todas as crianças, exceto de uma aluna negra, alegando tratar-se de um cabelo “duro”, ação que fez com que a criança de quatro anos manifestasse o desejo de não ir mais à escola. (G1, 2018) Trata-se de um ato que confirma a questão levantada por Cavalleiro (2017), quando coloca que professores de

Educação Infantil costumam ter menos contato físico e demonstrar menor afetividade com crianças negras, mantendo-as sempre afastadas.

Seja em instituições públicas de educação básica e superior ou universidades privadas, o racismo tem se manifestado. No primeiro semestre de 2018, dois casos vieram a público. Em um deles, um docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, utiliza suas redes sociais e diz: “Odeio pretos e pardos falando muito e comendo de tudo por muito tempo, em bandos”. (PERRONI, 2018) No segundo caso, um aluno da Fundação Getúlio Vargas (FGV), ao avistar outro aluno negro da mesma instituição, fotografa e envia a imagem em redes sociais com os dizeres: “Achei esse escravo no fumódromo! Quem for o dono avisa!” (Revista Fórum, 2018)

São casos recorrentes de racismo envolvendo estabelecimentos de ensino, o que aponta para a urgente necessidade adoção de uma ação política institucional que implemente práticas antirracistas na educação como um todo, através da criação de espaços onde a mediação possa ser feita.

Segundo a Secretaria Estadual da Segurança Pública de São Paulo, a cada cinco dias, o Estado de São Paulo registra um caso de injúria racial em estabelecimentos de ensino, sendo que entre 2016 e 2017 foram registrados 142 boletins de ocorrência de injúria racial ocorridos dentro de estabelecimentos de ensino. Considerando que no Brasil o racismo estrutura as relações sociais, é provável que estes números não representem de fato a realidade. Por conta do racismo institucional, há por parte das vítimas de racismo certa descrença nas instituições, fazendo com que muitas pessoas não denunciem. O ocultamento tem caracterizado a violência racial.

Considerando este contexto da educação e o contexto geral da sociedade, não é difícil compreender porque crianças negras costumam apresentar uma identidade negativa em relação ao próprio grupo. Reproduzo aqui um questionamento trazido por Cavalleiro (2017, p. 20): “O que significa ser uma criança negra ou branca na relação social que se realiza na escola?” Acrescento: Até que ponto o racismo pode interferir no processo de ensino e aprendizagem de crianças negras? De que forma nós educadores podemos contribuir de maneira efetiva para o combate ao racismo no ambiente da escola? São a partir destas reflexões que a presente pesquisa pretende levantar o diálogo com crianças brancas e negras, ouvi-las em um processo de escuta ativa, para tentar elaborar respostas à outras

questões, quais sejam: como se sentem as crianças brancas e negras dentro da escola? Como se percebem enquanto brancas e negras neste espaço? Como é a experiência de crianças brancas e negras neste espaço de sociabilidade? De que forma a compreensão acerca da branquitude e do racismo pode contribuir efetivamente para o tratamento das relações raciais na escola do ensino fundamental?

3.2 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR EMANCIPAÇÃO

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites – muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

Nilma Lino Gomes

Considerando que a escola não foi concebida no Brasil enquanto um direito da população negra, há no campo da educação ausências de narrativas voltadas para esse público. Diversos segmentos do Movimento Social Negro organizado, ao longo de suas trajetórias trouxeram como pauta importante, a educação deste segmento da população.

Há reivindicações por mudanças na política educacional como um todo. São feitos questionamentos a respeito dos conteúdos e acerca da forma como a população negra é tratada nos espaços escolares, bem como representada nos textos históricos e na literatura. Trata-se de uma luta por acesso à educação escolar formal que não se limitou ao plano da denúncia, para além disso, houve reais questionamentos acerca da atuação do próprio estado e sua vontade política para enfrentamento da situação. (SILVÉRIO; SOUSA, 2010)

No Brasil, podemos afirmar que muito dos desdobramentos em políticas públicas voltadas para a educação, cujas diretrizes contemplam a questão racial no início do século XXI, resultaram diretamente das reivindicações das diversas instituições que compõem o movimento negro. Desta forma, importa pontuar a contribuição desses atores sociais coletivos na elaboração de uma proposta antirracista de educação que subverte a vigente, expondo a urgência de um

currículo descolonizado e uma prática pedagógica reformulada, que visibilize vivências e práticas dos sujeitos numa ação emancipatória, abrindo caminho para outro modelo de sociedade.

Vejamos um pouco acerca do que o Movimento Negro representa, o que o diferencia dos demais movimentos sociais, seus principais momentos na História do país, bem como os saberes produzidos por ele.

Os movimentos sociais como um todo, produzem saberes contra-hegemônicos em nossa sociedade, o que tem resultado no surgimento de novas temáticas, cuja função é questionar o que está posto, são saberes contra ideológicos.

O Movimento Negro surge questionando o cunho eurocentrado da produção do conhecimento científico e, a partir daí, passa a exigir mudanças nos currículos dos cursos e disciplinas tanto na educação básica, quanto no Ensino Superior, visto que dentre as pautas no campo da educação, está o combate ao epistemicídio, tão comum nas universidades brasileiras.

Entendemos o epistemicídio como manifestação do racismo institucional dentro dos espaços acadêmicos, uma vez que apenas o conhecimento de fundamentação eurocêntrica produzido pelo grupo racial branco tem sido legitimado, ao passo que demais saberes e narrativas oriundos de outros povos, não são reconhecidos e passam por um sistemático apagamento.

Para Carneiro (2005), o epistemicídio é um processo que consiste na destituição da racionalidade, civilização e cultura do 'Outro' – o não branco, além de configurar-se como instrumento de dominação racial, que ao negar o conhecimento dos grupos dominados, nega também os membros desses grupos enquanto sujeitos produtores de conhecimento. Segundo a pesquisadora, trata-se de um fenômeno que anula e desqualifica o conhecimento dos povos subjugados, produzindo a chamada indigência cultural, por meio de um processo de inferiorização intelectual, deslegitimando-os enquanto portadores e produtores de saberes. (p. 97)

A negação da racionalidade do outro, fruto do epistemicídio representa a morte simbólica e subjetiva da população negra à medida que coloca na invisibilidade as produções intelectuais de pesquisadores/a negros/as. Carneiro (2005) percebe o fenômeno como um sequestro da razão e um dispositivo de poder que afirma uma razão racializada, cuja função é homogeneizar e naturalizar a superioridade europeia, de forma que:

O Não-ser assim construído afirma o Ser, ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”. Essa visão de incompletude humana é atribuída ao negro. (CARNEIRO, 2005, p. 99)

São os coletivos que compõem o Movimento Negro que vão colocar na ordem do dia pautas como a necessidade de combater o epistemicídio na academia, bem como outras pautas, a saber: saúde da população negra, intolerância contra as religiões de matrizes africanas, o genocídio da população preta em curso no país, a crítica e desconstrução da chamada democracia racial ao denunciar a desigualdade racial, ao mesmo tempo em que propõe políticas reparatórias de ações afirmativas tanto no mercado de trabalho quanto na educação como estratégia de combate às desigualdades raciais.

Movimento Negro é um sujeito coletivo. Segundo Gomes (2017), tem organizado práticas “através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável.” (p. 47). Nesse contexto, a autora indica que o movimento traduz as interpretações críticas que ocorrem na academia para a população negra que não está nas universidades, atuando também como um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil, ao mesmo tempo em que produz um conhecimento emancipatório específico – aquele que emerge da luta – saberes estes, que, ao longo do tempo transformaram-se em reivindicações, muitas das quais se tornaram políticas públicas principalmente nos primeiros anos do século XXI.

Podemos definir o Movimento Negro como todas as formas de articulação de negros e negras politicamente posicionados na constituição de coletivos, grupos de estudos, grupos culturais, dentre outros, cujo objetivo explícito seja o combate ao racismo e conseqüentemente construção de um processo emancipatório protagonizado por negros e negras. Emancipação aqui entendida para além de uma transformação cultural e social, como uma libertação humana. (GOMES, 2017) Vale ressaltar que há no Brasil, diversas pessoas negras não vinculadas a uma instituição/organização, porém, atuam contra o racismo anonimamente em suas comunidades, escolas, ambientes de trabalho, instituições religiosas e outros

espaços. São pessoas que herdaram os ensinamentos do Movimento Negro de forma direta e/ou indireta e que também promovem ações emancipatórias.

O potencial emancipatório característico do Movimento Negro é percebido pela capacidade de mudança que o mesmo tem imprimido no setor das políticas públicas nos campos sociais, culturais e especialmente na área da educação, que aqui é entendida “como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista” (GOMES, 2017, p. 25), ou seja, a educação vista como um espaço privilegiado de intervenção para construção de outro projeto de sociedade mais igualitária para todos, uma educação voltada para o pensamento crítico capaz de suscitar nos educandos o questionamento que transforma, emancipa e os tornam agentes protagonistas de suas próprias histórias, não os condicionando à conformar-se com os males da sociedade.

Algumas especificidades diferenciam o Movimento Negro dos demais movimentos sociais. Colocamos anteriormente que o conceito de raça utilizado nessa pesquisa é um constructo social, logo, não compreendemos raça com base em uma perspectiva biológica. A politização da raça, a desocultação de seu uso no contexto das relações de poder, bem como o rompimento com as visões distorcidas acerca dos negros como naturalmente inferiores foram realizadas pelo Movimento Negro. Este utiliza a raça como mediação de suas reivindicações políticas e a ressignifica para construir novos instrumentos (teórico, ideológicos, político, analíticos) capazes de explicar a operacionalização do racismo em nossa sociedade tanto na estrutura do estado, quando nas relações cotidianas, interpessoais. (GOMES, 2017)

O processo de ressignificação da raça realizado pelo Movimento Negro, fez com que o mesmo questionasse a própria história. Ora, é a compreensão da história do nosso país que nos levará ao entendimento de como o racismo se processa no seio da sociedade. De acordo com Gomes (2017):

Para o movimento negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo na sociedade brasileira. Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo na sociedade brasileira o Movimento Negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que

distinguiu o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares. [...] O Movimento Negro é, portanto, fruto de uma negatividade histórica. (GOMES, 2017. p. 48)

Neste sentido, trata-se de um movimento que possui características muito próprias, à medida que constrói outra interpretação histórica para compreensão do grupo social negro, interpretação essa que possui a raça como dimensão central, permitindo então a explicitação da relação entre desigualdades sociais e raciais. Ao fazer isso de forma consistente e embasada, a raça como categoria social estrutural e estruturante da sociedade, extrapola as interpretações internas do Movimento Negro e passa a subsidiar análises no meio acadêmico e na elaboração de políticas públicas, feitos que transformam o Movimento Negro em sujeito coletivo educador e produtor de saberes emancipatórios.

De acordo com Silva (2017), essa interpretação histórica, trazida pelo Movimento Negro, surgiu da necessidade de se repensar e superar interpretações, categorias e conceitos aceitas como clássicas – aquelas que analisam a sociedade apenas do ponto de vista das classes sociais – isto porque, se tratam de análises que dificilmente consideram a questão racial como elemento central à dinâmica social brasileira, dificultando desta forma, a identificação de estruturas que permitem a sobrevivência do racismo em nosso país.

3.2.1 Educação: bandeira histórica do Movimento Negro

No decorrer de sua trajetória, diversos foram os momentos de intervenção do Movimento Negro na sociedade através de diversas ações, vejamos de forma breve alguns atos deste movimento que geraram impactos diretos e/ou indiretos no campo da Educação.

Imprensa Negra Paulista: composta por diversos jornais que circularam no início do século XX até meados dos anos 1960, voltados para o tema das questões raciais, dentre eles, O Clarim d'Alvorada (1929-40), A Voz da Raça (1933-37), Tribuna Negra (1935), dentre outros. Trata-se de uma imprensa combativa que na época cumpriu com a função de romper com os ideais do racismo científico e as ideias eugênicas características da época. A Imprensa Negra denunciava as desigualdades raciais e de forma explícita apostava na educação como instrumento de emancipação da população negra. (GOMES, 2017)

Frente Negra Brasileira: também no estado de São Paulo, surge em 1931. Trata-se de uma importante instituição política, comprometida com a educação deste grupo. Para atender à demanda educacional, a Frente Negra Brasileira, criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Gomes (2017) a coloca como uma “articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros na época” (p. 30). É a partir das reivindicações e demandas da Frente Negra Brasileira, que Getúlio Vargas, então presidente do país, vai permitir a entrada de negros nas Forças Públicas, algo que até aquele momento não era possível.

Teatro Experimental do Negro (TEN) – 1944 a 1968: fundado no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento, uma figura de extrema importância na produção de saberes dentro do Movimento Negro, também é o responsável por trazer para o contexto brasileiro o Movimento de Negritude, explicitado anteriormente.

Faz-se necessário retomar o TEN neste texto para pontuar seu compromisso com a Educação. O teatro recrutava para serem integrantes os operários, empregados domésticos, moradores das favelas sem profissão definida e os alfabetizava. Além disso, durante três anos (1948-50) publicou o Jornal Quilombo, este apresentava em todas as edições um espaço reservado ao debate sobre a Educação intitulado “Nosso Programa”.

A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário [...] o TEN deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje. (GOMES, 2017. p. 30,31)

Movimento Negro Unificado – MNU (1978 – dias atuais): organização de caráter nacional que em 1978 reúne diversos segmentos, organizações, Ongs e entidades do Movimento Negro e naquele momento elegem como principais pautas para combate ao racismo no Brasil a Educação e o Trabalho. Para Gomes (2017), o MNU é responsável por uma geração de pesquisadores negros que se tornaram referência acadêmica no que diz respeito às pesquisas que tratam das relações raciais no Brasil.

Nas décadas seguintes a 1978, gradativamente o Movimento Negro foi somando conquistas no campo das políticas públicas da educação. O debate em torno das ações afirmativas, que já existia no TEN, por exemplo, passa a ser mais

fortalecido a partir dos anos 1990. Em 1995, é realizada a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro, na oportunidade o Movimento Negro entrega ao executivo nacional o Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial. No ano seguinte, são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que contempla em seu texto a questão da Pluralidade Cultural e diversidade.

No plano acadêmico, destaque para a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). Reúne pesquisadores negros e não negros que se dedicam ao estudo das relações raciais e demais temas de interesse da população negra. A ABPN é responsável por “construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos.” (GOMES, 2017, p. 35)

Em 2003 temos a aprovação da Lei nº. 10.639/03 pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva que altera LDB – a legislação mais importante no campo da educação, visto que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. A Lei nº. 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, alterada posteriormente pela Lei nº. 11.645/08 para inclusão da questão indígena. A Lei 10.639/03 é um marco legal importante na luta do Movimento Negro por uma educação antirracista. Para além disso, Gomes (2017) traz outras iniciativas relacionadas à educação no âmbito do Estado, que resultam de proposições do Movimento Negro, dentre elas:

Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012, a sanção pela então presidenta da República Dilma Rousseff, da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio, sanção da Lei 12.990, de 09 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos federais. (GOMES, 2017, p. 37)

Desta forma, no diálogo com o poder público, com a universidade e com a população negra, o Movimento Negro consolida-se como sujeito político produtor de saberes que já pontuamos aqui como emancipatórios, sendo eles, saberes

identitários ao recolocar o debate sobre raça, com a tematização da identidade negra de outro lugar, sendo afirmada de forma positiva.

O movimento contribui também com saberes políticos, visto que os órgãos públicos e a academia começam, em certa medida, a dar outro tratamento à questão da raça. Desse modo, a percepção de raça ressignificada passa a ser critério para pensar políticas de combate às desigualdades que passam a ser concebidas como, não só desigualdades sociais (de classe), mas, também como desigualdades raciais. A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e das cotas raciais em concursos públicos e universidades é um exemplo disso.

Vale ressaltar a importância do Movimento de Mulheres Negras dentro do MN. O protagonismo dessas mulheres acaba por nos legar os saberes estético-corpóreos, aqueles ligados à reflexão acerca do lugar que o corpo negro ocupa no mundo, bem como sua estética. As reflexões trazidas pelas mulheres negras ao indagar o machismo dentro do movimento desafiaram os homens negros a repensarem seus comportamentos com as mulheres em geral não só no espaço de ativismo, mas, nos demais espaços de sociabilidade, “elas reeducam homens e mulheres negros, brancos [...] e também elas mesmas [...] apesar do caráter progressista dessas lutas [...] a violência contra a mulher negra atuam como uma regulação conservadora dentro dos próprios espaços de emancipação social”. (GOMES, 2017, p. 73)

Embora os saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro estejam apresentados aqui como identitários, políticos e estético-corpóreos, Gomes (2017) informa que essa separação ocorre apenas como recurso analítico, visto que se trata de saberes que se constituem de forma articulada na realidade social, cultural, econômica e política.

3.3 ALTERAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A LEI 10.639/2003 VISTA COMO MARCO LEGAL NA LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Ao tratar do tema Relações Raciais no âmbito da Educação, a Lei nº. 10.639/2003 não pode deixar de ser citada por ser resultado de luta do Movimento Negro por uma educação antirracista e por representar um marco legal de inserção

da História e Cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Trata-se de um instrumento que alterou a Lei nº. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Posteriormente, a Lei nº. 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº. 11.645/08, que incluiu a temática indígena.

A legislação é um instrumento importante na luta por equidade na educação, no entanto, não basta apenas o ordenamento jurídico, para Gomes (2001), “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não.” (p. 89) Nos 15 anos de existência da Lei nº. 10.639/2003, há experiências exitosas. No entanto vários tem sido os obstáculos à sua implementação. Isto porque a realidade social e educacional brasileira na qual a lei pretende agir é complexa e permeada por conflitos, o que contribui para que haja resistências à Lei dentro dos espaços educativos e mesmo fora dele.

O racismo institucional tem se revelado como um obstáculo à real implementação da Lei nº. 10.639/2003. Setores mais conservadores da sociedade e da mídia têm se empenhado na desqualificação da mesma a fim de que não tenha lugar no ambiente da escola. Em 2010, o editorial de um dos jornais de ampla divulgação no país – O Estado de São Paulo – ao tratar do que chamaram de “inchaço do currículo”, apontaram a Lei em questão como um dos agravantes deste problema ao expor que:

disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira estão agravando as distorções do sistema educacional brasileiro. Não bastasse a dificuldade que já enfrentam para ensinar aos alunos as disciplinas básicas, como português, matemática e ciências, ao serem obrigados a lecionar disciplinas criadas com o objetivo de resgatar a “dívida histórica com a escravidão” e a “dívida social com os povos da floresta”, muitos professores acabam perdendo o controle dos seus cursos, transformando-os em verdadeiros pastiches de informações ideologicamente enviesadas. (O Estado de S. Paulo, 20 de agosto de 2010)

Para esse veículo de comunicação, um dos problemas trazidos pela Lei, foi o desperdício de recursos, visto que as escolas precisaram adequar seus materiais didáticos e inclusive produzir novos, a fim de atender à demanda posta pela legislação.

Por conta dos 15 anos da Lei, em 2018 algumas instituições fizeram levantamentos para perceber em que medida a educação antirracista está tendo

espaço no ambiente escolar. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com base no questionário do Censo Escolar de 2015, do total de 52 mil diretores de escolas públicas, pelo menos 12 mil não trabalham com projetos cuja temática seja o racismo, o que representa 24% das escolas públicas do Brasil. (MORENO, 2018)

Várias têm sido as notícias veiculadas na mídia referente às atividades pautadas na Lei e as resistências encontradas. No estado do Amazonas, alunos evangélicos se recusaram a participar de uma feira cultural cujo objetivo era apresentar a África através da literatura. A justificativa utilizada foi de que a temática fere os preceitos bíblicos e contraria crenças cristãs. (MELO, 2012)

Durante a feira, os alunos por iniciativa própria e em desacordo com a proposta apresentada pela escola, montaram uma tenda com o nome “Missões na África” na qual abordavam a evangelização do povo africano em seu próprio território” (MELO, 2012), ou seja, a demonização do continente africano e sua cultura, muito presentes no imaginário popular brasileiro, bem como a crença de que é necessário a conversão ao cristianismo através de missões, acaba interferindo no desenvolvimento de atividades dentro da escola.

A recusa de elementos culturais que não sejam brancos e europeus, inclusive a rejeição às religiosidades de matrizes africanas tem contribuído para casos graves de racismo religioso dentro da escola. Recentemente, em 2017, uma aluna do Ensino Fundamental de uma instituição pública do Rio de Janeiro foi vítima de intolerância religiosa durante a aula. A adolescente foi expulsa da sala pela professora ao discutir com outro aluno quando este disse: “macumbeiros têm que morrer”. (ZUAZO, 2017) Trata-se de um caso que demonstra o despreparo da educadora quando pune a vítima do racismo religioso a expulsando da sala e nos alerta do quanto é necessário investir no profissional de educação, a fim de que em momentos de conflito racial, consiga mediar de forma assertiva.

Em 2018, também no Rio de Janeiro, uma professora foi denunciada pelo pai de um aluno após exibir o filme brasileiro “Besouro”, que conta a vida de Besouro Mangangá – capoeirista do Recôncavo Baiano, da década de 1920, a quem eram atribuídos feitos heroicos e lendários. Denúncia inicialmente acatada, após manifestações populares de segmentos do Movimento Negro em prol da educadora em redes sociais, a Secretaria de Educação afirmou que não abrirá processo contra

a professora e em nota pública afirmou ter um compromisso com a Lei nº. 10.639/2003. (ALFANO, 2018)

Não vamos nos alongar nos casos, trouxemos apenas alguns veiculados na mídia, para demonstrar o quanto o cenário de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é complexo e tensionado. Porém, é nesse campo de forças, que temos visto aflorar experiências exitosas. Educadoras e educadores tem empreendido um enfrentamento ao racismo institucional na escola e realizado um trabalho em prol de uma educação antirracista. São trabalhos que nos impulsionam a continuar estudando, pesquisando e contribuindo para a literatura acerca das relações raciais no espaço educativo, bem como a apostar na instituição escola como um dos mais importantes espaços de mediação, capaz de através de uma prática docente qualificada romper com imaginários preconceituosos, garantindo o direito de acesso com igualdade de condições a alunos dos mais diversos grupos raciais, uma vez que a educação antirracista é inclusiva e contempla a todos os grupos, não é direcionada apenas às crianças negras.

O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) vem capacitando professores para atuar com a temática das relações raciais na escola desde 1998 e a partir de 2002 através do Prêmio Educar – Educar para igualdade racial e de gênero, começou a mapear e premiar as experiências exitosas no ensino da cultura africana e afro-brasileira. Durante esse período, mais de 3 mil iniciativas já foram catalogadas em 1.146 municípios. De acordo com a instituição, as escolas que têm introduzido a temática no currículo, vêm demonstrando resultados positivos não apenas para a autoestima dos estudantes, mas, o desempenho dessas instituições vem apresentando melhoras inclusive nos indicadores de avaliação, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (MORENO, 2018)

No estado de São Paulo, uma iniciativa vem chamando a atenção. Ao aliar jogos digitais, educação e Lei nº. 10.639/2003, dois educadores criaram em novembro de 2017, o Alfabantu. Trata-se de um aplicativo de celular, voltado para o público infantil cuja proposta é auxiliar no processo de alfabetização de crianças através de jogos digitais, trazendo uma das contribuições africanas dos *bantus* para o Brasil: a língua falada pelo povo Kimbundu, de Angola. (BARRIO, 2018)

Com o uso do aplicativo, as crianças se divertem enquanto aprendem palavras, frases, fazem *quiz* e conhecem um pouco mais desse grupo étnico

africano que veio para o Brasil durante os primeiros ciclos da escravidão, tendo contribuído para a cultura brasileira como um todo, principalmente na linguagem, visto que o português falado no Brasil incorporou diversos elementos de origem *bantu*, a exemplo de palavras como quitanda, fubá, farofa, moleque, batuque, dentre outras. Atualmente o aplicativo vem sendo utilizado no Brasil e em alguns outros países como Angola, Moçambique, Reino Unido, Polônia e Portugal. (BARRIO, 2018)

Desta forma percebemos que, mesmo com percalços, alguns professores/as têm resistido em sala de aula e de diferentes formas contribuído para a implementação da Lei nº. 10.639/2003. Significa que a luta histórica do movimento negro educador por uma educação antirracista está conseguindo avançar. Neste sentido, a luta é para que as iniciativas exitosas possam superar os casos de racismo que vêm sendo registrados diariamente nos espaços educativos em todos os níveis de ensino.

4 O FENÔMENO ESTUDADO

Esta pesquisa teve como propósito compreender as significações, ou seja, os sentidos e os significados constituídos por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, sobre sua identidade racial, para, a partir delas - das significações - alcançarmos a dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização, neste caso os sentidos e os significados foram um importante recurso metodológico. Utilizamos o critério de heteroclassificação², para a composição de dois grupos: o primeiro formado por estudantes negros e o segundo formado por estudantes brancos.

Tentar alcançar os significados escolares em especial aqueles associados à vivência dessas crianças enquanto sujeitos brancos e sujeitos negros no ambiente da escola, analisando aspectos em relação às suas identidades, autoimagem, bem como, do relacionamento com seus pares e com os demais é de extrema relevância para a literatura disponível.

De acordo com Gadioli e Müller (2017), discutir sobre o papel do branco nas relações raciais no cotidiano escolar no Brasil é urgente, visto que se trata de um grupo que sempre esteve à parte desse processo, desta forma, acreditamos que trazê-lo para o estudo certamente enriquece o debate sobre o tema. Para as autoras:

Historicamente, os estudos sobre as relações raciais no Brasil foram concebidos imperando a ausência total do branco, que como modelo universal de humanidade sempre se manteve a parte dessas reflexões, como se não tivesse nenhuma participação [...] essa ausência, durante muito tempo, constituiu um entrave para avançarmos nessas discussões, que se limitam a analisar apenas o negro. Trazer o branco para pensar sobre essas questões, ou melhor, colocá-lo como objeto, como tema de pesquisa, certamente constitui um importante passo nos estudos raciais. (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 284)

² Critério de heteroclassificação, isto é, a pesquisadora definiu a cor/raça do entrevistado a partir de sua percepção. Consideramos importante explicitar essa questão, visto que não fomos a campo partindo do pressuposto de que os estudantes já sabiam qual seu respectivo pertencimento racial, ou seja, na entrevista dialogamos com os sujeitos acerca de como se reconhecem ou se percebem e se declaram, isto porque conversamos com crianças de 8 e 9 anos, que estão em processo de construção de identidade. Crianças nessa faixa etária estão vivenciando um processo de aquisição da identidade racial, essas percepções podem ser complexas, é possível que algumas nem tivessem pensado sobre isso antes da conversação, ou sido questionadas sobre essa questão em outros momentos de suas vidas.

Em se tratando do tema das relações raciais, a Psicologia é uma área do conhecimento que tem muito a contribuir, inclusive no campo da Educação. De acordo com Munanga (2014), trata-se de uma área devidamente qualificada para analisar os fenômenos subjetivos associados aos processos de autoestima e processos de identificação do sujeito negro individual e coletivo, sendo que, ao fazer isso, produz conhecimento acerca do racismo e suas consequências na estrutura psíquica tanto das vítimas, quanto dos discriminadores.

Para o autor:

Interessa às ciências do homem, a psicologia social incluída, as atitudes e os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva” (MUNANGA, 2014, p. 11)

Para melhor compreensão do estudo e sua delimitação, vejamos de forma breve como se estrutura o Ensino Fundamental no Brasil, suas características, desafios e como as desigualdades raciais são percebidas neste ciclo específico da Educação Básica. Trata-se de uma contextualização que nos auxilia no entendimento acerca do quanto é importante o trato pedagógico da questão racial, neste nível de escolarização.

Atualmente no campo de estudos das relações raciais na escola, há poucas pesquisas que tratam especificamente do Ensino Fundamental - ciclo escolar praticamente universalizado na atualidade como veremos a seguir. Acreditamos que um tratamento assertivo das relações raciais na escola, durante este período, principalmente nos anos iniciais, possui um potencial de abrangência muito maior do que em períodos posteriores (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) caracterizados por problemas como a evasão escolar - um dos maiores desafios da educação no Brasil de hoje.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

O Ensino Fundamental no Brasil é um direito constitucional, assegurado por um conjunto de legislações. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA:

O marco legal da política educacional brasileira é representado pela Constituição Federal (CF) de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 e por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). (IPEA, 2008, pág. 11)

A Constituição Federal de 1988, além de estabelecer em seu texto a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, pontua sua oferta como direito público. A LDB por sua vez ressalta a importância do Ensino Fundamental no atendimento à educação básica do cidadão. O conjunto de Leis e Normas trazidos pelo IPEA (2008), além de formalizar aos brasileiros o direito à educação, ressalta a responsabilidade do Ensino Fundamental nesse processo.

Em dados recentes, publicados em maio/2018, com base no INEP (Censo Escolar 2017) IBGE, Diretoria de Pesquisas, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016 e Coordenação de Trabalho e Rendimento, o Ministério da Educação - MEC, traça um panorama geral do Ensino Fundamental no Brasil. Vejamos:

O Ensino Fundamental no Censo Escolar 2017, apresentou 27,3 milhões de matrículas, sendo que os anos Iniciais, comportaram 12,5 milhões de alunos na rede pública, o que corresponde a 81,6% do total de matrículas. No que diz respeito ao acesso, o Ensino fundamental encontra-se praticamente universalizado, visto que 99,2% da população de 6 a 14 anos frequentam escola, porém, na última década, as taxas de insucesso mantiveram -se elevadas especialmente no 3º, 6ª e 9ª ano do ensino fundamental, sendo que no 3º ano, somente 88,4% dos alunos foram aprovados: mais de 370 mil crianças foram reprovadas ou abandonaram a escola em 2016. (Soares, 2018)

O Panorama da Educação Brasileira do MEC/2018, informa que nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, há dois desafios a serem enfrentados: o primeiro diz respeito à alfabetização. O documento diz que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), mostrou que mais de 50% das crianças não estão alfabetizadas no terceiro ano do ensino fundamental no Brasil. O segundo desafio está relacionado à formação de professores, visto que 30 a 40% dos docentes que atuam nesse período não possuem ensino superior ou são formados em outra área. (Soares, 2018)

Para além dos desafios colocados pelo MEC no panorama da educação brasileira, apresentamos aqui um terceiro desafio: vencer os obstáculos enfrentados para a implementação da Lei 10.639/2003 e construir um Ensino Fundamental pautado em princípios antirracistas, mais humanizado, benéfico para todos os grupos que compõem a escola, ou seja, inclusivo. Isto porque, se compreendemos que a discriminação racial atende a uma estratégia de exclusão do aluno negro do espaço escolar, caminhar em sentido oposto, implica investir em um modelo de educação que inclui.

Nesta pesquisa vamos ater nossa reflexão apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A delimitação do Ciclo de Alfabetização como período para investigação ocorre por conta de nosso entendimento acerca da alfabetização enquanto um processo político, um instrumento de luta por conquista de cidadania, visto que vivemos em uma sociedade grafocêntrica - centrada na escrita - na qual alfabetizar significa incluir pessoas dentro dessa realidade.

É válido lembrar que essa importância dada ao processo de alfabetização remete diretamente ao nosso contexto sócio-histórico, não se trata de uma visão universalizante, visto que há sociedades em que a linguagem oral por exemplo assume importância maior do que a linguagem escrita. Faz-se necessário a ressalva para que não seja assumido um posicionamento de cunho etnocêntrico.

Entendemos que a alfabetização possui uma dimensão política à medida que pode desempenhar importante papel no processo de emancipação civil, conseqüentemente na construção de cidadania. Isto porque, em sociedades grafocêntricas, a escrita encontra-se ligada à vida socioeconômica, política e cultural. Soares (2017) explica que “neste contexto, a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e poder” (pág. 174).

Desta forma, reafirmamos o Ciclo de Alfabetização como período importante para a investigação, tendo a percepção de que a inserção na cultura letrada não ocorre apenas quando acontece a simples decodificação dos códigos escritos, mas, alfabetização entendida como processo de apropriação da leitura e escrita como bem simbólico, inclusive de uso político, social, cultural. Portanto, inferimos que se este ciclo for comprometido por questões ligadas ao racismo escolar, por

consequência, teremos no ambiente escolar um fator acentuador de processos de evasão, resultando na manutenção de desigualdades raciais na sociedade.

4.2 DESIGUALDADES RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Romão (2001), os dados sobre a educação indicam que crianças e adolescentes negros, são os que mais se evadem ou são excluídos da escola. Para o autor, isto acontece por diversos motivos, mas, na maior parte do tempo, temos centrado nosso olhar apenas em abordagens econômicas, sem observar outros aspectos, de forma que a discussão acerca das desigualdades raciais, tem sido feitas, tomando como parâmetro as desigualdades socioeconômicas, pois não há um olhar voltado para a questão racial enquanto ponto central a ser observado.

Como já pontuamos anteriormente, há na sociedade brasileira uma estreita relação entre educação escolar e desigualdades raciais. No que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa realidade não tem sido diferente, visto que há nesta fase da educação básica, desigualdades de tratamento que resultam em um não oferecimento de oportunidades igualitárias a todas as crianças.

Em sua maioria, as pesquisas que tratam das relações raciais na escola, (CAVALLEIRO, 2001; CARMO, 2005, GOMES, 2001) têm se debruçado sobre a Educação Infantil, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desta forma, a presente pesquisa tratando da dinâmica das relações raciais, ao fazer um esforço para apreender significações e subjetividades de estudantes do Ensino Fundamental I, será importante para subsidiar práticas educacionais neste ciclo de ensino ainda pouco estudado. Vejamos alguns dados acerca das desigualdades raciais na educação, dentro do Ensino Fundamental.

Ao observarmos levantamentos realizados por diversas instituições, aproximadamente nos últimos 10 anos, percebemos uma disparidade em se tratando de negros e brancos na educação. Em documento intitulado “*Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa*” do UNICEF (2012), a discriminação racial é colocada como o principal entrave que crianças e adolescentes brasileiros precisam enfrentar para terem seus direitos à educação garantidos. O mesmo estudo explica que, observando os números apenas percentualmente, pode-se pensar que se trata de um grupo pequeno, mas,

considerando que a população brasileira é bastante expressiva, é necessário dar uma atenção mesmo àqueles números considerados baixos.

Em 2009 por exemplo, em termos percentuais, somente 2% das crianças brasileiras estavam fora do Ensino Fundamental, porém, em números absolutos, isso equivalia na época a 534.872 crianças, sendo que deste total, 329.571 eram negras, um percentual de 61,6%. (UNICEF, 2012). No ano seguinte, em 2010, levantamento da ONU Brasil, indicou que 62% da população branca com mais de 18 anos possuía o ensino fundamental completo. Na população negra, esse percentual caía para 47%, ou seja, mesmo entre aqueles que concluem o ensino fundamental mais tarde (distorção série/idade), o percentual de negros é menor.

O “Anuário Brasileiro da Educação Básica”, lançado em 2017 pela Editora Moderna e o Todos pela Educação, trouxe alguns levantamentos sobre o Ensino Fundamental no Brasil, tendo como base Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2014), são informações que indicam as diferenças que existem entre os grupos raciais no que diz respeito ao atendimento às crianças na faixa de 6 a 14 anos, onde cerca de 82,6% da população branca conclui essa etapa de ensino, porém, quando se trata de pardos e pretos, respectivamente 66,4% e 67,8% conseguem concluir o Ensino Fundamental, representando uma diferença de 16,2% pontos percentuais. (p. 13)

Vale ressaltar que, em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE – foi aprovado. Ele traz como uma de suas metas a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para garantir que pelo menos 95% dos alunos dessa faixa etária recomendada (dos 6 aos 14 anos) fossem atendidos. Esta meta tem como prazo o último ano de vigência do PNE em 2024, quando o completará 10 anos. Com base no Anuário Brasileiro da Educação (2017), hoje, no Brasil, 430 mil crianças estão fora do Ensino Fundamental. Ao ser feita uma análise socioeconômica, percebe-se que 99% das crianças e adolescentes nessa faixa etária de famílias da classe média e alta estão no Ensino Fundamental. Por outro lado, 97% das mais pobres estão apenas matriculadas. Este é o perfil que concentra a maior parte das crianças e adolescentes que não frequentam ou não concluíram este ciclo – soma-se a isso a presença majoritária de crianças negras (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2017)

Evasão escolar representa um problema em qualquer ciclo educacional, pois reflete automaticamente o componente da desigualdade. Porém, de acordo com o

Anuário Brasileiro da Educação, a defasagem na alfabetização é algo muito grave porque “retroalimenta as diferenças de oportunidades de aprendizagem que, a partir da infância, persistirão até a vida adulta, na universidade e no mundo do trabalho.” (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2017, p.48)

Alguns estudiosos vêm destacando em pesquisas recentes a permanência de uma cultura de discriminação racial permeando a escola. Carvalho (2005), entre os anos de 2002 e 2003 desenvolveu uma pesquisa nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Paulo. Os resultados são bastante esclarecedores. Trata-se de um estudo acerca do fracasso escolar de meninos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, que compõe uma pesquisa maior intitulada “*O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça*”.

A pesquisa procurou evidenciar possíveis relações entre a classificação racial dos alunos feitas pelas educadoras e o desempenho escolar dessas crianças. Para tanto, as professoras fizeram a classificação dos alunos e estes, por sua vez, fizeram a auto declaração em uma questão aberta e posteriormente em uma questão fechada para assinalar de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE.

No que diz respeito à identidade, no momento de auto declaração, na questão aberta, alguns pontos importantes. Algumas crianças que assinalaram “branco” na questão fechada, responderam na questão aberta: “branca, normal, neta de italianos (...) quatorze crianças auto classificadas como brancas e três como pardas mencionaram ascendências de origem europeia (italianos, portugueses, alemães, espanhóis, um polonês e um belga)” (Carvalho, 2005, pp. 81,82). Percebemos aqui, o quanto a branquitude como referência de normalidade permeia o imaginário das crianças que participaram da pesquisa. Porém, a pesquisadora indicou também a utilização dos termos “negro” e “africano” por algumas crianças, acompanhado de frases do tipo “sou descendente de africanos”, indicando algum tipo de politização. Posteriormente, as professoras informaram que se trata de crianças com pais envolvidos na militância, algo que reforça a ideia do Movimento Negro atuando como educador, conforme já colocamos anteriormente.

Em se tratando da classificação racial dos alunos feita pelas professoras, Carvalho (2005) acredita que essa atribuição não ocorre pautada apenas nas características fenotípicas dos alunos, sendo o desempenho escolar e o sexo, dados também utilizados pelas educadoras como referenciais. A autora sugere que “na

escola, a heteroclassificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares – disciplinares ou de aprendizagem –, considerados como parte constituinte do status da criança, com uma nítida articulação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola" (p. 88)

É importante ressaltar que, dentre os estereótipos existentes relacionados ao grupo racial negro, existe a ideia de masculinidade negra relacionada à violência, agressividade e indisciplina. É sabido que essa visão estereotipada influencia dentro do ambiente escolar, na relação entre educadores e crianças negras do sexo masculino. Porém, na pesquisa realizada por Carvalho (2005), no que diz respeito à disciplina, a pesquisadora não percebe a raça como fator determinante para que as professoras definam quem são os estudantes indisciplinados. Neste sentido, o sexo mostrou ser fator mais relevante na classificação, visto que muitos meninos, inclusive brancos, foram colocados como indisciplinados e um número bem menor de meninas. Considerando haver estudos que apresentam a diferença de sexo dos alunos em escolas brasileiras como critérios de avaliação de comportamento, a autora inferiu que, na escola onde foi feita a pesquisa, isso estivesse acontecendo. Ainda assim, quando é feita uma relação entre alunos percebidos como brancos entre os elogiados pelos docentes, percebe-se maior proporção entre os brancos, “resultando no fato de que 32% dos classificados como brancos e apenas 21% dos negros tenham recebido elogios.” (CARVALHO, 2005, p. 86,87)

Sobre o desempenho escolar, quando comparados os dados de auto declaração dos alunos, com os dados da heteroclassificação feita pelos professores, percebeu-se uma discrepância. Ao utilizar a classificação racial das professoras e relacionar com fatores ligados ao desempenho, a desigualdade entre negros e brancos mostra-se maior do que quando se utiliza a autoclassificação. Para Carvalho (2005), isso acontece porque as educadoras tendem a clarear as crianças de melhor desempenho, ao passo que avaliam com maior rigor aquelas percebidas como negras. A pesquisadora completa: “Esse fenômeno é particularmente intenso em relação aos meninos, o que indica a presença de uma associação, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças, entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem.” (p. 94).

A crença de que alunos negros apresentam naturalmente baixos desempenhos, pôde ser percebida também na investigação de Silveira (2015) sobre preconceito racial e desempenho escolar entre crianças negras e brancas do Ensino

Fundamental I em escolas de Salvador (BA). Trata-se de uma pesquisa que teve como campo de estudo duas escolas municipais e uma particular, onde se constatou um número maior de alunos negros entre as crianças que já tinham vivenciado a experiência da reprovação, em todas as escolas investigadas.

Ao dialogar com os professores participantes da pesquisa acerca do tema, uma educadora explica que percebe como maior problema do negro a ausência de dedicação aos estudos, não o racismo. Ora, trata-se de uma fala que deixa explícita a descrença da professora nos efeitos negativos do racismo durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como a minimização da questão racial como algo a ter um trato pedagógico no ambiente da escola, ao passo que transfere aos alunos negros a culpa por seu mal desempenho, associado à falta de esforço.

Uma das questões levantadas nesse estudo diz respeito à falta de preparo dos professores para lidar com os conflitos raciais que ocorrem no interior das escolas, algo que está relacionado diretamente à formação dos mesmos. Silveira (2015) informa que a amostra foi composta por 19 educadores, sendo que, destes, “58% possuem exclusivamente o curso de magistério, 21% têm um curso de graduação e 21% além da graduação têm um curso de Pós-Graduação. Nesse sentido, mais da metade dos entrevistados exercem a docência mesmo sem possuírem formação em nível superior.” (p. 11). Esta informação vai ao encontro de uma das preocupações apresentadas no Plano Nacional de Educação com relação ao Ensino Fundamental, que diz respeito à escolaridade do professor, ainda deficiente e precisando de maior atenção por parte das Políticas Públicas voltadas para a Educação.

O investimento e a qualificação dos profissionais da educação para o trato pedagógico da questão racial é o que poderá facilitar o direito de acesso e permanência das crianças negras na escola em condições de igualdade com crianças não negras. Feitosa (2012) ao investigar as representações sociais e das identidades das crianças negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em diferentes escolas de redes municipais distintas no Estado de São Paulo, afirma que a cada vez que uma criança negra sofre discriminação racial no espaço escolar, esse direito de acesso e permanência está sendo ferido, ao mesmo tempo em que marca na história de vida dessas crianças consequências negativas diretas no que diz respeito à construção de identidade e autoestima de alunos/as negros.

Ao dialogar com crianças negras acerca das representações que estas vêm construindo acerca da escola, Feitosa (2012) percebe que o preconceito racial presente no espaço escolar, tem agido como uma barreira de obstrução à construção de uma identidade positiva dessas crianças acerca de si mesmas, isso porque:

segundo muitas crianças negras, a escola se configura como um espaço no qual as mesmas são discriminadas pelos seus pares. Apelidos e xingamentos de cunho racista são partes integrantes do cotidiano da criança negra na escola, ou seja, sua integração neste ambiente se dá mediante os conflitos raciais que as inferiorizam e humilham constantemente, de maneira explícita e muitas vezes com anuência ou silenciamento dos profissionais da educação. (FEITOSA, 2012, p. 220)

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo com a presença de conflitos raciais, mesmo dentro de uma realidade escolar construída através de relações assimétricas de raça, a escola ainda é percebida pelos alunos como um espaço importante, visto que “as crianças negras representam a escola como um espaço valorizado, o que torna ainda mais importante o papel da escola em sua constituição identitária. Afinal, a escola é o lugar dos amigos, do aprender, da construção de um futuro” (FEITOSA, 2012, p. 221).

5 PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente estudo sobre a Dimensão Subjetiva das Relações Raciais na Vivência do Processo de Escolarização, tem como fundamentação teórico-metodológica a Psicologia Sócio Histórica, e se inscreve dentro de uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2013), a pesquisa qualitativa costuma se ocupar com um nível de realidade que não pode ser quantificado, isto porque “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21)

Compreendemos que o pressuposto teórico metodológico escolhido nos permitiu cercar o objeto de estudo e compreendê-lo de forma que possibilitou uma investigação qualificada do fenômeno estudado.

A escolha do método é algo que orienta não apenas a pesquisa, mas também a produção de dados e a análise. Aqui assumimos concepção de homem e de realidade colocadas pela perspectiva Sócio Histórica - concepção da Psicologia que evidencia a historicidade dos processos sociais na constituição da subjetividade.

O método deve ser compreendido não apenas como instrumento, mas o que nos permite penetrar no real e compreender não apenas a relação entre sujeito e objeto, mas, a constituição desse sujeito, aqui entendido como síntese de múltiplas determinações, múltiplas mediações. Para Aguiar e Ozella (2013)

Não podemos deixar de mencionar a impossibilidade de se construir um método alheio a uma concepção de homem. Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301)

A Psicologia Sócio-Histórica se desenvolve tendo como base a Psicologia de Lev Semyonovich Vigostsky (1896 - 1934). Ele já indicava em seus trabalhos a necessidade de produção de um método na Psicologia, que fosse dialético. Trata-se de uma abordagem, cujo método é pautado pelo materialismo histórico-dialético, ou seja, caracteriza-se pela superação da dicotomia, que desde os primórdios permeava as análises dentro da Psicologia ao trazer por exemplo contradições como

natural e social, interno e externo sem instrumentos metodológicos que possibilitassem ir além.

O materialismo histórico dialético percebe o homem como produtor da própria vida na relação com os seus iguais, ou seja, trata-se de uma produção social, mediada por inúmeras determinações dentro de um tempo que é histórico e não linear. Portanto, os fenômenos para os quais se lança um olhar pautado pelo materialismo histórico pode apresentar inclusive movimentos de contradição, compreensíveis a partir de uma lógica dialética.

Tendo como pressuposto o materialismo histórico-dialético, a Psicologia Sócio-Histórica

Concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representação da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história como um movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia. (BOCK, 2015, p. 24)

Partindo desse ponto de vista, podemos afirmar que a Psicologia Sócio-Histórica trabalha com a necessidade de estabelecer diálogos entre o fenômeno psicológico e o acontecimento social no qual ele foi concebido, de forma que, ao tratar sobre a subjetividade humana, necessariamente fala-se acerca da objetividade na qual os indivíduos vivem, visto que essa subjetividade é constituída na objetividade através de mediações sociais, ou seja, trata-se de aspectos distintos de um mesmo movimento dentro de um processo no qual o homem modifica o mundo e é modificado por ele. (Bock, 2015)

5.1 CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE

Na constituição de um método, um dos principais elementos é a chamada categoria. Aguiar e Bock (2011), definem a categoria como sendo um “constructo abstrato/intelectivo que pretende abarcar uma determinada zona do real, e desse modo, nesse processo, explicitar as contradições e movimentos aí presentes” (p. 163). Durante o processo de análise, são as categorias utilizadas na Psicologia

Sócio Histórica que nos auxiliarão na interpretação de possíveis complexidades existentes no mundo social.

Aguiar e Bock (2011) ressaltam que as categorias são essenciais no momento da reflexão teórica, bem como para o movimento de apreensão da realidade. Este ocorre necessariamente mediado pelo pensamento reflexivo e teórico humano. As autoras complementam:

O empírico, de onde se parte e para onde se volta como concreto, é entendido como multideterminado, mas, a observação não é suficiente para perceber estas determinações, que são invisíveis a “olho nu”. É o pensamento categorial e teórico que permitirá o acesso às determinações do fenômeno. (AGUIAR; BOCK, 2011, p. 163)

Dentre as categorias de análise, compreendemos que algumas foram fundamentais durante o processo de análise do presente estudo. Do materialismo histórico-dialético, dialogamos com as categorias: historicidade, totalidade e mediação. Da Psicologia sócio-histórica, trouxemos as categorias dimensão subjetiva da realidade e significação, constituída por duas outras categorias: significados e sentidos. Vejamos:

- **Categorias do Método Materialismo Histórico-Dialético**

Historicidade: acreditamos que o objeto da pesquisa, bem como os participantes e o pesquisador estão imersos no fluxo da história. A categoria historicidade nos permite olhar para a realidade e apreendê-la em movimento. Considerada como um princípio fundamental dentro da Sócio-Histórica, visto que tem um “potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dos objetos.” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 302). Neste sentido, importa-nos o processo e as mediações que constituíram/constituem o objeto. A noção de historicidade nos permitiu efetuar uma análise considerando o movimento dialético que constitui todo o fazer humano, porém, de acordo com Aguiar e Bock (2011), a operacionalização deste pensamento só é possível quando trabalhamos com a noção de totalidade concreta.

Totalidade: categoria que dialoga diretamente com a historicidade. Aqui, faz-se necessário a compreensão de que o todo é algo sempre em movimento, resultado da atividade humana. Por não ser estático, entendemos que a totalidade traz consigo uma articulação dialética na qual “parte e o todo, o singular e o plural

estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente" (AGUIAR; BOCK, 2011, p. 164)

Podemos afirmar que há uma articulação dialética entre a parte e o todo, entre aquilo que é singular e o que é plural. Vale ressaltar que “não se confundem, não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente (...) a singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302)

Aguiar e Bock (2011) nos chamam a atenção para o fato de que dentro da Sócio-Histórica não é possível pensar o sujeito deslocado da história e do social, de forma que a investigação do movimento singular é totalmente capaz de gerar reflexões reveladoras do real, afinal, há na singularidade dos sujeitos elementos da totalidade, uma vez que esse sujeito interage com o mundo externo, constituindo-se por meio de múltiplas determinações. Para as autoras, a “única forma de se poder fazer ciência do singular, é garantindo o esforço teórico colocado pela lógica dialética, não sucumbindo às análises dicotômicas, funcionalistas, que ignoram o processo histórico de constituição dos sujeitos e, assim, de seus sentidos” (p. 167).

Mediação: Para Severino (2001), a educação é um processo social mediado e mediador que se desdobra no tempo histórico. O autor define mediação como sendo uma “instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si, o conceito que designa um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (p. 44)

Não é possível pensar em uma construção que vai de encontro às análises dicotômicas, sem considerar esta categoria, isto porque é exatamente a categoria mediação que nos permitirá esse rompimento entre uma percepção dicotômica de externo e interno, objetivo e subjetivo, significado e sentido. Neste contexto, mediar não significa apenas fazer a ligação de um com o outro, para além disso, compreendemos a mediação enquanto “o centro organizador objetivo dessa relação” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301). Desta forma, importa para nós, apreender as mediações sociais que constituem o sujeito, ou seja, nos importa o processo. Atentar-nos ao processo nos permite ir além daquilo que é imediato, para além das aparências, faz-se necessário a busca pelos sentidos.

- **Categorias da Psicologia Sócio-Histórica**

Significação: Categoria de extrema importância, utilizada nesta pesquisa como recurso metodológico por meio do qual tentamos alcançar a dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização. A significação é formada por duas outras categorias, são elas: significados e sentidos. Estas são categorias que não podem ser tratadas separadamente, embora tenham singularidades, o que nos leva a afirmação de que uma inexistente sem a outra, portanto, estamos tratando da chamada: unidade de contrários.

Aguiar e Ozella (2013), explicam que os significados são os “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades.” (p. 304). São construções históricas e sociais por meio das quais nos comunicamos, ou seja, socializamos as nossas vivências, experiências.

Na busca pela compreensão do sujeito, o significado é algo de extrema importância porque se configura enquanto o ponto de partida para a apreensão do chamado sentido. Vale lembrar que um dos fundamentos metodológicos que compõe a perspectiva sócio-histórica diz respeito à noção de aparência e essência, ou seja, compreendemos que há nos significados, mais do que aparenta, ao empreendermos um esforço para captar além do que nos é dito, nos colocamos no caminho para a apreensão dos sentidos.

O sentido, é algo mais amplo do que os significados. De acordo com Aguiar e Ozella (2013), o sentido constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante uma realidade. Aqui, há um destaque para a singularidade do sujeito, aquela que é construída historicamente, ou seja, trata-se da compreensão de um sujeito simultaneamente histórico e singular, compreendido através das “zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, as zonas de sentido.” (p. 304).

O sentido está relacionado à subjetividade do sujeito, isto porque, para Aguiar e Ozella (2013), esta é a categoria “que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos.” (p. 305). Os autores explicam que no processo de apreensão dos sentidos, as respostas não são únicas, sempre coerentes e definidas, podendo inclusive trazer contradições, porém, não deixam de fornecer elementos indicativos da maneira de ser dos sujeitos, bem como dos processos vivenciados por ele. (p. 307).

5.1.1 Compreendendo a Dimensão Subjetiva dos Fenômenos Sociais

Tenho uma carga emocional quando falo da questão racial e não vou abrir mão disso em nome da razão, porque isso é sobre mim.

Kabenguele Munanga

Desde Wundt (1832 -1920), médico, filósofo e psicólogo alemão, considerado um dos fundadores da psicologia experimental e, passando por outras abordagens da Psicologia, a exemplo do estruturalismo, funcionalismo, comportamentalismo, gestalt e a psicanálise vem sendo feito um esforço para que a ciência psicológica pudesse dar conta de compreender o homem e seu contato com o mundo real, no entanto, segundo Bock (2015), nenhuma dessas abordagens posteriores ao pensamento de Wundt, conseguiu de fato superar as perspectivas mecanicistas e deterministas presentes em sua obra. É a Psicologia Social de abordagem sócio-histórica, que de forma mais bem-sucedida consegue superar a dicotomia presente na ciência psicológica - estamos falando da dicotomia entre indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade, mundo psicológico e mundo social. A abordagem sócio-histórica consegue romper com essa dicotomia à medida que redefine o objeto da Psicologia Social, o recolocando em outras bases epistemológicas. (Bock e Gonçalves, 2009)

A ciência moderna, caracterizada pelo racionalismo, trouxe a ideia de objetividade e neutralidade como elementos principais que a faria diferenciar-se do chamado senso comum, o alcance dessa neutralidade, a busca pela produção de um conhecimento no qual pesquisador e objeto de estudo ficassem necessariamente afastados seria possível com a utilização de um método rigoroso, capaz de priorizar a razão e a objetividade em detrimento da subjetividade. Ora, de acordo com Bock e Gonçalves (2009), a dicotomia presente nesta forma de conceber a relação entre sujeito e objeto se estendeu também para outras relações, a saber, relação sujeito e sociedade, natural e histórico, sendo esta a base epistemológica de toda a produção dentro da Psicologia. Para as autoras, dentro deste contexto:

o conhecimento que se produz se isenta de questões sociais concretas, aparece apartado dos problemas considerados mais relevantes, afasta-se das questões da realidade social. A naturalização dos fenômenos,

decorrentes da visão dicotômica, leva a formulações abstratas e universais sobre os indivíduos e as sociedades. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 121)

Pensar sujeito e objeto de forma dicotômica, nega a ideia de relação, de movimento e mesmo de contradição, isto porque coloca sujeito e objeto como independentes, com movimentos próprios. O pensamento moderno privilegiou a valorização de uma ciência racional, aquela que concebeu o homem como individual e racional. Vale ressaltar que trata-se de uma construção elaborada durante o período de desenvolvimento do capitalismo, “a individualidade é marca e conquista do capitalismo” (Bock e Gonçalves, 2009, p. 123) aqui o indivíduo é pensado inclusive separado da sociedade, portanto de forma dicotômica.

Os fundamentos da concepção sócio-histórica superam essa linha de pensamento porque tem suas bases fundamentadas no método materialista histórico dialético, cuja noção básica é a historicidade - categoria que já trouxemos aqui e que nos indica que é no processo histórico de constituição da vida social que os fenômenos humanos são produzidos. Segundo Bock e Gonçalves (2009)

Essa vida social se constitui na materialidade das relações entre os homens e entre os homens e a natureza, para a produção da sua existência. Tais pressupostos vêm do materialismo histórico e dialético, método que afirma a objetividade e subjetividade como unidades de contrários, em movimento de transformações constantes. Sujeito e objeto transforma-se, em um processo histórico em que o sujeito atua sobre o objeto e é transformado nesse processo. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 138)

A superação de uma visão dicotômica, a percepção de que sujeito e subjetividade se constituem na dialética subjetividade-objetividade, bem como o reconhecimento do caráter histórico dos fenômenos sociais, possibilitam a desnaturalização desses fenômenos e orientam a produção do conhecimento no sentido de buscar por meio das mediações apreender as múltiplas determinações que constituíram/constituem o processo, ou seja, está para além da simples descrição do fenômeno.

Para um melhor entendimento da categoria dimensão subjetiva da realidade, faz-se necessária a compreensão do que aqui está sendo colocado como dialética subjetividade-objetividade. É importante ressaltar que ambas são constituídas em um mesmo processo dentro de diferentes âmbitos da realidade, vejamos o que Bock e Gonçalves (2009) trazem sobre essa questão específica:

- âmbito subjetivo: é do sujeito, abarca processos e características específicas que só podem ser compreendidas na relação com a objetividade;
- âmbito objetivo: é das coisas, incorpora a subjetividade na medida em que o que resulta como objetivo é o objeto transformado pelo sujeito.

Desta forma, compreendemos a subjetividade como “um processo que congrega as experiências dos sujeitos individuais e sociais, sendo ao mesmo tempo, consequência e condição dessas experiências”, (BOCK;GONÇALVES, 2009, p. 142), trata-se de algo que não está dado, pelo contrário, se constitui nas relações sociais e históricas, decorrendo de situações concretas. Considerando que o sujeito é ativo, social e históricas e, entendendo que suas ações e experiências individuais subjetivas só são possíveis a partir das relações sociais, Bock e Gonçalves (2009) afirmam que a subjetividade não é natural.

5.1.2 Dimensão subjetiva da realidade

É uma categoria de suma importância da Psicologia Sócio-Histórica, ligada à noção de historicidade, se relaciona à identificação e fortalecimento da visibilidade da presença dos sujeitos na construção do real, como condição do real e não como consequência dele, concepção que parte do entendimento de que sujeito e mundo não podem ser pensados dissociados um do outro. Bock e Gonçalves explicam:

A partir da dialética subjetividade-objetividade pode-se falar em dimensão subjetiva da realidade [...] a realidade social é construída historicamente, em um processo que se dá entre o plano subjetivo e objetivo. A base material agrega subjetividade, a partir da ação do sujeito sobre ela, aí está sua historicidade. Por isso, não é possível falar-se da realidade sem considerar o sujeito que a constitui e ao mesmo tempo é constituída por ela. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 142)

Para Furtado (2002) fatos objetivos e subjetivos são inseparáveis, por serem partes de um mesmo processo histórico, é exatamente por conta de uma dinâmica histórica, que planos subjetivos e objetivos interagem, sendo que nesta dinâmica o indivíduo é o sujeito que guarda singularidades, sendo também um agente de transformação social, embora possa não ter a consciência disso.

Amaral (2019) chama atenção para o fato de que embora estejamos falando sobre dimensão subjetiva que é da realidade e não do sujeito individual, não podemos esquecer que esta dimensão subjetiva contém o sujeito, o autor complementa:

Não queremos dizer que não há subjetividade individual. Pelo contrário, reafirmamos o caráter individual da subjetividade, mas colocamos em evidência sua constituição social. A subjetividade transborda o indivíduo e se realiza na realidade, no encontro, na ação do humano no mundo que o determina. É impossível, portanto, separar objetivo de subjetivo, na medida em que esse encontro é dialético. (AMARAL, 2019, p. 142)

Neste sentido, importa não perder de vista que há nos fenômenos sociais um humano que é ativo, que constrói esses fenômenos ao mesmo tempo que é constituído por eles, isso significa que ao refletirmos sobre os sujeitos, estamos refletindo sobre a sociedade, refletir sobre a sociedade implica fazer uma reflexão sobre os sujeitos.

5.2 PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Após visita à instituição de Ensino para a realização de convite à pesquisa, durante o processo de produção das informações, reservamos um primeiro momento para a realização de observação. Para Minayo (2013), a observação é parte importante do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, isto porque se trata de um procedimento que auxilia na compreensão da realidade em que os sujeitos estão inseridos. Parafraseando Malinowski, a observação permite captar elementos que não podem ser registrados por meio de entrevistas [ou conversações], mas podem ser percebidos *in loco*, a exemplo do tom da conversa, a existência de hostilidades, bem como de simpatias e antipatias entre as pessoas. Aguiar e Ozella (2013) afirmam que um plano de observação é recomendado, para que o pesquisador consiga captar os chamados indicadores não verbais, algo que contribui para um refinamento analítico.

Nesta pesquisa, após a observação, utilizamos como procedimento para auxiliar no processo de produção de informações, a conversação, estas, foram presenciais e em grupo: um grupo composto por crianças brancas e outro composto por crianças negras, gravadas e transcritas para posterior análise.

Este é um dos principais instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas, como explica Rey (2005; p. 126):

A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama dos sentidos subjetivos.

Trata-se de uma dinâmica conversacional, na qual o pesquisador dialoga com os sujeitos participantes da pesquisa, sem o uso de perguntas fechadas, como em uma entrevista, por exemplo. Na conversação, de acordo com Rey (2005), o pesquisador possui um caráter ativo, assumindo a postura de um facilitador que favorece o diálogo. Aqui, ao invés de um roteiro semiestruturado ou fechado com perguntas, fomos à campo com um roteiro formado por eixos de conversação – elementos que nos auxiliou durante o diálogo estabelecido.

Neste aspecto, o instrumento dialoga diretamente com a abordagem na qual a pesquisa foi desenvolvida. Segundo Aguiar e Ozella (2013), o estabelecimento de uma conversação é capaz de conduzir os sujeitos estudados a campos significativos de sua própria experiência, algo que os envolvem no sentido subjetivo de diversos espaços delimitadores de sua subjetividade individual. Após a conversação, ficamos a fala dos participantes, fala que trouxe consigo a vivência dessas pessoas, bem como os motivos, necessidades e mesmo os seus sentimentos, este foi um material que após organizado, pôde evidenciar os sentidos e os significados, ou seja, a significação, por meio da qual fizemos um esforço teórico e interpretativo, cuja finalidade foi chegar à Dimensão Subjetiva do fenômeno estudado.

No desenvolvimento da pesquisa, outras etapas contribuíram para sua continuidade, a saber:

- Entrega de carta de apresentação na instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada;
- Elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a realização da conversação com os sujeitos, explicitando nossos interesses de cunho científico e acadêmico. Esse procedimento ocorreu em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Res. 196/96.

- Elaboração do Termo de Assentimento para que as crianças também concordassem e pudessem assinar como participantes voluntárias da pesquisa;
- Elaboração de roteiro com eixos de conversação;
- Realização da conversação em grupo com as crianças.

5.3 PROCEDIMENTO E REFERENCIAL DE ANÁLISE DE DADOS: OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Na busca pela apreensão dos sentidos presentes nos discursos, nesta pesquisa utilizamos como procedimento de análise, os chamados Núcleos de Significação, por serem recomendados para uma investigação dentro da abordagem sócio-histórica.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas também permite o caminho em direção ao concreto. Por meio dos núcleos, buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito, apreendendo dessa forma sua fala interior, seu pensamento e o processo de constituição dos sentidos, captando inclusive as contradições presentes nesse processo. (p. 308)

A análise realizada por meio dos núcleos de significação nos permitirá ir para além do discurso do sujeito, percebendo a realidade para além das aparências e apreendendo a essência histórica de constituição dos indivíduos, bem como as mediações que o constrói.

Para Amaral (2019), os núcleos de significação formam um processo construtivo-interpretativo, por meio do qual o pesquisador constrói um caminho cujo objetivo é apreender o processo de constituição e configuração das significações do grupo, permitindo dar visibilidade a aspectos da dimensão subjetiva do fenômeno em estudo, ressaltando que, esse procedimento de análise busca as significações dos grupos, significações essas que dizem respeito às produções coletivas, aquelas que contam os indivíduos, mas, não são os indivíduos.

O procedimento de análise segue um movimento que parte de leituras flutuantes do material, passando à pré-indicadores, indicadores e, finalmente, os Núcleos de Significação. É um movimento dialético de análise: as partes apontam a centralidade que o pesquisador deve ter em

cada caminho, mas não são isolados, pelo contrário, se articulam, se aglutinam. É um movimento, um caminho, onde as partes não são estáticas, uma parte contém a outra e se constituem mutuamente. (AMARAL, 2019, p. 164)

Vejamos algumas etapas que foram seguidas durante a análise dos dados:

- leitura flutuante: primeira organização do material coletado, procedimento que nos auxiliou no destaque dos Pré-indicadores;
- Pré-indicadores: construídos com as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Neste ponto aglutinamos temas seguindo critérios de frequência, similaridade, contradição;
- elaboração dos indicadores: organizados a partir da articulação de Pré-indicadores e obedecendo critérios de complementaridade, contradição ou similaridade;
- construção dos núcleos de significação: organizados a partir da articulação dos indicadores e obedecendo critérios de complementaridade, contradição ou similaridade;
- análise dos núcleos.

Segundo Aranha (2015), cada um dos momentos citados no movimento de análise encontra-se dialeticamente articulados, visto que a constituição dos núcleos de significação já corresponde a uma maior abstração, seguida por uma reflexão na qual se articula os conteúdos dos núcleos com a produção acadêmica e teórica disponível da sociedade.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A investigação foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada no extremo leste da Cidade de São Paulo, no distrito de Guaianazes. O motivo que nos levou a escolher essa instituição de ensino está relacionado à facilidade em acessá-la, física e burocraticamente falando. Ao ser convidada à pesquisa, a escola foi devidamente colocada a par do sigilo da pesquisa, por questões éticas.

5.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando nossa abordagem teórica e partindo do pressuposto de que o individual guarda singularidades, mas, é socialmente constituído – portanto, trazem elementos da totalidade, e, tendo em vista, que a pesquisa pretende trazer os sentidos e significados tanto de brancos, quanto de negros, julgamos suficiente o trabalho investigativo com dois sujeitos (cada grupo composto por quatro integrantes representa um sujeito da pesquisa). Para a constituição dos grupos, foi utilizado pela pesquisadora o critério de heteroclassificação.

Outro critério definido é que as crianças entrevistadas estivessem cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I, aquele que corresponde ao último ano do Ciclo de Alfabetização. A razão para tal escolha advém do fato de que pretendíamos dialogar com crianças que tivessem uma vivência maior dentro dessa agência socializadora que é a escola, portanto dialogamos com crianças na faixa etária de oito a nove 9 anos.

Os nomes das crianças não serão divulgados, pois, de acordo com Deslandes (2013), “tudo deve ser mantido no anonimato, pois um pesquisador social não é um repórter e não precisa identificar seu informante diretamente e, sim, a partir de atributos gerais que designem seu lugar social.” (p. 69)

Antes de marcar o dia da conversação, a pesquisadora já estava frequentando a escola, já havia dialogado com os estudantes sobre a pesquisa e já os conhecia desde o segundo semestre do ano anterior: 2018. Os encontros para conversação ocorreram em março e abril de 2019 na escola em que os estudantes cursam o Ensino Fundamental. Foram selecionados oito alunos, divididos em dois grupos:

- Grupo 01: composto por estudantes negros
- Grupo 02: composto por estudantes brancos

As crianças selecionadas pela pesquisadora escolheram seus respectivos nomes fictícios. Embora a conversação fosse em grupo, portanto, cada grupo representa um sujeito na pesquisa e não cada participante em particular, consideramos importante, montar o perfil de cada componente do grupo, isto porque o critério de escolha dos participantes foi a heteroclassificação realizada pela pesquisadora, sendo importante para a pesquisa, apreender a percepção que cada um tem acerca de si mesmo, com relação à identidade racial.

Para não perguntar diretamente às crianças qual o pertencimento racial delas, optamos por uma dinâmica. Solicitamos que cada estudante se apresentasse para uma criança imaginária que estava ali na sala e desejava conhecê-los, porém, essa criança era deficiente visual, sendo assim, ao se apresentar, seria importante dizer também as características físicas. O objetivo da dinâmica foi identificar como essas crianças se percebem no que diz respeito à sua identidade racial (autoimagem), bem como observar se as crianças selecionadas e definidas pela pesquisadora como brancas e negras seguindo um critério de heteroclassificação, se autodeclarariam em conformidade com o grupo no qual foram alocadas: negros e brancos. Todos residem em Guaianazes. Vejamos a composição dos grupos:

5.5.1 Grupo de estudantes negros

- Manuela: tem 8 anos, se declara morena do cabelo cacheado, informa ser clara e diz que seu braço é até vermelho;
- Jack: tem 9 anos, não faz referência ao pertencimento racial no momento da dinâmica. Na segunda conversação se declara pardo, em um momento posterior diz ser negro.
- Florzinha: tem 9 anos, se declara morena escura, com olho castanho escuro;
- Paulo: tem 9 anos e se declara negro, informa ter cabelo grande.

5.5.2 Grupo de estudantes brancos

- Sabrina: tem 9 anos e se declara branca;
- Larissa: tem 9 anos, se declara branquinha do cabelo castanho, informa que gostaria de ser loira;
- Gabriel: tem 8 anos, se declara branco, informa que tem o cabelo preto e gostaria de ter cabelos loiros.
- Maria Eduarda: tem 9 anos, se declara branca, loira e com olhos verdes.

6 DESVELANDO SIGNIFICAÇÕES: REFLETINDO SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE

6.1 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS

NÚCLEOS CONSOLIDADOS	
Indicadores	Núcleo de Significação
Autoimagem	“A gente é tudo igual.” Tudo igual?
Vivenciando o racismo	
O que eu penso sobre o racismo	
Melhores amigos	“Bullying: nunca sofri ... porque eu sou negro”
Comunidade escolar / relações interpessoais	
Desafetos na escola	
Diálogos com a série: “Todo mundo odeia o Chris”	

6.1.1 Caracterização do Grupo

Uma das características do grupo negro, é o vínculo com o território. Trata-se de crianças que acessam os espaços culturais existentes nas redondezas e desenvolvem cursos em alguns deles, por exemplo, *ballet*, na Casa de Cultura, vão ao Sesc, conhecem e frequentam a Biblioteca de Guaianazes, participam do Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) no horário oposto ao da escola e com a Coordenação do CCA. Vão, em alguns finais de semana, a parques e outros espaços tais como: Fábrica da Vigor, Parque Marisa, espetáculos do Patati-Patatá, dentre outros.

Gostam de *shoppings*, vão ao cinema e dizem preferir brincar na rua, apostando corrida, pulando corda. Ficar em casa, também, brincar de boneca, assistir a programas de TV estão entre as atividades preferidas. Estudar, ler livros e gibis também entram no rol de atividades que esse grupo gosta de fazer.

Núcleo 1: “A gente é tudo igual.” Tudo igual?

Esse núcleo reúne os seguintes indicadores:

- a) Autoimagem
- b) Vivenciando o racismo
- c) O que eu penso sobre o Racismo

Neste núcleo, aglutinamos os indicadores do grupo negro que dizem respeito mais propriamente à identidade dos estudantes, a forma como se percebem na sociedade, como vivenciam o racismo, bem como sua percepção acerca da discriminação racial. No movimento de análise, ficou muito evidente que falar sobre si, sendo negro, é também falar sobre o racismo. Ora, em nosso roteiro de conversação (apêndice I) fizemos a escolha de não inserir diretamente a questão racial e, sim, aguardar para verificar se apareceria e de que forma. No grupo negro, a questão apareceu de imediato.

Em um primeiro momento, nota-se a dificuldade de se reconhecer como negro. Dentre os participantes do grupo, apenas um se declarou negro durante a dinâmica de formação do perfil. Um deles não cita a cor nesse momento, mas, no final da conversação se coloca como um menino pardo, mais à frente diz ser negro. As duas meninas se definem como morena e morena escura.

Moura (1988), quando discorre sobre a chamada “Sociologia do Negro Brasileiro”, percebe essa dificuldade como uma fuga ou negação da identidade étnica. Ora, sabemos que não é possível estudar a história do negro no Brasil sem considerar a ideologia do branqueamento. Para Moura (1988), a estrutura de dominação junto com seu aparelho ideológico criou uma escala de valores para operacionalizar a discriminação contra os não brancos no Brasil.

Nesta escala de valores, estabeleceram-se dois polos: o branco europeu como o modelo de superioridade étnica de um lado e, no outro, o negro africano como o tipo negativo étnico e culturalmente falando. Ante essa dicotomia que se criou uma escala de valores de forma que se aproximando do branco, este indivíduo entende ser mais aceito, por consequência, quanto mais próximo do negro, mais repellido socialmente.

Trata-se de um processo no qual “a identidade e a consciência étnica são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se autoanalisarem, procurando sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante.” (Moura, 1988, p. 62) Esse processo de negação da identidade étnica foi percebido pelo autor, quando da análise do recenseamento de 1980. Ao serem questionados por sua cor, os não brancos trouxeram uma série de nomenclaturas: morenos, moreninhos, pardos, dentre outros, totalizando 136 cores diferentes.

Entendemos que essa pesquisa foi realizada com crianças com idades entre oito e nove anos, portanto, pessoas que estão em plena formação de identidade, porém, partindo da premissa de que elas não existem deslocadas da sociedade na qual estão inseridas. Assim, podemos afirmar que ainda se trata de um contexto marcado por ideais brancos, em que se colocar dentro do grupo negro é percebido como algo depreciativo, portanto, evitado. De acordo com Cunha Junior (2001), todos os negros no Brasil, conscientes ou não do racismo antinegro, vivenciam em sua formação em sociedade as consequências do racismo. Para o autor:

A identidade é formada e transformada no ciclo de vida, na relação tempo e espaço, processando as vivências dos indivíduos e tendo o meio cultural constituindo parte do processo onde absorvemos a cultura de maneira consciente e também inconsciente. (CUNHA JUNIOR, 2001, p. 6)

Em se tratando da estética negra, esta também acaba seguindo a mesma lógica, intitulada por Moura (1988) como *escala cromática*, ou seja, quanto mais se aproxima do ideal branco, mais valorizada no imaginário coletivo. Neste sentido, as falas de Manuela nos abrem à reflexão de um tema pouco tratado no Brasil, no campo das relações raciais: o colorismo ou pigmentocracia.

Eu sou mais ou menos, eu sou morena, eu tenho cabelo cacheado (Manuela);

Eu sou mais clara, meu braço é até vermelho. (Manuela)

Manuela é muito expressiva. Ao dizer que tem o cabelo cacheado, ela olha para o cabelo da amiga ao lado que é crespo, estilo *black power*, balança a cabeça negativamente, com uma expressão também negativa no rosto. Ela informa ter cabelos cacheados. Da forma que diz, ela indica algo mais. Sua expressão informa que ela não aprova e/ou aprecia o cabelo crespo ao lado. Em outro momento mais à frente, ela ressalva de que o braço é até vermelho, ou seja, implicitamente está presente a ideia de que ela não é tão negra quanto os outros, inclusive a pele é tão clara que fica até vermelha.

O colorismo é demonstrado por Francisco (2018) como um mecanismo de segregação de pessoas negras, fundamentado na ideia de que existe um fenótipo normalizado, que é europeu e, sendo assim, a percepção de beleza e competência das pessoas é proporcional à medida que se aproximam dos brancos. Trata-se de uma lógica de pigmentocracia, que hierarquiza os negros seguindo critérios de

tonalidade de pele, textura de cabelo, dentre outras características físicas. A autora diz que “o colorismo implica na maneira como o racismo enquanto estrutura de poder permite uma maior aproximação de alguns indivíduos com a branquidade”, (FRANCISCO, 2018, p. 104) estabelecendo desta forma quais pessoas do grupo racial negro poderão acessar determinados benefícios sociais e quais pessoas não poderão.

A ideia do colorismo também está introjetada no imaginário coletivo. Não por acaso, a informação de que “meu braço é até vermelho” aparece na conversação como algo bastante significativo para Manuela. Segundo Munanga (1999), existe uma pressão psicológica muito forte exercida pela política de branqueamento sobre os descendentes de africanos e, como resultado, ocorre uma alienação de sua própria identidade.

No que diz respeito ao racismo, essa alienação causada pela ideia do colorismo tem contribuído para uma desarticulação do grupo racial negro – algo que interessa à branquitude. Quando Munanga (1999) se propõe a rediscutir a mestiçagem no Brasil, ele identifica que os chamados mestiços nem sempre estão articulados em laços de solidariedade com aqueles que o autor chama de negros indistiguíveis – pessoas que possuem tonalidade de pele escura e outros traços físicos negros mais marcantes, ou seja, não conseguem transitar e aproximar-se esteticamente dos brancos. O autor explica:

Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletiva. (MUNANGA, 1999, p. 88)

O que fica evidente é um movimento de assimilação dos ideais brancos por parte de crianças negras e conseqüente afastamento dos seus iguais, algo que aparece nos estudos sobre as preferências de crianças negras, realizado por Bicudo (1955), no qual ela identifica uma baixa consciência de grupo por parte das crianças negras, que acabam se identificando mais com o grupo branco – efeito do racismo.

Situação semelhante pode ser percebida na fala abaixo:

Na minha opinião, racismo e *bullying* é uma coisa muito grave, um dia minha amiga, ela já foi vítima de *bullying*, todo mundo chama ela de negra, preta...As pessoas só falavam isso porque a gente ficava com inveja dela...na minha opinião ela se sentia muito mal, porque

ninguém gostava dela, quando ela começava a andar em algum lugar, tipo, todo mundo xingava ela. (Manuela)

Ora, ao relatar uma situação de racismo com uma suposta amiga, Manuela, em meio à fala, se coloca dentro do grupo que promovia os xingamentos: “as pessoas só falavam isso porque a gente ficava com inveja dela”. Trata-se de uma fala que vem da mesma criança que faz questão de diferencia-se das demais por ser mais clara. Ao mesmo tempo, existe uma consciência acerca da gravidade da situação, não só da parte de Manuela, o grupo como um todo reconhece que o racismo pode trazer consequências graves, inclusive a morte:

Na minha opinião, racismo e *bullying* é uma coisa muito grave. (Manuela)

Na minha opinião, ela [a criança que sofria racismo] se sentia muito mal, porque ninguém gostava dela, quando ela começava a andar em algum lugar, tipo, todo mundo xingava ela. (Manuela)

Eu acho que devia ter era uma lei pra isso... eu acho que deveria ter uma lei pra essas coisas, porque sempre que alguém xinga alguém, ela fala uma coisa as vezes tão pesada, mas tão pesada pra pessoa que aquela pessoa acaba querendo se suicidar, porque ela não aguenta mais aquilo. (Jack)

É neste núcleo que a dor de vivenciar o racismo aparece no relato de uma das crianças:

Teve uma menina que tentou me dar um rodo, aí eu quase caí, ela me chamava de maloqueira, eu já fui xingada de cabelo duro e várias coisas. (Florzinha)

Eu penso na minha cabeça, as pessoas têm que aceitar as outras pessoas do jeito que ela é porque o cabelo não é dela. [sobre ter sido xingada por conta do cabelo crespo]. (Florzinha)

Dois fatores aparecem no relato de Florzinha sobre os episódios racistas que sofreu: desqualificação do negro com base no estereótipo de que são maloqueiros e o xingamento relacionado à estética: cabelo duro.

A associação de negros à malandragem foi reforçada principalmente no pós-abolição, período marcado por sumária exclusão social deste grupo racial. Para Cavalleiro (2017), os estereótipos são imagens prontas disponíveis, pré-concebidas sobre os grupos sociais, são os estereótipos que originam o estigma, que, após imputado ao indivíduo negro, acaba dificultando sua aceitação no cotidiano, trata-se

de uma marca na relação social. Carmo (2005) ressalta que, na Psicologia Social, “os estereótipos se desenvolvem no interior das pessoas, mas antes nascem da percepção social apreendida nos processos de socialização”. (CARMO, 2005, p. 36)

No momento de animosidade, ao olhar para uma garota negra e xingar de “malandra”, é o estigma lançado sobre a população negra que aparece, algo que há muito encontra-se cristalizado no senso comum, no imaginário popular sobre o negro neste país. Ao dialogar sobre as relações raciais e os mecanismos que modelam a opinião, bem como o comportamento das pessoas, Pereira (1987) ressalta que é exatamente na escola que a figura caricatural do negro, ligada a diversos estereótipos tem sido alimentada. Para o autor:

A estilização deste negro é feita à base de estereótipos impregnados de alusões a sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados à sua descategorização social e sua frouxidão de costumes: malandro, rufião, delinquente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo [...]. (PEREIRA, 1967, p. 182 apud CARMO, 2005, p. 118)

Chama atenção, a reação de Florzinha frente à agressão racista:

Eu falo com a minha avó [quando passa por situações racistas].
(Florzinha)

Minha vó falou assim: quando alguém te xingar de cabelo duro, você tem que se defender [faz uma pausa e continua falando com a voz embargada]. Você também não pode ficar falando pras pessoas te defender, tem que aprender, aí quando falar que você é cabelo duro, você tem que, tipo, falar: você cuida da sua vida, falar alguma coisa assim, o cabelo não é deles e as pessoas tem que aceitar do jeito que elas são brancas ou negras, a gente é tudo igual, a gente é tudo da mesma cultura. (Florzinha)

Durante o período de observação em sala de aula, foi possível perceber quanto Florzinha gosta de seu cabelo *black power*, está sempre muito enfeitado com tiaras e borrachas coloridas, flores, penteados diversos. Em seu relato, principalmente relacionado ao cabelo, há um sofrimento. Sabemos quanto a depreciação e ridicularização da estética negra tem afetado a autoestima de crianças negras. Ser xingada de “cabelo duro” e falar sobre isso a fez ficar com olhos marejados, voz embargada e fazer algumas pausas, para então prosseguir conversando.

Ao chegar na escola e apresentar a pesquisa, inicialmente a coordenadora pedagógica pensou se tratar de uma pesquisa para verificar se existia racismo ou não naquela escola. De imediato ela aceita que a pesquisa seja realizada e diz que apoia a iniciativa porque aquele é um espaço onde acontecem muitas situações racistas e ela não sabe mais o que fazer. Na conversação, Florzinha informa que, ao sofrer situações racistas ela conversa com a avó, em nenhum momento faz referência aos professores ou à direção da escola. Considerando a fala da coordenadora, de que não sabe mais o que fazer com situações racistas acontecendo dentro da escola, fica evidente a impotência da instituição para lidar com a situação. Sendo assim, podemos inferir que a ausência da figura do professor ou da direção, no relato de Florzinha, pode estar relacionada a um possível silêncio da escola no que diz respeito ao racismo.

Para Cavalleiro (2017), do silêncio do professor decorre o silêncio do estudante negro, isto porque ao silenciar frente uma situação de racismo, o profissional docente acaba por indicar para a criança vítima, que ela não poderá contar com auxílio caso a situação se repita. Esta por sua vez pode vir a não procurar mais ajuda em outras situações, silenciando também. No caso de Florzinha, a figura da avó surge como referência, por ser a pessoa para a qual recorre e recebe auxílio, orientação de como se defender. É a avó quem diz para ela: “a gente é tudo igual”.

Pensando na ideia de que somos todos iguais, em determinado momento da conversação, surge a questão: “ninguém é diferente... diferente na raça até é”. (Florzinha) Ora, temos aqui uma questão a ser resolvida: somos iguais? Somos diferentes? Neste momento recorre-se à figura divina para justificar:

Nóis é tudo irmão, porque Deus que fez a gente né? (Paulo)

Eu acho que isso aí [o racismo] é uma falta de respeito porque a gente, ninguém respeita ninguém porque ninguém é diferente...diferente na raça até é, mas, para você saber, Deus é todo separado por cor, ele não é só de uma cor. (Florzinha)

O Deus é a metade, tipo, ele tem uma metade preta, marrom. (Florzinha)

Vivemos em um país marcado pela presença do cristianismo, seus pensamentos e valores, desde a colonização. Não é incomum em discussões desse

tipo, recorrer à figura divina, superior – o Deus, e resolver a questão informando que somos todos criados por Ele, o que nos faz iguais, logo, não há lugar (ou não deveria haver) para a discriminação racial. Porém, ao aprofundar a questão sobre isso, algumas outras questões podem surgir. Sabemos, por exemplo, do cunho eurocêntrico da Ciência. A História, durante muito tempo, foi escrita de cima para baixo. Com o advento da chamada Nova História, foi possível o surgimento de outras narrativas com a construção de uma história vista de baixo, não diferente na Teologia.

Ora, quando Florzinha diz: “Deus é todo separado por cor, ele não é só de uma cor”, ela consegue ver-se nesta figura divina, tão presente em nosso imaginário social repleto de valores cristãos. Ela se vê em pelo menos uma parte dentre as várias que compõem Deus – aquela que tem sua cor. Considerando que o tema do racismo é de alguma forma tratado em seu seio familiar, no diálogo com a avó, é provável que a ideia de um Deus colorido que contemple a todos, tenha sido utilizada como recurso para acalmar suas dores causadas pelo racismo, se a cor dela está em Deus, assim como a de todas as outras pessoas, significa que ela não é inferior.

Por outro lado, em uma sociedade racista, onde o bom, agradável e positivo é sempre relacionado ao branco, a ideia do divino também será comumente associada ao branco:

Ai, mas Deus não é preto, Deus é branco daquela cor ali (aponta para a lâmpada fluorescente). (Manuela)

Ah não, ele é daquela cor [da lâmpada fluorescente]. (Manuela)

No diálogo sobre religião, racismo e educação, Vieira (2018) discute acerca dos dilemas do negro na escola e explica que o pensamento que reforça a inferioridade dos negros, na sociedade, encontra amparo na religiosidade, pois foi construído com apoio da religião. Para a autora, o racismo não está na Bíblia, mas, em sua manipulação, em suas interpretações tendenciosas, ou seja, na religião.

A Bíblia foi utilizada desde o século XV [...] por religiosos e ideólogos para aplanar a estrada do racismo moderno. Pois, desde o referido século, a religião tem subsidiado o racismo através de discussões, debates, produção de ensaios, tratados, monografias e teses, que afirmam a inferioridade do negro e do índio em face ao branco, superior. (VIEIRA, 2018, p. 4)

Embora o Estado brasileiro seja declaradamente laico, os chamados valores cristãos permeiam o imaginário coletivo. Como diversos ramos do saber, a Teologia também se desenvolveu com um cunho eurocêntrico. Não por acaso abordagens contra-hegemônicas foram desenvolvidas nesta área, a exemplo da Teologia da Libertação, Teologia Negra, dentre outras. Sendo assim, não é surpresa a recusa à ideia de uma figura divina que não seja necessariamente branca em sua totalidade, seguindo os valores estéticos europeus.

Esta manipulação da figura divina pelo grupo dominante, como estratégia para conferir poder ao grupo racial branco, é apontada na conversação:

Deus é dessa cor, tipo, branco, eu sei o que eles pensam. (Paulo)

Os brancos, como se fosse assim ó, eu acho que Deus é preto só porque eu sou, aí eu penso que eu sou poderoso porque Deus é preto e eu também sou, mas não é bem assim, eles [os brancos] fazem isso. (Paulo)

Núcleo 2: “Bullying: nunca sofri... porque eu sou negro”

Esse núcleo reúne os seguintes indicadores:

- a) Melhores amigos
- b) Comunidade escolar/ Relações Interpessoais
- c) Desafetos na escola
- d) Diálogos com a Série: “Todo Mundo odeia o Chris”

Aqui estão aglutinados os indicadores que tratam dos significados da escola para o grupo racial negro. A escola é colocada como um espaço bom, agradável, ao mesmo tempo é lá que o racismo e o *bullying* acontecem. É o local onde se encontram com os melhores amigos, mas, é também o espaço dos desafetos.

Está acontecendo muitas coisas mesmo [na escola]. (Florzinha)

Eu vou pra escola, vejo meus melhores amigos que eu gosto muito deles. (Florzinha)

Este grupo não contraria uma das conclusões de pesquisa de Bicudo (1955), quando informa que seus dados apontam para uma preferência do grupo racial negro por amigos brancos. Nossas crianças negras confirmaram na conversação preferência por pessoas brancas, quando listaram seus amigos e resultou em um

grupo majoritariamente branco. Vejamos o que disseram sobre seus melhores amigos(as):

O meu tem um que é negro, o Eduardo é pre... é negro [...]. O Pedro e o Luiz são brancos. (Jack)

Os meus são todos negros. (Florzinha)

O meu, o Gustavo é branco, o Pedro é branco e a Luna é negra. (Paulo)

Todas as minhas melhores amigas são brancas. (Manuela)

Em geral, a relação com a comunidade escolar foi posta como harmônica. Durante o período de observação, percebemos que a diretora costuma ser afetuosa com os estudantes, isso é notado por eles, aparece inclusive na conversação. Percebe-se que os desafetos se dão mais comumente e/ou é melhor percebido pelo grupo no âmbito das relações interpessoais aluno-aluno.

Eu na verdade nunca sofri *bullying* na escola. (Jack)

De quem eu mais gosto dos professores é o professor Paulo, nossa, eu sou muito, muito fã dele, eu sempre gostei dele por causa que ele é muito legal. (Manuela)

Eu gosto muito também da minha diretora Suzana, ela é muito legal. (Manuela)

Minha escola é boa, eu gosto dos professores, eu gosto de todo mundo da sala, eu não tenho nenhum preferido, todos é meu preferido. (Paulo)

Ah, eu vou falar. O professor que eu mais gosto pra falar a verdade, é da Professora Rosana e do Professor Paulo. (Paulo)

Ao dialogar sobre desafetos no ambiente da escola, um tema que vem muito à tona é o *bullying*³, no entanto, quando aprofundamos o assunto, percebemos que

³ Bullying: “palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar (...) No Brasil, adotamos o termo que, de maneira geral, é empregado na maioria dos países: bullying. Bully, enquanto nome, é traduzido como “valentão”, “tirano”, e como verbo, “brutalizar”, “tiranizar”, “amedrontar”. Desta forma, a definição de Bullying é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. (...) Por definição universal, bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente,

os estudantes dão exemplo de racismo e existe uma dificuldade em desassociar *bullying* de racismo. Em diversos momentos durante o diálogo, fica nítido para as crianças que *bullying* e racismo são sinônimos.

Neste sentido, é importante chamar atenção para a forma como o termo *bullying* tem aparecido no contexto escolar, quando o assunto é relações raciais, em muitos momentos confundindo-se com o racismo. Carvalho (2019), ao pesquisar negritude na escola e dialogar com educadores, percebe que existe uma dificuldade por parte também dos docentes em identificar/diferenciar racismo e *bullying*. Para a autora, essa dificuldade de apreender a gravidade dos conflitos raciais que ocorrem diariamente na escola, decorre da “herança de um pensamento que relativiza a severidade desses conflitos, suas origens históricas e seu caráter estrutural na nossa sociedade, colocando-os no mesmo patamar que a gordofobia, lgbtqi+fobia e outras opressões”. (CARVALHO, 2019, p. 47)

Quando em nossa conversação o relato sobre racismo, aparece em um primeiro momento como *bullying*, ou seja, a criança diz que vai contar um caso de *bullying* e relata um caso de racismo. Consideramos esta “confusão com os termos” algo sintomático, parte de um problema maior. Observamos que da forma como as crianças incorporam o termo *bullying*, a depender do contexto, quando questionadas sobre já terem sofrido racismo, dirão: não, já sofreram *bullying*? Dirão: sim.

Bernardo e Maciel (2015) encaram essa classificação de tudo que acontece na escola como *bullying*, mais uma sutileza do racismo, captada na esfera do discurso, como um posicionamento institucional da escola, que resulta na manutenção do racismo, uma vez que tendo se apropriado do discurso do *bullying*, muitos educadores passam a afirmar: não temos racismo na escola, nosso problema é o *bullying*, isso significa que o *bullying* tem inclusive silenciado e neutralizado manifestações racistas na escola. (p. 197)

As autoras questionam: “seria o *bullying* mais um subterfúgio para a sociedade camuflar a ideia de raça e de racismo nas escolas? [...] seria o *bullying* uma forma velada de reprodução de hierarquias sociais e raciais nas escolas?”. (BERNARDO; MACIEL, 2015, p. 198) Ora, entendemos que se o *bullying* minimiza, camufla conflitos raciais ou mesmo nega, ele acaba por descriminalizar o racismo no

adotado por um ou mais alunos contra outros (s), causando dor, angústia e sofrimento.” (FANTE, 2005, pp. 27,28)

espaço escolar. Talvez caiba aqui outro questionamento: a que se deve a popularização do termo? A que grupo importa a negação do racismo na escola?

Podemos afirmar que o *bullying* na escola tem cumprido a função de um eufemismo social, visto que atenua e suaviza questões graves, dentre elas o racismo. Ao negar o conflito racial, aponta para uma suposta vivência harmônica entre os grupos raciais distintos, algo que reforça na educação a ideia de existência de uma democracia racial.

O *bullying* vem sendo utilizado no espaço da escola de forma que põe em xeque a necessidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pois, se não há racismo na escola, qual a necessidade de leis antirracistas? Podemos falar também sobre o uso do *bullying* como mecanismo de inviabilização da construção de um Projeto Político Pedagógico antirracista, bem como a inviabilização da construção de práticas educativas pautadas pelo antirracismo, afinal, o racismo não existe, o problema da escola é o *bullying*.

Ao pressupor ações educativas antirracistas como desnecessárias, há um investimento na manutenção do modelo dominante e vigente. Já discutimos aqui que vivemos em um país cujo racismo é estrutural e estruturante das relações, isso significa que manter as coisas como estão é benéfico para a branquitude que continuará na confortável invisibilidade, não sendo questionada, ao passo que o imaginário social acerca de si [da branquitude] permanecerá intacto.

O resultado da negação do racismo na escola é a manutenção de privilégios da branquitude, e conseqüente desvalorização do grupo racial negro. Quebrar o ciclo da violência racial na escola é necessário à implementação de uma cultura antirracista naquele espaço. A escola precisa mudar de posicionamento:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas também por força da Lei. (GOMES, 2010, p. 104)

No encontro com o grupo, resolvemos inserir, no final da conversação, trechos de alguns episódios da série “Todo mundo odeia o Chris”. O objetivo foi introduzir a temática racial e iniciar a conversação sobre o tema: caso durante a fala, o grupo não fizesse referência às relações raciais ou aprofundar o tema em questão; caso, durante a conversação, a temática aparecesse.

Trata-se de uma série de TV do gênero: comédia. O programa conta a história da família Rock entre os anos 1982 e 1987, com o foco no menino Chris. Em 1982, Chris completa 13 anos e muda-se com sua família para Bedford-Stuyvesant, no Brooklyn. Lá, Chris vive situações corriqueiras da vida de um adolescente, tanto nas histórias que realmente acontecem quanto nos pensamentos que são expostos de uma forma humorística. Ele estuda no *Corleone Junior High School*, colégio onde Chris é o único aluno negro, situação que o faz passar por episódios de racismo durante todo seu tempo lá.

Foram exibidos para o grupo, quatro vídeos de, no máximo, um minuto e meio cada, com o seguinte teor:

- **Primeiro vídeo:** Chris está no ônibus a caminho da escola, há espaço em sua poltrona no ônibus. Uma mulher branca grávida permanece de pé durante o trajeto por que se recusa sentar ao lado de uma pessoa negra. Chris chega na escola e comenta que sua mãe acredita que por ser uma escola de brancos ele será melhor tratado. Um grupo de crianças brancas se aproxima, pisa em seu pé e o chama de “Pixaim”.

- **Segundo vídeo:** Chris está sentado no refeitório conversando com uma amiga branca. Ao redor, as outras pessoas comentam e se perguntam: porque ela está ali com ele, ela não está percebendo que ele é negro? Porque uma pessoa “normal” se sentaria ao lado de um negro e iria querer ir ao baile com ele?

- **Terceiro vídeo:** Chris desiste de ir ao baile com a amiga branca para protegê-la de críticas. Ela questiona se ele está ligando para os xingamentos racistas que vem recebendo e lista esses xingamentos.

- **Quarto vídeo:** Chris agora mais velho, já no ensino médio está em outra escola onde ele não é o único estudante negro, isso o anima. Chris entra na sala de aula e se surpreende: só há brancos. O professor diz que provavelmente ele não é daquela turma, por ser negro e alerta: tudo que acontecer aqui será por culpa sua, se for ficar nessa sala, sente-se no fundo. Em pensamento, Chris fala que a

preocupação do professor na verdade é a possibilidade de o rendimento da turma cair por conta de sua presença – por ser negro.

Após exibição dos episódios, quando o racismo aparece de forma mais explícita, as crianças que, durante toda a conversa mais se referiram ao *bullying* do que ao racismo (porque, mesmo quando racismo aparece no início da conversação, ele vem travestido de *bullying*, apenas quando questionada para falar mais do *bullying* é que se percebe tratar-se de um caso de racismo), começam a se ver no personagem, quando ocorre um processo de identificação, o grupo negro se vê no personagem Chris:

Tem tudo a ver comigo isso aí [se referindo à vivência do personagem Chris]. (Jack)

Olhaí, sou eu... [Episódio: Chris no ônibus]. (Jack)

É tipo assim, tipo assim. [se referindo à vivência do Chris na Escola no episódio: Chris, no refeitório, tem apenas uma amiga, as outras meninas olham pra ele com desdém]. (Jack)

É mesmo, as meninas... [em concordância com a fala de Jack, de que na escola acontece a mesma coisa do episódio: Chris, no refeitório, tem apenas uma amiga, as outras meninas olham pra ele com desdém]. (Paulo)

É tipo o que a gente sofre na escola, é tipo isso [se referindo à vivência do Chris na escola]. (Florzinha)

O primeiro [episódio] no ônibus é quase eu... porque eu sou negro e as pessoas ficam assim [se referindo ao episódio em que o ônibus está lotado e ninguém senta ao lado do Chris, nem mesmo uma mulher branca que está grávida]. (Jack)

Eu sou aquele que ele está com as meninas. [episódio: Chris no refeitório, tem apenas uma amiga, as outras meninas olham pra ele com desdém]. (Paulo)

Olha tem a ver comigo nesses dois [episódios] do ônibus e das meninas na escola. (Paulo)

É neste processo de identificação com o personagem e com os episódios em si, ao perceberem uma vivência que se assemelha em alguns pontos à dos componentes do grupo, que Jack – o mesmo garoto que antes afirma nunca ter sofrido na escola – passa a indicar o oposto, porque, na verdade, ele sofre na escola. Sua fala anterior de que nunca sofreu *bullying* na escola, foi percebida pelos demais integrantes do grupo com certa estranheza, uma das crianças inclusive, no

momento em que ele diz que nunca sofreu *bullying*, olha para Jack e faz sinal de negativo com a cabeça.

Considerando que Jack, no final da conversação, demonstra forte identificação com o Chris, sua afirmação de nunca ter sofrido *bullying* no início do diálogo pode ter sido uma fala acertada, visto que, o que de fato tem acontecido com ele é racismo e não *bullying*. Mesmo a situação de incômodo e agressão que ele traz para o grupo na conversação acreditando ser *bullying*, pode ter tido uma motivação racial, não por acaso é uma situação semelhante à sofrida pelo personagem Chris em outro episódio da série, não exibido na pesquisa (as crianças informaram que já assistem à série em casa):

Professora, eu tô sofrendo Bullying, porque quando a pessoa começa a ser chutada é *bullying* né? É assim, as pessoas colaram um papel escrito “me chute” atrás de mim. (Jack)

Igual com o Chris, igualzinho com o Chris, fizeram isso com o Chris também, ele já sofreu isso. (Florzinha)

Aí, o que que aconteceu, eles começaram a me chutar. (Jack)

Em “Todo mundo odeia o Chris”, o racismo aparece de forma explícita. A mesma criança que não se declara negra no início da conversação, posteriormente se diz pardo, neste momento, ao ver-se no personagem, afirma ser negro:

O primeiro [episódio] no ônibus é quase eu... porque eu sou negro e as pessoas ficam assim [se referindo ao episódio em que o ônibus está lotado e ninguém senta ao lado do Chris, nem mesmo uma mulher branca que está grávida. (Jack)

Quando colocado em contato com situações de racismo que fazem parte do seu cotidiano, Jack de alguma forma quebra o silêncio acerca da suposta vivência harmônica no ambiente escolar antes anunciada em sua fala, ao mesmo tempo em que finaliza a conversação colocando-se como criança negra e não mais deixando essa informação de lado, sob um véu.

Nosso movimento de análise, no esforço de apreender o que está para além da fala e além das aparências, nos possibilita perceber nas entrelinhas e mesmo nas contradições, os conflitos vivenciados internamente por crianças negras cuja experiência de vida se desenrola no fluxo de uma história marcada por um contexto

de repressão racial, que sabe ser negra e, principalmente neste período ainda de constituição da própria identidade, oscila entre assumir-se e não assumir-se negra.

6.2 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES BRANCOS

NÚCLEOS CONSOLIDADOS	
Indicadores	Núcleo de Significação
Autoimagem	Ser branco é ser normal
Ser branco	
Crianças brancas e o sofrimento	
A escola	“A escola é perfeita: todo mundo já fez um mico na escola”
Comunidade escolar/ relações interpessoais	
Experiências agradáveis na escola	
Experiências desagradáveis na escola	“Eu meio que fico com medo dos negros”
Amigos	
Encontro social com os negros	
Crianças negras e o sofrimento	
Diálogos com a série: “Todo mundo odeia o Chris”	

6.2.1 Caracterização do grupo

Uma das características deste grupo é a ausência de vínculos com o território, no que diz respeito aos espaços culturais. Mesmo morando próximo a alguns ou passando todos os dias na frente desses espaços no trajeto para a escola, nenhum componente do grupo conhece, por exemplo, a Casa de Cultura de Guaianazes. A circulação deste grupo é mais vigiada – as saídas costumam ser sempre para casa de familiares. Espaços externos costumam ser o *shopping* para comer no McDonald e ir ao cinema, à igreja e ao centro espírita. Em casa, as atividades costumam ser: ir à piscina do prédio, assistir, mexer no celular, treinar ginástica.

A relação com a religiosidade se mostra mais presente quando, aos finais de semana, os componentes do grupo estão sempre envolvidos em atividades de igreja (católica e evangélica) e do centro espírita, a saber: limpar a igreja, realizar evangelismo infantil.

O grupo tem muitos anseios, sonham em conhecer uma biblioteca e um museu, gostariam muito de ir ao zoológico, aprender inglês, praticar esportes e poder viajar, gostariam de conhecer os Estados Unidos e o Continente Africano para poder ver de perto os reis e rainhas da África.

Núcleo 1: Ser branco é ser normal

Esse núcleo reúne os seguintes indicadores:

- a) Autoimagem
- b) Ser branco
- c) Crianças brancas e o sofrimento

Os indicadores aglutinados neste núcleo revelam significações constituídas pelo grupo branco acerca de seu pertencimento racial e de sua experiência de vida no mundo como sujeitos brancos. Aqui, a identidade racial nos parece melhor definida, delimitada e mesmo consolidada, todos se assumem brancos:

Eu sou pequena eu sou branca. (Sabrina)

Eu sou branquinha tenho cabelo castanho, eu sou pequena, sou baixinha. (Larissa)

Eu sou branca, loira, tem o olho verde, sou baixinha também. (Maria Eduarda)

Eu sou branco, eu sou alto, tenho cabelo preto. (Gabriel)

Não se trata de algo surpreendente. Em um contexto marcado pelo imaginário social que enaltece o grupo branco, é esperado que indivíduos que correspondam a esse fenótipo, assumam essa identidade sem conflitos, visto que esse pertencimento racial se constrói subjetivamente associado ao que é bom, belo e agradável, não por acaso, duas componentes do grupo dizem já terem sido convidadas a fazer fotos para ser modelo:

Uma vez no shopping um homem perguntou pra minha mãe se eu podia fazer fotos pra uma revista, pra ser modelo de capa de revista. (Sabrina)

Muita gente já quis fazer fotos comigo também, a minha mãe já fez muitos testes de modelo comigo, mas, é tudo longe. (Maria Eduarda)

É fato para o grupo, que eles correspondem àquele padrão estético de beleza socialmente aceito, o mesmo que é imposto pela grande mídia e está presente nas principais produções artísticas e culturais que circulam em nosso país, no entanto, isso não significa que mesmo dentro do grupo branco não exista um padrão estético de beleza ideal a ser perseguido, não basta ser branco. Embora uma das

integrantes do grupo tenha dito que gostaria de enrolar seu cabelo, que é liso, o desejo de ser loiro apareceu na fala de outros dois componentes:

Eu queria ser loira igual a ela [aponta para Maria Eduarda]. (Larissa)

Eu queria ter cabelo loiro. (Gabriel)

Para Schucman (2014), ao pensar a branquitude, é preciso considerar que esta identidade racial cria fronteiras externas, entre branco e não brancos, mas, para além disso, existem também as fronteiras internas, aquelas distinções que cumprem a função de hierarquizar os brancos através de marcadores sociais como classe social, origem, gênero, regionalidade e fenótipo. (p. 136)

Sendo assim, quando crianças brancas exprimem o desejo de serem loiras, elas estão respondendo a esse tipo de hierarquização existente internamente no grupo racial branco, em um país onde o apreço pela figura branca e loira ainda chama atenção até mesmo da imprensa internacional. Em 2018, o *The Wall Street Journal* informou que o Brasil é o mercado de importação de sêmen de maior crescimento nos últimos anos:

Cabelo loiro, olhos claros, sardas no rosto. Essa descrição certamente não é o padrão da população brasileira. Essas são as características do doador 9601 do banco de esperma Seattle, um dos mais requisitados por mulheres ricas brasileiras, que estão importando DNA de homens jovens dos Estados Unidos em quantidades sem precedentes [...] Elas selecionam o perfil do doador pela internet, e as escolhas sugerem a preferência por filhos de pele clara e olhos azuis [...] Fredrik Andreasson, CFO do banco de esperma de Seattle, afirma que as preferências dos compradores brasileiros são as mesmas do mercado global. “A grande maioria do que temos e do que vendemos são doadores caucasianos, loiros e de olhos azuis”, diz. De acordo com os dados do Wall Street Journal, 95,4% do material genético importado pelo Brasil é de homens brancos, 51,8% dos doadores têm olhos azuis. (ÉPOCA NEGÓCIOS, 2018)

No que diz respeito ainda ao pertencimento racial, algo que chama muita atenção são as significações de ser branco associadas ao ser normal:

É ser normal [falando sobre o que é ser branco]. (Maria Eduarda)

Eu sou branca, tem gente morena, eu acho que eu me sinto normal. (Larissa)

São falas que remontam a todo um discurso inculcado no imaginário social. Já vimos aqui anteriormente que o branco sempre foi colocado como modelo a ser alcançado, não por acaso, tivemos em nosso país incentivo à projetos de civilização, cujo objetivo era o branqueamento da população, ou seja, para além de normal, ser branco é ser civilizado. Schucman (2012) explica que associar normalidade à branquitude é algo característico desta identidade racial. Para a autora, a brancura (cor da pele) sempre é vista pelos próprios sujeitos brancos como algo natural e normal, o branco acaba assumindo um “modelo paradigmático de aparência e de condição humana”. (SCHUCMAN, 2012, p. 24)

Durante a conversação, ao refletirem sobre o estar de cada um no mundo, associado ao pertencimento racial do grupo, ou seja, à sua condição de crianças brancas e tratar do tema sofrimento, a opinião de que possivelmente crianças brancas não sofrem por serem brancas foi unânime:

É, não sei não, acho que não [sobre crianças brancas sofrerem por serem brancas]. (Gabriel)

Não [sobre crianças brancas sofrerem por serem brancas] (Sabrina)

Não muito [sobre crianças brancas sofrerem por serem brancas]. (Maria Eduarda)

Em suas pequenas experiências de vida, essas crianças não conseguem associar qualquer episódio ruim ao fato de serem brancas. Uma das crianças ao fazer um esforço mental em busca de alguma vivência desagradável que pudesse ser associada ao seu pertencimento racial, enquanto relata, em algum momento, por si só, acaba chegando à conclusão de que não se aplica, não se trata de um caso motivado por sua identidade racial:

Teve uma menina, o meu melhor amigo, a menina que não sabia que ele era o meu melhor amigo, porque ela gosta dele, e ela puxava meu cabelo, só que ela era negra, só que isso não tem nada a ver com isso né [com o racismo]? mas ela não gosta de mim. (Sabrina)

Núcleo 2: “A escola é perfeita: todo mundo já fez um mico na escola”

Esse núcleo reúne os seguintes indicadores:

- a) A escola
- b) Comunidade escolar/ Relações Interpessoais

- c) Experiências agradáveis na escola
- d) Experiências desagradáveis na escola

A escola é o espaço de sociabilidade preferido do grupo, espaço que o grupo declara amar e associa à própria casa:

Estudar, comer e ir embora [se referindo à escola]. (Gabriel)

Eu amo [se referindo à escola]. (Larissa)

Normalmente quando não tem aula... que teve a greve, eu amo vir pra escola, ai toda...até meu tio falou que toda vez que não tem aula aqui, eu sempre começo a fazer birras. (Sabrina)

Eu não consigo ficar em casa sem vir pra escola. (Larissa)

A escola parece a minha casa. (Gabriel)

Eu não gosto de ficar em casa sem fazer nada. (Maria Eduarda)

Minhas amigas vai pra escola e eu fico em casa, é chato. (Larissa)

A escola é perfeita. (Sabrina)

Em se tratando da comunidade escolar, as crianças demonstram em suas falas, uma relação harmônica com este público. Estivemos na escola de outubro/2018 a abril/2019. Durante esse período, circulou no espaço, acompanhou a turma em atividades na sala de leitura, sessão de cinema que a escola promoveu, atividades de inglês extraclasse no laboratório de informática, visita ao *show* de talentos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que fica ao lado da EMEF, onde os integrantes do grupo estudam, dentre outras atividades.

Durante o período de observação, ao circular pelos corredores da escola, foi possível perceber a forma como os funcionários da secretaria, funcionários da limpeza e da cozinha se relacionam com os estudantes. Não notamos nenhum tipo de animosidade na relação entre funcionários/direção/professores e os estudantes, mesmo em momentos em que não sabiam que estavam sendo observados e/ou em situações nas quais não notaram a presença da pesquisadora, pelo contrário, as relações parecem de fato acontecer de forma respeitosa e amigável:

Ah, legal [sobre a relação com os colegas na escola]. (Larissa)

Eu adoro minha professora. (Sabrina)

Às vezes, eu ajudo eles [se referindo aos funcionários]. (Sabrina)

A escola é percebida como um ambiente bastante significativo para os estudantes, porque é lá que eles passam por diversas experiências agradáveis:

Ah, uma coisa que aconteceu melhor aqui... foi quando teve o show de talentos, eu fiz com ela ginástica [aponta para Larissa]. (Sabrina)

Olha, eu não ia fazer, porque eu estava com vergonha, aí depois ela falou que não ia fazer, daí eu puxei ela e ela foi fazer. Foi assim, ela subiu no palco, aí abriu a cortina, eu falei pra fechar de novo, aí ela subiu e a gente fez... é... pra mim também foi o Show de Talentos. (Larissa)

Foi o teatro [se referindo ao que de melhor aconteceu na escola]. (Gabriel)

O show de talentos, tirar fotos, ir no banheiro toda hora, e só (risos). (Gabriel)

Mesmo as experiências desagradáveis são lembradas como situações engraçadas, como “pagação de mico”, ou seja, as situações, que no momento em que aconteceram geraram constrangimento, são relatadas na conversação em meio a risos, por se tratarem de situações hoje vistas por eles como cômicas, incluindo as “coisas pesadas”:

Nossa, o meu foi no segundo ano, quando eu estava dormindo eles passaram cola na minha mão, fez cosquinha e eu fiz assim ó (passa a mão no rosto) [se referindo à episódios ruins ocorridos no espaço escolar]. (Gabriel)

O meu [episódio ruim na escola] também foi no show de talentos, porque, essa menina [aponta para Larissa] teve uma parte que ela errou. Que era pra gente fazer a ponte, só que aí ela não, e aí todo mundo começou a dar risada e a gente teve que fazer de novo. (Sabrina)

Todo mundo fez um mico na escola. (risos). (Gabriel)

Teve uma coisa ruim com um menino, a tia foi pular corda e a calça dele caiu, todo mundo da escola riu, ele esqueceu de amarrar o cordão. (Sabrina)

Aconteceu uma coisa pesada comigo, vou falar a pesada. Eu estava no banheiro fazendo o número dois, meus amigos pediram um balde na cozinha, encheram o balde e jogaram lá. (Gabriel)

Uma coisa muito ruim que aconteceu comigo. Essa aqui (aponta pra Sabrina) a gente estava no recreio e a tia deu chocolate quente pelando, aí, ela jogou em cima de mim e da minha amiga. ela foi jogar em cima do negócio e caiu tudo em cima de mim e da minha

amiga, a gente foi correndo pra diretoria com a barriga toda quente. (risos) (Larissa)

Eu lembro que uma vez eu meio que humilhei o meu melhor amigo...a gente estava na fila, aí eu peguei um chocolate quente e a fila tava assim ó, empurrando, empurrando...aí quando eu peguei o chocolate quente, ele estava na minha frente, eles me empurraram, aí meu chocolate quente caiu todo em cima do meu amigo, sujou toda a roupa dele, mas, mesmo assim ele ainda é meu amigo. (Sabrina)

Comigo tem de chocolate quente também. Uma vez abriram minha bermuda e jogaram lá dentro. (Gabriel)

Durante toda a conversação, as crianças ficaram bem à vontade, o único combinado foi: não fazer muito barulho por conta das salas de aula ao lado. Chama atenção o fato de ter, o momento de maior descontração e risadas, sido exatamente durante os relatos das experiências ruins que aconteceram com eles na escola, isto porque na concepção do grupo, as experiências desagradáveis foram ressignificadas como momentos em que eles pagaram mico, apenas.

É importante ressaltar que durante toda a conversação a questão racial só aparece no grupo branco quando eles participam da dinâmica de apresentação e se reconhecem como pessoas brancas, apenas quando o roteiro é finalizado e são apresentados os vídeos da Série “Todo Mundo Odeia o Chris” para o grupo, é que o tema das relações raciais vem à tona.

Ocorre que eles se reconhecem como brancos no início do diálogo, falam sobre suas vivências no espaço escolar, porém, não relacionam sua experiência boa na escola à questão racial. Isso nos leva a inferir que, é provável que quando eles se dizem brancos, estejam se referindo unicamente ao fenótipo, ou seja, à brancura – tonalidade da pele e não a um grupo racial.

Os estudos sobre a branquitude (CARDOSO, 2017; GADIOLI, 2017; MÜLLER, 2017; BENTO, 2014) têm apresentado como principal característica deste grupo racial o não reconhecimento de si enquanto sujeitos racializado, é inclusive no contexto de desracialização de si que surge em contraponto o “outro” que, por sinal, é racializado: são os índios, os negros, etc. Já tratamos aqui inicialmente sobre a importância para a branquitude, deste processo de negação de si enquanto grupo racial como estratégia que visa mantê-los na invisibilidade, o que resulta inclusive na manutenção dos próprios privilégios, visto que não existindo o grupo, o privilégio branco também deixa de existir. Por conta desta percepção, os estudos dentro da

área das relações raciais na atualidade tem se preocupado em trazer a branquitude para o debate, a fim de torná-la visível – a necessidade de desocultar a branquitude e afirmá-la como grupo racial, não perdendo de vista que “branquitude é produto da história e é uma categoria relacional [...] não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos.” (SCHUCMAN, 2014, p.136)

Núcleo 3: “Eu meio que fico com medo dos negros”

Esse núcleo reúne os seguintes indicadores:

- a) Amigos
- b) Encontro social com os negros
- c) Crianças negras e o sofrimento
- d) Diálogos com a Série: “Todo Mundo odeia o Chris”

Este núcleo aglutina indicadores relacionados ao círculo de amigos do grupo branco, bem como os significados constituídos em torno do encontro social com pessoas negras no dia a dia, aqui são expressas as significações dessas crianças, acerca de seu relacionamento com o grupo racial negro, bem como suas percepções acerca do racismo.

A circulação maior ocorre entre seus iguais, os melhores amigos são apontados como majoritariamente brancos, mas, embora circulem entre brancos, têm proximidades com pessoas negras também:

Os meus são todos brancos [sobre os melhores amigos]. (Gabriel)

O meu é moreno e as duas são brancas [sobre os melhores amigos]. (Larissa)

Eu tenho duas amigas brancas aqui na escola e uma outra que é quase minha vizinha, ela mora na rua de baixo e ela é negra...na verdade ela não é negra, ela é morena. (Maria Eduarda)

A minha é uma branca igual eu, uma meio moreninha e a outra também, duas meio moreninha. [sobre os melhores amigos]. (Sabrina)

Então é café com leite [se referindo às amigas de Sabrina]. (Gabriel)

É possível perceber dificuldade e/ou receio na identificação de amigos negros como negros, sempre há referências a esse grupo racial como sendo: moreno, moreninho, meio moreninho, café com leite. Parece haver um cuidado para não

associar os melhores amigos a pessoas negras, inclusive quando uma delas diz ter uma amiga negra, acaba voltando atrás da fala e faz a correção: “na verdade ela não é negra, ela é morena”. (Maria Eduarda)

Uma das integrantes do grupo, no momento em que começa a dialogar com a série “Todo mundo odeia o Chris”, a todo momento corrige os demais por chamar o Chris, personagem principal, de moreno, sempre explicando que o correto é chamá-lo de negro:

Ele [o Chris] não é moreno, ele é negro. (Larissa)

Ele é negroo, neguinho é modo mal-educado de falar. (Larissa)

Embora ela mesma, no início da conversação, tenha se referido ao melhor amigo como “moreno” e à mãe como “morena”:

O meu é moreno e as duas são brancas [sobre os melhores amigos].
(Larissa)

Mas, assim, eu não tenho nada contra, porque assim, se eu tivesse alguma coisa contra, os morenos né, eu ia ter contra a minha mãe, porque a minha mãe é morena. (Larissa)

A escolha pela palavra “negro/a” ou “moreno/a” pela estudante em momentos específicos nos deu a impressão de que ela utiliza o “moreno” como eufemismo, é a palavra que atenua “negro”. Quando se trata de alguém com o qual ela possui relação de proximidade e afetividade, é usada a palavra “moreno”. No caso do Chris, que é um personagem de uma série de TV, continua na categoria negro.

Como já nos disse Cunha Júnior (2001), nosso processo de constituição ao longo do nosso ciclo de vida ocorre mediado por nosso meio cultural, onde absorvemos a cultura não só de forma consciente, mas de forma inconsciente também. É provável que a estudante não tenha parado para pensar em algo do tipo: dividir pessoas negras mais próximas com as quais me relaciono em morenas e as demais em negras, isso vai aparecendo em sua fala. No grupo racial branco, Larissa é a única que cita já ter tratado da questão racial em casa e inclusive afirma já ter dialogado com a família sobre a Série “Todo mundo odeia o Chris”, é provável que esta abertura para tratar do tema se deva ao fato de ser filha de um casal interracial.

Considerando que na construção de nosso país, a identidade negra sempre careceu de referenciais positivos, é provável que o uso de expressões outras que

substituam a palavra negra ao referir-se aos melhores amigos, ou seja, pessoas que eles têm apreço, sejam utilizadas para atenuar, minimizar o impacto [supostamente negativo] da palavra negro e/ou preto sobre alguém com os quais mantêm relações afetivas.

No dia a dia, o encontro social com os negros é inevitável para o grupo branco, afinal, vivemos em um país cuja maioria da população é negra, porém, nem sempre este é um encontro tranquilo, há ressalvas, existe inclusive o medo do negro:

Meu pai falou que quando eu era menorzinha, eu tinha muito medo de gente negra, mas agora, quando meu padrinho chega lá em casa eu nem ligo e eu até fico mexendo na careca dele, e ele é negro. (Sabrina)

Mas, às vezes também, é... eu meio que fico com medo dos negros. (Sabrina)

Quando questionada acerca dos motivos desse medo, que a acompanha desde cedo, Sabrina não consegue responder:

Eu não sei [sobre o motivo do medo] igual eu não gosto do meu pai, não sei porque, eu nasci e eu não gosto dele. (Sabrina)

Levando em consideração o contexto brasileiro, no qual a TV, mídia impressa e mesmo alguns materiais didático/paradidáticos têm apresentado os negros sempre em posição subalterna, associando-os aos desvios de caráter, ao bandido, ao maloqueiro – já falamos aqui sobre os estereótipos que recaem sobre a população negra – e, considerando que nos constituímos e somos constituídos no contato com esse meio social no qual estamos inseridos, não é difícil inferir que o medo de pessoas negras revelado na conversação com o grupo branco, tem relação direta com a construção da imagem do negro em nosso país, uma imagem costumeiramente associada ao delinquente e ao impostor, sendo assim, quando diz que não sabe as razões do medo, é provável que de fato a estudante não saiba mesmo, talvez nunca tenha parado inclusive para refletir sobre isso, afinal, estamos falando de pessoas com idades entre oito e nove anos, cujo nível de abstração é outro.

No mesmo diálogo, outra criança relata já ter sido assaltada, e que todas as vezes que isso aconteceu, o bandido era negro, percebendo a surpresa por parte da

pesquisadora, ele completa: “metade negro, metade branco” e explica a situação com mais detalhes:

Toda vez que eu fui assaltado o bandido era negro. (Gabriel)

É... assim, metade negro e metade branco. (Gabriel)

Eu falei eu, mas é as pessoas da minha família, meu pai, minha mãe, meus primos. Eles vêm assim né [faz sinal de rosto coberto], mas, a gente consegue ver a cor por aqui assim [indica a região do olho]. (Gabriel)

O imaginário social estereotipado acerca dos negros, os associando à criminalidade não é incomum e também não é recente no Brasil, afinal, aqui tivemos amplos estudos dentro da chamada Antropologia Criminal cujos interesses eram centrados em não brancos como os índios e negros, especialmente os negros. Ora, no século XIX, Nina Rodrigues (1862-1906) se dedicou à comprovação por meio da ciência, da propensão do negro à criminalidade. Tendo como subsídio o saber produzido por criminalistas europeus, a exemplo de Lombroso e Garófalo, ele [Nina Rodrigues] empreende estudos raciais a partir da Medicina Legal e passa a produzir obras que buscam explicar a inferioridade da raça negra. Segundo Franzen Rodrigues (2015), a obra de Nina Rodrigues sugere inclusive um “tratamento diferenciado para negros, índios e mestiços – produtos das chamadas raças inferiores – no Código Penal Brasileiro.” (p. 1.121), afinal, tratava-se de grupos que se adequavam às teorias lombrosianas do criminoso nato.

Posteriormente, os estudos sobre questões raciais, que compreendiam raça como categoria biológica, foram desacreditados, no entanto, os estigmas criados por esse tipo de pensamento continuaram a operacionalizar as relações raciais no âmbito social. Quando dialogamos com crianças brancas e elas, mesmo sendo tão novas, já relatam ter medo de negros, associam negros à criminalidade, fica evidente que toda a construção feita sobre o negro no Brasil em séculos passados, continua fortemente arraigada no seio da sociedade, é pensamento corrente, é elemento constitutivo da subjetividade do brasileiro, para crianças brancas da atualidade, o negro ainda representa o elemento perigoso.

Algo evidenciado na conversação quando refletem sobre as questões raciais e as crianças negras, é o reconhecimento acerca da existência do racismo, há inclusive por parte do grupo relatos de situações visualizadas por eles, nas quais identificaram o racismo:

Teve uma menina que ela foi falar com um menino, só que ele é branco e ela é negra, quando ela foi falar com o menino, o menino começou a fazer assim pra ela do nada [faz uma expressão no rosto como se estivesse enojada][sobre já ter presenciado uma cena de racismo na escola]. (Sabrina)

na minha rua tem uma menina que ela é morena igual a você, aí, muita gente fica com nojo dela, mas, eu não fico. Porque ela é morena e só porque ela sua, todo mundo fica com nojo dela. (Larissa)

Ao dialogarem sobre a série “Todo mundo odeia o Chris”, o racismo – por vezes associado à falta de educação – é identificado de imediato como sendo o principal elemento retratado nos episódios exibidos:

Ó, aí nesse desenho aí é legal, só que as vezes eles te uma atitude que pode ser racismo. (Larissa)

É racismo. (Sabrina)

Eu só estou vendo aí racismo (Larissa)

Eu também (Gabriel)

Tem muito racismo às vezes, tipo, na série, nesses episódios, nas pessoas, muito mal-educadas (Larissa)

Embora o grupo branco identifique, portanto, admitem a existência do racismo, há por parte dos integrantes uma preocupação em isentar-se da prática e pontuar que não são racistas. Todos recorreram a algum familiar ou pessoa próxima que fosse negro/a para indicar na conversa a impossibilidade de serem racistas:

Eu não tenho nada contra os negros, nada contra, porque não importa a cor, importa o sentimento das pessoas. (Larissa)

Mas, assim, eu não tenho nada contra, porque assim, se eu tivesse alguma coisa contra, os morenos né, eu ia ter contra a minha mãe, porque a minha mãe é morena. (Larissa)

Então eu teria contra do meu vô, porque ele era negro, mas, ele morreu. (Sabrina)

Eu também [se referindo a não ter nada contra negros porque tem parentes negros]. (Gabriel)

Minha bisa era negra. (Sabrina)

Eu já tive amigos negros. (Maria Eduarda)

Schucman (2014), ao dialogar sobre “o medo branco” no século XXI, relembra uma pesquisa realizada no Brasil no centenário da abolição, em 1988, a investigação revelou que 98% dos entrevistados conheciam pessoas e situações que revelavam a discriminação racial no Brasil, porém, 97% dos entrevistados afirmavam categoricamente que não tinham preconceitos, o que levava a crer, naquele momento, que, embora existisse racismo no Brasil, certamente racistas não existiam.

No início da conversação, ao falar de sua experiência de vida como crianças brancas no mundo, houve um consenso de que se trata de um grupo que não sofre por serem brancos, no entanto, ao pensarem sobre a vida de crianças negras, eles acabam afirmando que acham que crianças negras sofrem por serem negras, mesmo a integrante que em um determinado momento comenta que nunca viu uma criança negra sofrer, posteriormente afirma: “acho que criança só não, todos negros em geral”. (Sabrina) A mesma integrante inclusive faz um comentário que remonta ao sofrimento histórico da população negra, quando de sua vinda forçada para o Brasil:

Eu acho que porque... porque no passado eles também sofriam muito e eu acho que eu já vi, mas, quando eu era bebezinha, eu acho que eu já vi, bom, já faz muito tempo, e eu acho que eu já vi um menino negro apanhando. (Sabrina)

De acordo com Schucman (2014), os resultados de pesquisas sobre branquitude têm apontado que os sujeitos brancos sabem que são privilegiados em relação aos não brancos, porém não se responsabilizam por este fato. Durante nossa conversação com o grupo branco, as crianças não assumem ter sido racistas em algum momento de suas vidas, mas, quando assumem acreditar que brancos não sofrem por conta da cor ao passo que pessoas negras sofrem por conta da cor, fica nítido que em alguma medida elas têm consciência de que a vivência delas como brancas difere da vivência das crianças negras e que isso se deve ao pertencimento racial de cada um.

Vimos que eles têm consciência em certa medida, ao invés de afirmar que essas crianças conhecem seu privilégio de branco na sociedade, porque não podemos perder de vista a faixa etária dos participantes e o período de vida ainda

em processo de constituição de identidades, subjetividades, porém, é importante compreender as formas de poder da branquitude, bem como onde esse poder produz efeitos e materialidades. Schucman (2014), quando pensa em branquitude e poder, pautada nos estudos sobre o poder de Foucault, afirma que não se deve analisar o poder no nível da intenção ou da decisão, além do mais, é preciso:

Estudá-lo sob a perspectiva de sua externalidade, no plano do contato que estabelece com o seu objeto, com o seu campo de aplicação. Trata-se, afinal, de buscar o poder naquele exato ponto no qual ele se estabelece e produz efeitos. [...] Ou seja, é preciso pensar o poder da branquitude como princípio da circularidade ou transitoriedade, compreendendo-o como uma rede na qual os sujeitos brancos estão, consciente ou inconscientemente, exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais. Pensar o poder da identidade racial branca dessa maneira também tem o intuito de retirar o olhar que aponta o racismo para cada sujeito em particular e recolocá-lo para o entendimento de estruturas de poder sociais com particularidades de cada sociedade em questão. (SCHUCMAN, 2014, p. 136; 137)

Ainda no diálogo com a série “Todo mundo odeia o Chris”, quando pensam acerca de possíveis razões para o personagem sofrer racismo na escola, dentre as várias respostas, algumas questões nos chamaram atenção:

Porque ele é moreno [sobre a razão do personagem Chris ser perseguido na série]. (Maria Eduarda)

Porque ele é meio neguinho [sobre a razão do personagem Chris ser perseguido na série]. (Gabriel)

Tem também, que em todos os episódios ele está na escola, e essa escola eles falam que é pra brancos. (Larissa)

porque ele é azarado [sobre a razão do personagem Chris ser perseguido na série]. (Maria Eduarda)

Dois pontos importantes: associar os episódios de racismo do personagem principal, ao fato do mesmo estar em um espaço para brancos é bastante revelador, indica que o grupo consegue estabelecer inclusive uma ligação direta entre racismo e espaços majoritariamente brancos. Outra questão é a afirmativa de que tudo que acontece com o Chris se deve ao fato de ser o personagem, uma pessoa azarada. Ora, haveria por traz dessa ideia de azar uma tentativa de responsabilização do próprio sujeito pelo que ele sofre? Se ele, o personagem, passa por todos os tipos de situações graves de racismo na escola, isso acontece devido à sua falta de

sorte? É uma possível linha de interpretação acerca de questões que permeiam o imaginário do indivíduo branco quando pensa no sofrimento racista a que são submetidos os negros.

6.2.2 Refletindo sobre a experiência de crianças brancas e crianças negras: um movimento em direção à Dimensão Subjetiva das Relações Raciais

A Dimensão Subjetiva de que trata essa pesquisa é da realidade, não é dos sujeitos participantes, mas, essas crianças vivem dentro desta realidade, logo, o que elas são, o que pensam, a forma como se relacionam entre si e com elas mesmas é constituída na relação com meio em que vivem e que as cerca, é constituída no contato com os valores que estão na sociedade e que foram/são construídos historicamente, isto é, no decorrer do tempo, mediados pelas diversas agências socializadoras com as quais se relacionam: escola, família, igreja, o parquinho, dentre outros.

Quando dialogamos com crianças brancas e negras, elas nos trazem muitos elementos acerca da dimensão subjetiva da realidade na qual estão imersas, no que diz respeito às relações raciais. Ao falar sobre esta dimensão, falamos sobre essas pessoas também, visto que, os seres humanos não existem deslocados do social. É em busca da apreensão dos sentidos e significados que conseguimos ampliar e no esforço analítico, chegar à dimensão subjetiva da realidade que dialoga diretamente com o fenômeno estudado, neste caso, dimensão subjetiva das relações raciais.

Na presente investigação, percebemos, no processo de caracterização dos grupos, uma diferença significativa no que diz respeito ao vínculo com o território. O grupo branco desconhece o território no qual reside, sua circulação é muito mais reduzida, ao passo que o grupo negro conhece e possui relação diferenciada com o lugar onde fixa residência e seu entorno. Inferimos que isso pode estar relacionado à uma questão de gênero.

Há no grupo branco uma quantidade maior de meninas, enquanto no grupo negro houve paridade de gênero. As meninas de ambos os grupos citam, dentre as atividades realizadas no dia a dia, os afazeres domésticos – algo que não aparece na fala dos meninos – seguidas de falas explicando que as mães não as deixam brincar na rua. Os meninos por sua vez, citam a rua como um dos espaços onde ficam, quando estão com tempo livre. Para além dessa questão, em finais de

semana, período de maior tempo livre, pelo menos duas componentes do grupo branco estão dedicadas às atividades religiosas, de forma que não sobre muito tempo para exploração de outros espaços no bairro. No grupo negro, pelo contrário, é exatamente nos finais de semana que eles aproveitam para fazer passeios, conhecer outros espaços.

No que diz respeito à construção de laços afetivos, ambos os grupos indicaram ter como melhores amigos, pessoas brancas. Algo que vai ao encontro de pesquisa realizada por Virgínia Bicudo (1955), que constata existir, em momentos de fortalecimento de laços, uma preferência de crianças brancas por seus iguais, ao passo que crianças negras tendem a preferir crianças brancas, o que demonstra já na infância uma baixa consciência de grupo por parte de crianças negras.

Ainda sobre a preferência, durante a pesquisa, uma questão nos chamou atenção. No grupo negro, uma das integrantes – Manuela, durante toda a conversação, não relata situação de racismo que tenha sofrido, ressalta em sua apresentação que é uma pessoa com tonalidade de pele mais clara, possui cabelo cacheado e sua pele fica inclusive vermelha. No momento em que uma componente sugere que Deus seja de todas as cores, essa ideia lhe parece inaceitável, porque em sua concepção a figura divina é necessariamente branca – tal qual uma lâmpada fluorescente.

Ao falar sobre os melhores amigos, Manuela nomeia duas pessoas de sua turma, que são integrantes do grupo branco:

Todas as minhas melhores amigas são brancas. (Manuela)

A minha amiga que eu mais gosto é a Maria Eduarda e a Sabrina [...] elas são as melhores da escola, as mais estudiosas, e eu também, óbvio. (Manuela) (Núcleo de Significação dos estudantes negros: “Bullying: nunca sofri... estou sofrendo” / Indicador: melhores amigos)

Antes de marcar a data da conversação, durante o período de observação, a relação entre essas três crianças, no dia a dia da sala de aula, já havia chamado atenção da pesquisadora. Maria Eduarda e Sabrina sentam sempre juntas, encostadas em uma das paredes da sala, na frente. Manuela fica no lado oposto, sentava encostada na outra parede, mas, a todo momento levanta-se e vai até Maria Eduarda e Sabrina para pedir itens escolares emprestado (lápiz, apontador, régua, borracha etc.). Todas as vezes que isso ocorre, Maria Eduarda e Sabrina não

emprestam, gritam com ela, a destrata, constrange publicamente, repetidas vezes, dia após dia, porém, Manuela sempre volta e as cenas se repetem sem a intervenção de nenhum professor.

Manuela, durante a conversação, demonstrou em alguns momentos essa busca pela aproximação com o grupo branco, principalmente, quando se refere ao seu fenótipo. Ainda assim, ao citar as duas meninas que a maltratam em público como sendo suas melhores amigas, “as melhores da escola, as mais estudiosas”, causou-nos espanto, porém, nos levou também à reflexão de como o ideal branco associado ao belo, ao bom e ao melhor do mundo, contrapondo com a imagem de negros como seres inferiorizados e, portanto, associados ao que é feio e ruim, pode causar distorção na identidade da criança negra e mesmo colocá-las em situações vexatórias e humilhantes na busca por aceitação.

O estereótipo construído acerca do negro ao longo do tempo, que o marginaliza e o coloca na posição de elemento perigoso, atravessa a conversação nos dois grupos. Se no grupo negro, temos a experiência da criança que passa por tentativas de agressões físicas, enquanto é xingada de “malandra”; no grupo branco, temos o relato do estudante que é sempre assaltado por bandidos negros, ou por metade de bandidos negros, como ele corrige posteriormente, além do medo de negros vivenciado por uma das estudantes brancas.

A discussão acerca das relações raciais com os grupos evidenciou que o investimento na chamada *Identidade Bandida*, percebida por Terra (2010) como uma construção social do estereótipo marginal e criminoso para os negros, mesmo tendo sido fortalecido no imaginário popular com mais afinco durante o pós-abolição, continuou sendo disseminado no decorrer do tempo, inclusive nas representações audiovisuais e na atualidade ainda se encontra arraigado na sociedade, de forma que, no contato com o meio social no qual estão inseridos, mesmo as crianças, já fazem essa associação extremamente racista de negros à criminalidade.

O espaço escolar é o espaço de socialização preferido dos dois grupos, ambos declaram gostar muito da escola, mas, este também é o espaço em que precisam lidar com situações desagradáveis. Durante a conversação com o grupo negro, a pesquisadora não precisou introduzir a temática das relações raciais, a fala sobre o racismo apareceu espontaneamente quando o assunto relações interpessoais foi posto. No grupo branco, tratamos de questões relacionadas a diversos aspectos da vivência dos estudantes, a exemplo de vida social, rotina do

dia a dia, no bairro, na escola, na igreja e nos demais espaços de sociabilidade onde circulam. O fato de dialogar sobre todos esses aspectos e em nenhum momento aparecer a questão racial é revelador do quanto racialmente crianças brancas vivenciam o mundo totalmente diferente se comparado às crianças negras. Na fala do grupo branco, o tema das relações raciais não aparece, porque esta não é uma questão na vida deles, isso porque, as pesquisas sobre branquitude vêm apontando que este é um grupo que inclusive não se percebe como racializado.

É evidente que o grupo branco e o grupo negro ocupam lugares díspares na sociedade. Embora todas as crianças participantes da pesquisa estejam dentro das mesmas condições socioeconômicas, morando na mesma região, frequentando a mesma escola, o estar no mundo para cada grupo é absolutamente diferente, eles vivenciam esse mundo de forma distinta.

Em se tratando do grupo racial negro, por exemplo, ao relatar as situações de desafetos acontecidas no ambiente escolar, essas lembranças são lembradas por uma das integrantes de forma séria, com a voz embargada. Não há aqui um clima de descontração, não é uma situação considerada pelo grupo como “pagação de mico”, algo que, passado um tempo é contado de forma engraçada. Aqui, ao relatar a situação, há novamente uma geração de sofrimento.

Crianças brancas, quando refletem sobre sua experiência de vida, não conseguem lembrar fatos em que passaram por algum sofrimento associado ao fato de serem brancas, mesmo os episódios desagradáveis considerados por eles como “pesados” são revividos em meio ao riso, são episódios cômicos. Algumas questões que podem parecer óbvias, mas que valem ser ressaltadas:

- negros sofrem racismo no Brasil;
- brancos não sofrem racismo no Brasil;
- mesmo em condições de socioeconômicas iguais, os negros encontram-se em desvantagem por terem que conviver, para além da discriminação social, com questões relacionadas à discriminação racial.

O estudo acerca da Dimensão Subjetiva das relações raciais evidencia que em uma sociedade racista como a brasileira, crianças brancas em seu processo de constituição e formação de identidade, ao entrar em contato com o contexto maior no qual estão inseridas e que influencia na constituição das subjetividades do indivíduo, mediadas pelas mais variadas agências de socialização, desde cedo incorporam conscientemente ou não, os valores da cultura dominante – que é

branca, isso já lhes confere o chamado privilégio branco, que atua inclusive no campo simbólico.

Neste sentido, a inclusão da temática branquitude, e mesmo o uso da branquitude como categoria de análise no tema das relações raciais é de extrema importância na medida em que evidencia o quanto a raça, no contexto do Brasil, tem atuado de forma central no processo de marginalização dos negros. Deste modo, não nos cabe limitar a análise apenas do ponto de vista de classe, nem mesmo perceber a questão de classe como o ponto central da discussão, porém, compreender que raça indica classe.

Algumas análises tendem a perceber o problema de classe como único e/ou principal fator de marginalização do negro, subestimando os efeitos do racismo na sociedade, ou mesmo sugerindo que resolvendo a questão social de classe, resolve-se automaticamente a questão racial. Sobre isso, Silvério e Souza (2010) alertam para o fato de que a “desigualdade não é resultado exclusivo de um desenvolvimento concentrador e seletivo sob os prismas econômico-regional e financeiro internacional, mas tem também como uma de suas bases a racialização das sociedades contemporâneas”. (p. 99.) Neste contexto, vale ressaltar que não compreendemos a questão racial subsumida à socioeconômica, logo, não basta uma atuação apenas sobre os fatores econômicos das desigualdades para que a clivagem racial deixe de impactar na realidade social.

Nesta pesquisa, percebemos, em conversação com crianças brancas, ainda em processo de constituição, nesse espaço extremamente racista no qual estamos inseridos, que essas crianças apreendem desde cedo muitos dos estereótipos racistas, direcionados aos negros ao longo da construção da história desse país. No diálogo com crianças de oito e nove anos, é possível entrar em contato com ideias formuladas e disseminadas sobre o negro de forma pejorativa desde o século XIX e que ainda está presente e muito forte no imaginário social, a ponto de aparecer no relato de crianças tão novas. As ideias de sustentação da branquitude, presentes na Dimensão Subjetiva da Realidade, operacionalizam as relações raciais desde cedo. É, pois, no contato com esta dimensão e no processo de constituição da própria subjetividade, que crianças brancas têm internalizado inclusive a ideia de normalidade associada a si.

Inferimos que, o limite que separa e diferencia a vivência da criança branca e da criança negra é a linha do sofrimento. Crianças brancas poderão conhecer e

sentir a dor, crianças negras para além da dor, convivem com um sofrimento que aqui entendemos tratar-se do chamado sofrimento ético-político. No contexto do Brasil, crianças brancas jamais passarão pelo sofrimento ético-político a que são submetidas crianças negras diariamente por conta de seu pertencimento racial.

De acordo com Sawaia (2001), no estudo de processos relacionados à exclusão, é importante refletir sobre a afetividade, especificamente sobre o sofrimento. Para a autora,

Se os brados de sofrimento evidenciam a dominação oculta em relação muitas vezes considerada como parte da natureza humana, o conhecimento dos mesmos possibilita a análise da vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica, em outras palavras, da vivência do mal que existe na sociedade. (p. 99)

É o olhar atencioso voltado às emoções dos indivíduos que passam por processos de desqualificação, marginalização social e vergonha pública, que consegue nos indicar inclusive a ausência de compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do Estado, quanto da sociedade civil. Vale lembrar que emoções aqui estão sendo percebidas como sociais, logo, são fenômenos históricos, cuja qualidade e conteúdo estão sempre em processo de constituição. A autora explica que cada momento histórico tem priorizado uma ou mais emoções como estratégia de controle e coerção social. (SAWAIA, 2001)

Introduzir a emoção como uma questão ético-política fez com que as ciências humanas, em especial a Psicologia Social, incorporasse o corpo do sujeito, até então desencarnado e abstrato, em suas análises, sejam elas econômicas ou políticas. Corpo aqui é entendido como “matéria biológica, emocional e social, tanto que sua morte não é só biológica, falência dos órgãos, mas, social e ética, morre-se de vergonha, o que significa morrer por decreto da comunidade.” (SAWAIA, 2001, p. 101)

Para conceituar o sofrimento ético-político, Sawaia (2001) mantém diálogo com diversos teóricos. Pautada pelo pensamento de Espinosa, a autora afirma que o corpo é imaginante e memorioso, de forma que suas transformações são originadas na interação de nosso corpo com outros corpos, no passado e no presente, e estão presentes na mente na forma de imagens, emoções e ideias, sendo assim, tanto o psicológico quanto o social e o político acabam se entrelaçando e se revertendo uns nos outros, sendo todos eles fenômenos éticos e da ordem do valor.

Tendo por base os estudos de Heller sobre o psicológico como ético e sobre a emoção e as necessidades como fenômenos ideológicos e orientativos da vida em sociedade, Sawaia (2001) mostra a diferença entre dor e sofrimento, sendo a dor compreendida como algo inerente à vida humana, aspecto inevitável, algo que emana do indivíduo e diz respeito à sua capacidade de sentir, de estar implicado em algo, ou seja, diz respeito à capacidade que o indivíduo tem de ser afetado. Em se tratando do sofrimento, é definido como uma “dor mediada pelas injustiças sociais. É o sofrimento de estar submetida à fome e à opressão, e pode não ser sentido como dor por todos. É experimentado como dor [...] apenas por quem vive a situação de exclusão”. (SAWAIA, 2001, p. 102) A autora complementa:

O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas, qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto. (SAWAIA, 2001, p. 106-107)

Em pesquisas realizadas por Sawaia (2001), tendo como foco o sofrimento ético-político, foi possível perceber que na gênese deste sofrimento, existe a consciência por parte dos que sofrem, acerca do sentimento de desvalor lançado a eles, sendo possível perceber também na voz de alguns envolvidos na pesquisa o forte desejo de “ser gente”, ou seja, trata-se de um sofrimento que desumaniza, portanto, precisa ser desnudado, visto que “conhecer os sofrimento ético-político é analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social”. (SAWAIA, 2001, p. 108)

Neste sentido, entendemos que, embora crianças brancas não passem pelo sofrimento ético-político causado pelo racismo, é necessário que elas tenham ciência da existência dele e do quão devastador pode ser na vida das crianças negras. Em um contexto racista, pessoas brancas comumente se percebem como normais, por corresponderem a um padrão socialmente aceito e por desconhecerem o sofrimento gerado por ser diferente do que é posto como modelo.

Não se perceberem dentro da sociedade enquanto sujeitos racializados tem contribuído para que este grupo racial não reconheça seu lugar social, o lugar do privilégio, o lugar do conforto e da ausência do conflito racial, algo que segundo Bento (2014) tem dado a entender que o racismo é um problema dos negros, algo que faz parte exclusivamente do universo negro, quando na verdade é um problema de todos, ora, não se trata de algo criado, alimentado e fortalecido pelo grupo racial negro. Segundo Rossato e Gesser (2001):

A experiência branca revela ausência de percepção de sua associação participativa de grupo e é incapaz de ver que a cor branca é atrelada a posições de privilégio, porque ser branco na atual conjuntura já é a “norma” estabelecida. Quem é visto diferente é o “outro” de cores diferentes. A compreensão dessa desafortunada e contraditória versão facilita o entendimento de sentenças frequentemente proferidas por pessoas brancas aos “outros”: “Eles bloqueiam o progresso deles mesmos”. Esta noção implica que ser branco significa não ter de pensar sua posição no mundo porque ser branco (a) é a regra. Conseqüentemente, esta posição representa a manutenção do status quo. Enquanto a pessoa de etnia considerada subalterna se afronta constantemente, a austeridade discriminatória, seja da polícia, da supremacia branca ou de outras ramificações, se reúne ao redor da mesma “enfermidade” social. Dessa forma, afirmamos que a pessoa de etnia que se distingue da branca não causa seu próprio predicamento; no resultado final em torno deste conflito ela é a receptora das injustiças”. (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 24)

Partindo deste ponto de vista, entendemos que se faz necessário abrir o diálogo com os sujeitos brancos - estes que se declaram como pessoas brancas, mas, não reconhecem fazer parte de um grupo racial - acerca do conflito racial. Isso ocorre porque brancura (relacionada à cor da pele) na maioria das vezes não é acompanhada de uma consciência acerca da branquitude (identidade racial / lugar do branco na sociedade). Ora, se há racismo na vida de pessoas negras e de outros grupos não brancos no que diz respeito às relações raciais, obviamente, envolvidos diretamente neste conflito, estão, as pessoas brancas – as que se relacionam com as pessoas pertencentes aos grupos raciais não brancos, estamos falando de relações raciais, algo que acontece na relação de um grupo com outro/outros. Quando trata do sofrimento ético-político, Sawaia (2001) explica que ele não é sentido como dor por todos, apenas pelos que vivenciam a exclusão, no entanto, que todos deveriam estar sentindo-o, para que todos se implicassem com a causa da humanidade.

Entendemos que, refletir com sujeitos brancos acerca dos conflitos raciais presentes em nossa sociedade desde cedo, implica levar essas pessoas à

consciência dos privilégios da branquitude, bem como da estrutura racista na qual estamos inseridos e inclusive sobre as formas como a branquitude é negociada dentro de nosso contexto. Schucman (2012), no indica o chamado *letramento racial*, como um dos possíveis caminhos para atuar neste sentido. Para a autora, é por meio deste processo que sujeitos brancos conseguirão agir em seu cotidiano para desconstruir o racismo de suas identidades raciais brancas, produzindo novos sentidos ao ser branco, sendo que nesta realidade é preciso que sujeitos brancos se percebam racializados. (p. 103)

Para aprofundamento da reflexão sobre letramento racial, Schucman (2012) busca como fundamentação os estudos desenvolvidos pela antropóloga afro-estadunidense France Winddance Twine, que cunhou o termo *Racial Literacy* e o caracteriza como:

um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (TWINE, 2006, p. 344 apud SCHUCMAN, 2012, p. 104)

Neste processo de letramento racial, o papel da escola é de fundamental importância. Retomamos aqui a necessidade trazida por Gomes (2001) do trato pedagógico da diversidade no espaço escolar. As diferentes experiências socioculturais precisam ser tratadas de maneira pedagógica para que de fato esta importante agência de socialização torne-se democrática.

Uma educação cidadã precisa propiciar diálogos entre as mais diversas culturas e visões de mundo, possibilitando desta forma o encontro com a riqueza cultural existente em nosso país, quebrando o ciclo de reprodução das desigualdades presentes na sociedade no interior da escola, configurando-se como agente de mudança nas relações sociais, bem como fomentando o protagonismo dos sujeitos e agindo para que o destino social dos estudantes não sejam definidos por seus antecedentes sociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos a ser racistas, logo, podemos também a aprender a não ser. Racismo não é genético. Tem tudo a ver com poder.

Jane Elliot

Consideramos que, para uma melhor abordagem da temática relações raciais no Brasil de hoje, faz-se necessário um olhar atento à forma como a nossa sociedade foi se constituindo no decorrer do tempo. Em nossa revisão de literatura, foi possível observar dados que evidenciam a desigualdade racial em nosso país, em todos os setores, dentre eles a educação.

A política educacional é pauta histórica de luta, dos diversos segmentos do Movimento Social Negro, este com suas estratégias, vem alcançando conquistas importantes, a exemplo da aprovação da Lei 10.639/2003, que representa um marco legal na educação antirracista, ao implementar a história e cultura africana e afro-brasileira na escola, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

Para finalizar este percurso, é preciso retomar nossa questão principal: apreender a dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização. Entendemos que a escola, depois da família, é uma das principais agências socializadoras, trata-se do espaço de maior convivência das crianças fora de casa, sendo colocada também nesta pesquisa, como o lugar preferido tanto do grupo branco, quanto do grupo negro.

Acreditamos que homens e mulheres são seres sociais, isto é, se constituem na realidade, sendo assim, o diálogo com crianças brancas e negras acerca das relações raciais, nos trouxe vários elementos que compõem a dimensão subjetiva da realidade na qual estão inseridas. Nosso movimento de análise evidenciou que a vivência das crianças brancas e negras, mesmo em contextos socioeconômicos semelhantes, é bastante diferenciada e isso ocorre por conta da questão racial.

Crianças brancas e negras têm tido experiências de vida totalmente distintas, principalmente no que diz respeito à experiência escolar. Se por um lado temos crianças brancas se assumindo como tal com certa tranquilidade, do outro, temos crianças negras em conflito, visto que, dentro de uma realidade marcada pelo racismo, existe no imaginário social uma associação do branco ao melhor do mundo, ao passo que a imagem do negro ainda aparece bastante estereotipada e

marginalizada. Como resultado, percebemos que crianças negras têm evitado e/ou encontrado dificuldades para assumir-se negras e inclusive, têm se submetido à situações humilhantes, em busca de aceitação pelo grupo racial branco, não por acaso, os melhores amigos do grupo negro, compõem um grupo majoritariamente branco, preferência já observada em outras pesquisas.

Sobre a branquitude, percebemos que, no contato com o meio social em que vivem, crianças brancas vêm incorporando, de forma consciente ou não, os valores da cultura dominante. Embora não se reconheçam como um grupo racializado, essas crianças demonstram maior proximidade com seu próprio grupo. Trata-se de uma escolha que não acontece por acaso, isto porque, mesmo sendo crianças, foi possível perceber em suas falas, inclusive de forma explícita, a existência de um imaginário marcado por estereótipos ligados aos negros.

Esta pesquisa sobre dimensão subjetiva das relações raciais, nos levou ao estudo das emoções como uma questão ético-política, isto porque observamos que os desafetos vivenciados no ambiente da escola pelo grupo racial branco aparecem ressignificados no diálogo, como algo cômico, ao passo que os momentos ruins vivenciados pelo grupo racial negro ao serem rememorados, ainda geram sofrimento. O diálogo com os estudos das emoções nos levou ao sofrimento ético-político, colocado nesta pesquisa como um elemento que separa e distingue as experiências de vida dos estudantes negros, da experiência de vida dos estudantes brancos.

No que diz respeito ao ambiente escolar, consideramos que este é um espaço possível e muito importante na luta pela desconstrução do racismo, isto porque, embora a educação tenha potencial para a conservação da sociedade, ao reproduzir as relações sociais, é também a escola, pela via da mediação, que possibilita a superação desses modelos dominantes, ao assumir uma prática transformadora, contribuindo para a construção de relações sociais não opressoras.

A dinâmica de contradição possível no espaço escolar é importante na implementação de projetos contra-hegemônicos. Acreditamos na Educação como instância por meio da qual podemos pensar outro projeto de sociedade. Em se tratando de um projeto de sociedade antirracista fomentado por ações educativas, trouxemos na pesquisa, como estratégia possível, o chamado letramento racial. Compreendemos que é o trato pedagógico da diversidade no processo de escolarização, que de fato irá atuar no sentido de fomentar uma educação de cunho

antirracista. O processo de letramento racial pode ser um elemento importante para desnudar o racismo da escola e não mais escondê-lo sob o véu do *bullying*.

Vale ressaltar, que aqui estamos dialogando com um projeto de escola e de sociedade que caminha totalmente na contramão de nosso contexto atual. Em 1º de janeiro de 2019, assumiu como Presidente do país, Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL). Em seu plano de governo disponibilizado no site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), duas grandes preocupações no campo da Educação são evidentes: acabar com a doutrinação que aparece no documento como “um dos maiores males atuais”, e expurgar a ideologia de Paulo Freire. O pensamento crítico passa a ser taxado como “doutrina”, e cresce o apelo à chamada “Escola sem Partido”, modelo de escola supostamente neutro que, não por acaso tem uma proposta que vai de encontro ao pensamento de Paulo Freire, que afirma:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. (FREIRE, 1996, p. 38)

Souza (2017) ao analisar a conjuntura do Brasil atual, mostra a escravidão como o berço, a semente de toda a sociabilidade brasileira, criadora de uma singularidade excludente e perversa, um tipo de sociabilidade que tendeu a perpetuar-se no tempo, de forma que o Brasil de hoje, pode ser percebido, como resultado do que a escravidão criou.

Na atualidade, com a chegada ao poder, de um Projeto de Governo bastante conservador, o racismo no Brasil, bem como outros tipos de discriminações começam a aparecer de forma mais explícita. Se durante muitos anos na história do Brasil, tentou-se negar o legado colonial escravagista, inclusive por meio da ideia de democracia racial, na atualidade, não se faz mais questão de esconder, guardar o racismo.

É certo que o pensamento conservador sempre esteve vivo neste país, as políticas sociais voltadas para redução de desigualdades raciais e sociais sempre

receberam duras críticas, a exemplo das Ações Afirmativas nas Universidades. Porém, o contexto atual diferencia-se pelo agravamento da crise social acompanhado do aumento da taxa de desemprego e o consequente empobrecimento da população.

Se alguns anos atrás, no Brasil, houve aprovação da Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e posteriormente o Decreto nº 8.136/2013, da presidenta Dilma Rousseff que aprovou o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), instituído pela Lei nº 12.288/2010, na atualidade, temos um chefe do executivo declarando: “Aqui no Brasil não existe isso de racismo” (Ramos, 2018)

No país que antes, em resposta a muitas lutas do Movimento Negro, foi possível a aprovação de algumas políticas de cunho antirracista, não sem oposição, hoje é preciso empreender lutas para que as conquistas não sejam retiradas, visto que a negação do racismo traz consigo a não necessidade de leis antirracistas, afinal, não é necessário combater aquilo que não existe na sociedade.

Em uma realidade marcada por retrocessos, impulsionados pelo lema de campanha do atual presidente do país: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, presenciamos, alinhados a este projeto de poder, um crescimento significativo de determinados grupos religiosos. Segundo Ramos e Zacarias (2017):

A luta pela pauta moral intensificou nos evangélicos a consciência, ou inclinação, para a construção de um Estado cristão e para uma possível hegemonia amparada pelo crescimento sistêmico e exponencial de sua Igreja no país. Não poucos líderes começaram a vislumbrar a possibilidade, e a necessidade, desse Estado evangélico. (RAMOS; ZACARIAS, LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL)

Mais recentemente, em um culto evangélico realizado na Câmara Federal, o Presidente do país, no uso da palavra, afirmou que pretende indicar ao Supremo Tribunal Federal (STF), um ministro que seja “terrivelmente evangélico”, na oportunidade lembrou: “O Estado é laico, mas nós somos cristãos”. (Gortázar, 2019, El País). Neste cenário, temos visto uma intensificação da intolerância: o racismo religioso.

O primeiro semestre de 2019 foi marcado na grande mídia brasileira, por um aumento de denúncias sobre intolerância religiosa: terreiros invadidos e depredados tem se tornado uma constante. Os casos mais graves têm acontecido no estado do

Rio de Janeiro, onde atualmente cerca de 120 terreiros de candomblé estão ameaçados pelos chamados “traficantes de Jesus”, estes costumam chegar nos espaços religiosos e estipulam prazos de 48 horas para que dezenas de pais e mães de santo saiam das comunidades e deixem tudo para trás. O presidente da Comissão de Combate às Discriminações da Assembleia Legislativa (ALERJ) do Rio de Janeiro explicou que se trata de traficantes convertidos na prisão, que, ao saírem, em nome de um fundamentalismo religioso, começam a praticar tais ações. (MELLO, 2019)

Para além do levante contra as religiões de matrizes africanas, a Educação e a Ciência também têm sido vistas com maus olhos. A atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, antes mesmo de assumir o cargo já se mostrava insatisfeita com uma Ciência dominada por cientistas. Para a ministra:

A Igreja Evangélica perdeu espaço na História. Nós perdemos o espaço na ciência quando nós deixamos a teoria da evolução entrar nas escolas. Quando nós não questionamos. Quando nós não fomos ocupar a ciência. A Igreja Evangélica deixou a ciência para lá. “Ah, vamos deixar a ciência caminhar sozinha”. E aí cientistas tomaram conta dessa área. E nós nos afastamos. (HOLANDA, 2019, O Estado de São Paulo)

Considerando o atual contexto, fica evidente que o Brasil de hoje, possui maior resistência ao tema das relações raciais. Esta investigação sobre a dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização, vai de encontro a todos os valores que sustentam a atual onda conservadora e reacionária presente no Brasil. É dentro deste cenário conturbado, que reafirmamos nosso compromisso com a construção de uma educação antirracista.

Neste país – que já trouxe na Constituição de 1824, que negros não podiam frequentar a escola e posteriormente na Constituição de 1934, a preocupação em estimular uma educação eugênica – a população negra, nunca abriu mão da luta por acesso qualificado à educação, isto porque independente do contexto, a pauta da educação antirracista é inegociável. Portanto, mesmo em tempos hostis, seguiremos e resistiremos frente ao estado que se mostra cada vez mais anti-negro, em defesa de uma educação pública, antirracista e humanizada para todas/os, somando forças e nos reinventando, se preciso for, como diz o poeta José Carlos Limeira (1983): “Por menos que conte a história, não te esqueço meu povo, se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan. /abr. 2013.

ALFANO, B. Professora é 'denunciada' por pai de aluno por passar filme sobre cultura negra. **Extra**. 19 junho 2018. Seção: Educação. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/professora-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra-22797872.html>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

AMARAL, M. M. do. **Dimensão subjetiva da masculinidade**: significações de homens gays sobre o papel da escola no processo de constituição da masculinidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos pela Educação e Editora Moderna. São Paulo, 2017.

ARANHA, E. M. G. **Equipe gestora escolar**: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARRIO, L. Historiador cria aplicativo que ensina idioma africano a crianças. **Jornal da USP**. São Paulo. 11 de janeiro de 2018. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/universidade/historiador-cria-aplicativo-que-ensina-idioma-africano-a-criancas/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BENTO, M. A. S. (Org.). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERNARDO, T; MACIEL, R.O. **Racismo e educação**: um conflito constante. *Contemporânea*, v. 5, n. 1. Jan.– Jun. 2015. p. 191-205.

BICUDO, V. L. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (Eds.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Unesco/Anhembi, 1955.

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Desenvolvimento Social. São Paulo, 2016.

CAMPOS, L. A. Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: a história de uma edição. **Revista Estudos Políticos**: a publicação eletrônica semestral do Laboratório de Estudos Hum(e) anos (UFF). Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 620-627, setembro 2016. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/>>. Acesso em: 24 05. 2019.

CARMO, D. O **“lance da cor”**: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

CARVALHO, M. A. M. **Negritude na escola**: compreensões e práticas de educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2017.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: Ipea e FBSP, 2017.

CRUZ, R. G. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. Oxfam Brasil, 2017.

DE CASTRO, J. A. D.; CARVALHO, B. C. **Descentralização da educação pública no Brasil**: trajetória dos gastos e das matrículas. IPEA – Texto para discussão n. 1352. 2008.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: Minayo, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DOMINGUES, P. **Movimento da negritude**: uma breve reconstrução histórica. Mediações – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

EVARISTO, C. Becos da Memória. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FRANCISCO, M. S. Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade. **Ensaio Filosóficos**, v. 18, dezembro/2018.

FRANZEN RODRIGUES, M. **Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues**: uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 15, n. 3, 2015, p. 1119-1135.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, O. As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 91-105.

GADIOLI, M. F.; MÜLLER, T. M. P. Branquitude e cotidiano escolar. In: MÜLLER, T. M.P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

GINSBERG, A. M. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (Eds.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Unesco/Anhembi, 1955.

GÓES, W. L. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro**: a proposta de povo em Renato Kehl. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

GORTÁZAR, N. G. Um ministro “terrivelmente evangélico” a caminho do Supremo Tribunal Federal. **El País**. Brasília, 10 de julho de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/10/politica/1562786946_406680.html Acesso em: 20 jul. 2019.

MELO, T. Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana, no AM. **G1**. Amazonas. 9 nov. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html>. Acesso em: 27 jul. 2018.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

_____. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOLANDA, M. “Deixamos a teoria da evolução entrar nas escolas”, disse Damares Alves. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 09 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,deixamos-a-teoria-da-evolucao-entrar-nas-escolas-disse-damares-alves,70002673258>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Mello, I. **Traficantes de Jesus**: polícia e MPF miram intolerância religiosa do Rio. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/15/traficantes-de-jesus-policia-e-mpf-miram-intolerancia-religiosa-no-rio.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORENO, A. C. Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula. **G1**. São Paulo. 21 março 2018. Seção: Educação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml>>. Acesso em: 25 maio 2018.

MOURA, C. **Brasil**: as raízes do protesto negro. São Paulo: Global Editora, 1983.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. Apresentação. In: MÜLLER, T. M.P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Prefácio. CARONE, I.; BENTO, M. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Prefácio. In: MÜLLER, T. M.P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

_____. **Uma abordagem das noções de raça, racismo e etnia**. Palestra proferida no Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, 3, PENESB-RJ, 5 nov. 2003.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade Afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.115-140.

O INCHAÇO DO CURRÍCULO ESCOLAR. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 de agosto de 2010. Seção: Opinião. Disponível em: <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,o-inchaco-do-curriculo-escolar-imp-,597624>>. Acesso em: 25 maio 2018.

PERRONI, A. Alunos do Instituto Federal de São Paulo denunciam professor por comentário racista. **GloboNews**, São Paulo, 12 de março de 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/alunos-do-instituto-federal-de-sp-denunciam-professor-por-comentario-racista.ghtml>>. Acesso em: 25 maio 2018.

POLÍCIA INVESTIGA DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM CRECHE PÚBLICA DO DF. **G1**, Distrito Federal, 24 de março de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/policia-investiga-discriminacao-racial-em-creche-publica-do-df.ghml>>. Acesso em: 25 maio 2018.

PROCURA POR ESPERMA AMERICANO AUMENTA NO BRASIL. **Época Negócios**, São Paulo, 23 de março de 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/03/procura-por-esperma-americano-aumenta-no-brasil.html>. Acesso em: 20 junho 2019.

RACISMO NA FGV: Achei esse escravo no fumódromo! Quem for o dono avisa! **Revista Fórum**, São Paulo, 9 de março de 2018. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/racismo-na-fgv-achei-esse-escravo-no-fumodromo-quem-for-o-dono-avisa/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

RAMOS, A.; ZACARIAS, N. V. **Neopentecostais e o projeto de poder**. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/neopentecostais-e-o-projeto-de-poder/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

RAMOS, G. “Aqui no Brasil não existe isso de racismo”, diz Bolsonaro em Fortaleza. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 de junho de 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,aqui-no-brasil-nao-existe-isso-de-racismo-diz-bolsonaro-em-fortaleza,70002375442>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.161-178.

ROSSATO, C. e GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo, Summus, 2001.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B.B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

_____. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13 mar.-jun. 2014, p. 134-147.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d’Água. 2001.

SILVA, P. E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

SILVÉRIO, V. R.; SOUSA, K. A. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 97-120.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, R. **Panorama da Educação Brasileira**. Ministério da Educação, Brasília, maio/2018.

SOUZA, A. S. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN**. v. 1, n. 3, nov. 2010 – fev. 2011, p. 77-87.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TERRA, L. M. Identidade bandida: a construção social do estereótipo marginal e criminoso. **Revista LEVS**, Unesp-Marília, ano 2010, n. 06, dez. 2010.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa**: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: 2012.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY – HUMAN RIGHTS COUNCIL. Racism, racial discrimination, xenophobia and related forms of intolerance, follow-up to and implementation of the Durban Declaration and Programme of Action Report of the Working Group of Experts on People of African Descent on its fourteenth session. Mission to Brazil. Distr.: General. 23 September 2014.

VIEIRA, I. C. L. Religião, racismo, educação: os dilemas do negro na escola. **Revista Unitas**, v. 6, n. 2, 2018.

ZUAZO, P. **Jovem é vítima de intolerância religiosa dentro de escola em São Gonçalo**. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/jovem-vitima-de-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-em-sao-goncalo-21734126.html>> Acesso em: 27 jul. 2018.

APÊNDICE I: ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO

Ficou definido pela pesquisadora e orientador, que o tema das relações raciais não deve ser apresentado, introduzido de imediato na conversação. A ideia é dialogar sobre diversos assuntos que envolvam a vida, relações interpessoais, o cotidiano dos estudantes e aguardar que o assunto seja colocado pelo grupo, para então aprofundá-lo por meio do que estamos chamando aqui neste roteiro de “agenda oculta”, ou seja, elementos que queremos saber na pesquisa, mas, não vamos questionar diretamente em um primeiro momento. Há também no item agenda oculta algumas questões que irão auxiliar no diálogo em momentos de intervenção.

A pesquisa será realizada com dois grupos: um grupo de crianças negras e um grupo de crianças brancas, cada um composto por quatro componentes. Serão ouvidos separadamente.

Abaixo, uma sequência detalhada com as respectivas agendas ocultas, que irão nortear a conversação.

1. Apresentação da Pesquisa;

Explicar para o grupo do que trata a pesquisa, apresentar os termos de assentimento, retirar dúvidas e colher as assinaturas.

2. Conversação composta por dois eixos norteadores. São eles:

Eixo 01: Ser social e as relações na vida/ no dia-a-dia.

Este eixo pretende fazer um levantamento do perfil do grupo, bem como as relações que seus componentes estabelecem nos demais espaços de sociabilidade que frequenta / Quem compõe o grupo?

• Levantamento de perfil dos componentes do grupo:

Dinâmica: Pedir para que cada estudante se apresente para uma outra criança imaginária que está ali na sala e deseja conhecê-los, porém, essa criança é deficiente visual, sendo assim, ao se apresentar, é importante dizer também todas as suas características físicas.

Agenda oculta: identificar como essas crianças se percebem no que diz respeito à identidade racial (autoimagem). Observar se as crianças selecionadas e definidas pela pesquisadora como brancas e negras seguindo

um critério de heteroclassificação, se autodeclararam em conformidade com o grupo no qual foram alocadas: negros e brancos.

• **Atividades diárias / família / Lazer / Bairro / Cidade:**

Caracterização das relações sociais estabelecidas, dando visibilidade ao modo de vida do grupo / Vida Cotidiana.

Agenda oculta: Eixo para conhecer um pouco mais da dinâmica do grupo e os deslocamentos diários, bem como os locais que frequenta, visto que na região há a Casa de Cultura de Guaianazes, Pontos de Cultura com atividades de capoeira e Jongo, por exemplo, além do Sesc Itaquera e Biblioteca Cora Coralina que tem levado para a região diversas atividades temáticas, que incluem a questão racial, a exemplo de peças, saraus, diversas atividades do Hip-Hop... Essas crianças frequentam esses espaços? Tem contato com essas atividades culturais que ocorrem na região e tratam da questão racial? Quais são as atividades / espaços de lazer que os componentes do grupo costumam frequentar? / que tipo de equipamento cultural acessam? / participam de atividades de lazer nesses espaços? Se sim, quais? / como tem sido a ocupação do território por esse grupo? tem acessado para além do bairro a cidade?

Em se tratando da família, no diálogo surgiu a questão racial? Caso sim: como essas crianças se percebem no que diz respeito ao seu pertencimento racial? / Essa temática é tratada em casa no seio familiar? /algum componente do grupo vem de família inter-racial? / já haviam pensado antes na questão racial? / Caso já trataram da questão racial antes no âmbito da família, como isso aconteceu? / é um assunto bem resolvido no âmbito da família e para os componentes do grupo (autoestima)?

Caso a temática das relações raciais no âmbito da família não apareça, introduzir no final e retomar este ponto.

Eixo 02: Ser aluno e as relações interpessoais na vivência do processo de escolarização

- Relação com os colegas
- Relação com os professores
- Relação com os funcionários

- Relações hierárquicas / formas de participação na vida escolar

Agenda oculta: Como tem se desenvolvido o relacionamento interpessoal com os membros da comunidade escolar?

Caso apareça a questão racial: Percebem a existência do racismo na escola? de que forma tem se manifestado? como tem agido com relação a isso? como os professores reagem frente ao racismo? e as demais pessoas que compõem a comunidade escolar? como isso impacta o relacionamento entre eles? como se sentem? o que eles pensam acerca disso? Já haviam dialogado sobre isso antes? Não aparecendo a questão racial, introduzir no final e retomar.

3. Exibição de vídeos e reflexão

Ao final dos eixos de conversação, serão exibidos trechos de vídeos selecionados da série “Todo mundo odeia o Chris” (Gênero: comédia), que conta a história da família Rock entre os anos de 1982 até 1987, com o foco no menino Chris. Em 1982, Chris completa 13 anos e muda-se com a sua família para Bedford-Stuyvesant, no Brooklyn. Lá, Chris vive situações corriqueiras da vida de um adolescente, tanto nas histórias que realmente acontecem quanto nos pensamentos que são expostos de uma forma humorística. Ele estuda no Corleone Junior High School, colégio onde Chris é o único aluno negro, situação que o faz passar por episódios de racismo durante todo seu tempo lá.

Serão exibidos quatro vídeos de no máximo um minuto e meio para o grupo, com o seguinte teor:

- **Primeiro vídeo:** Chris está no ônibus a caminho da escola, há espaço em sua poltrona no ônibus, uma mulher branca grávida permanece de pé durante o trajeto porque se recusa sentar ao lado de uma pessoa negra. Chris chega na escola e comenta que sua mãe acredita que por ser uma escola de brancos ele será melhor tratado. Um grupo de crianças brancas se aproxima, pisa em seu pé e o chama de “Pixaim”.

- **Segundo vídeo:** Chris está sentado no refeitório conversando com uma amiga branca, ao redor as outras pessoas comentam e se perguntam: porque ela está ali com ele, ela não está percebendo que ele é negro? Porque uma pessoa “normal” se sentaria ao lado de um negro e iria querer ir ao baile com ele?
- **Terceiro vídeo:** Chris desiste de ir ao baile com a amiga branca para protegê-la de críticas. Ela questiona se ele está ligando para os xingamentos racistas que vem recebendo e lista esses xingamentos.
- **Quarto vídeo:** Chris agora mais velho, já no ensino médio está em outra escola onde ele não é o único estudante negro, isso o anima. Chris entra na sala de aula e se surpreende: só há brancos. O professor diz que provavelmente ele não é daquela turma, por ser negro e alerta: tudo que acontecer aqui será culpa sua, se for ficar nessa sala sente-se no fundo. Em pensamento Chris fala que a preocupação do professor na verdade é a possibilidade do rendimento da turma cair por conta de sua presença – por ser negro.

Objetivo da exibição dos vídeos:

- Introduzir a temática racial e iniciar a conversação sobre o tema: caso durante a fala, o grupo não comente nada acerca da questão racial;
 - Aprofundar o tema em questão, caso durante a conversação o tema das relações raciais apareça.
4. **Finalização da conversação.**

APÊNDICE II: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>AUTOIMAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> ● eu sou um menino... eu sou magro e alto, porque toda a parte da minha família é alta, eu já tive o cabelo de luzes, loiro, mas aí cortou e minha mãe não fez de novo. (Jack) ● Eu sou negro, eu tenho cabelo grande, eu sou um menino. (Paulo) ● Eu tenho que usar óculos, e uso aparelho de ouvido em um só ouvido. Eu sou morena escura, tenho um olho castanho escuro (Florzinha) ● Eu sou um pouco baixa (Manuela) ● eu sou mais ou menos, eu sou morena, eu tenho cabelo cacheado (Manuela) ● eu sou chique. (Manuela) ● eu sou pardo (Jack) ● porque eu sou negro (Jack) ● eu sou mais clara, meu braço é até vermelho. (Manuela) ● Todos nós aqui somos da mesma cor (Manuela) 	
<p>VIVENCIANDO O RACISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● teve uma menina que tentou me dar um rodo, aí eu quase caí, ela me chamava de maloqueira, eu já fui xingada de cabelo duro e várias coisas e eu também tenho vergonha da minha altura. (Florzinha) ● eu penso na minha cabeça, as pessoas têm que aceitar as outras pessoas do jeito que ela é porque o cabelo não é dela. [sobre ter sido xingada por conta do cabelo crespo]. (Florzinha) ● eu falo com a minha avó [quando passa por situações racistas]. (Florzinha) ● minha vó falou assim: quando alguém te xingar de cabelo duro, você tem que se defender [faz uma pausa e continua falando com a voz embargada]. Você também não pode ficar falando pras pessoas te defender, tem que aprender, aí quando falar que você é cabelo duro, você tem que, tipo, falar: você cuida da sua vida, falar alguma coisa assim, o cabelo não é deles e as pessoas tem que aceitar do jeito que elas são brancas ou negras, a gente é tudo igual, a gente é tudo da mesma cultura. (Florzinha) 	<p>“A gente é tudo igual.” Tudo igual?</p>
<p>O QUE EU PENSO SOBRE O RACISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● nós é tudo irmão, porque Deus que fez a gente né? (Paulo) ● é porque os brancos têm racistas com o pretos e tem as vezes que alguns pretos tem racistas com os pretos mesmo (Paulo) ● eles tem é falta de educação (Manuela) ● Por exemplo, tipo eu, a Florzinha ela é negra, aí eu vou fazer um xingamento pra ela sendo que sou negro também. (Paulo) ● eu acho que isso aí [o racismo] é uma falta de respeito porque a gente , ninguém respeita ninguém porque ninguém é diferente...diferente na raça até é, mas, para você saber, Deus é todo separado por cor, ele não é só de uma cor. (Florzinha) ● Deus é dessa cor, tipo, branco, eu sei o que eles pensam. (Paulo) ● os brancos, como se fosse assim ó, eu acho que Deus é preto só porque eu sou, aí eu penso que eu sou poderoso porque Deus é preto e eu também sou, mas não é bem assim, eles [os brancos] fazem isso. (Paulo) ● ai, mas Deus não é preto, Deus é branco daquela cor ali [aponta para a lâmpada fluorescente]. (Manuela) ● o Deus é a metade, tipo, ele tem uma metade preta, marrom (Florzinha) ● ah não, ele é daquela cor [da lâmpada fluorescente] (Manuela) ● eu acho que devia ter era uma lei pra isso... eu acho que deveria ter uma lei pra essas coisas, porque sempre que alguém xinga alguém, ela fala uma coisa as vezes tão pesada, mas tão pesada pra pessoa que aquela pessoa acaba querendo se suicidar, porque ela não aguenta mais aquilo. (Jack) 	<p>“A gente é tudo igual.” Tudo igual?</p>

● na minha opinião, racismo e *bullying* é uma coisa muito grave, um dia minha amiga, ela já foi vítima de bullying, todo mundo chama ela de negra, preta...As pessoas só falavam isso porque a gente ficava com inveja dela...na minha opinião ela se sentia muito mal, porque ninguém gostava dela, quando ela começava a andar em algum lugar, tipo, todo mundo xingava ela (Manuela).

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>MELHORES AMIGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● o meu tem um que é negro, o Eduardo é pre... é negro... O Pedro e o Luíz são brancos. (Jack) ● os meus são todos negros (Florzinha) ● o meu, o Gustavo é branco, o Pedro é branco e a Luna é negra (Paulo) ● Todas as minhas melhores amigas são brancas (Manuela) ● a minha amiga que eu mais gosto é a Maria Eduarda e a Sabrina... elas são as melhores da escola, as mais estudiosas, e eu também, óbvio. ● eu vou pra escola, vejo meus melhores amigos que eu gosto muito deles (Florzinha) ● eu sou muito amiga da Manuela, meu amigo Paulo eu conheço ele desde pequenininha, desde a creche, agente tá até hoje na mesma sala. (Florzinha) ● meus amigos é Manu, Paulo, as gêmeas, elas não são nem tanto assim né, vamos assim dizer (Florzinha) ● os que eu mais gosto é Marcos, Isabella, e Daniela é bem mais ou menos, pq ela é meio chata. (Manuela) 	<p>“Bullying: nunca sofri... porque eu sou negro”</p>
<p>COMUNIDADE ESCOLAR/ RELAÇÕES INTERPESSOAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● está acontecendo muitas coisas mesmo [na escola] (Florzinha) ● eu vou pra escola, vejo meus melhores amigos que eu gosto muito deles (Florzinha) ● De quem eu mais gosto dos professores é o professor Paulo, nossa, eu sou muito, muito fã dele, eu sempre gostei dele por causa que ele é muito legal (Manuela) ● a minha amiga que eu mais gosto é a Maria Eduarda e a Sabrina, elas são as melhores da escola, as mais estudiosas, e eu também, óbvio. (Manuela) ● eu gosto muito também da minha diretora Suzana, ela é muito legal (Manuela) ● eu sou muito amiga da Manuela, meu amigo Paulo eu conheço ele desde pequenininha, desde a creche, agente tá até hoje na mesma sala. (Florzinha) ● Minha escola é boa, eu gosto dos professores, eu gosto de todo mundo da sala, eu não tenho nenhum preferido, todos é meu preferido. (Paulo) ● é porque não importa como é o professor, o que importa é ter professor pra estudar. (Florzinha) <ul style="list-style-type: none"> ● ah, eu vou falar. O professor que eu mais gosto pra falar a verdade, é da Professora Rosana e do Professor Paulo. (Paulo) ● eu na verdade nunca sofri bullying na escola. (Jack) 	
<p>DESAFETOS NA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bom, eu já sofri bullying no passado, é, mas, contando com o tempo, mais pra frente foi melhorando a minha relação aqui na escola. (Florzinha) ● É ruim não ter professor, e essa greve foi difícil, aquele presidente Bolsonaro tá fogo. (Florzinha) <ul style="list-style-type: none"> ● tá muito fogo [sobre Bolsonaro] (Paulo) ● Eu sofria muito bullying, mas era antes, agora parou. (Paulo) ● me xingavam de “viado” porque eu andava com um menino e fazia abertura de pernas [movimento do Ballet] (Paulo) ● aí eles me xingavam porque eu ficava de mãos dadas também com a Florzinha (Paulo) ● Logo quando eu entrei aqui na escola eu não sabia falar com as pessoa, só fazia meme sim ou não, fiquei quieto, aí tinha uma gêmeas morena, aí uma perguntou pra mim se eu queria brincar de pega pela, mas como eu não sabia nada eu não falei nada, aí veio o Gustavo lá, aí eu conheci o Pedro. (Jack) ● ah, o Pedro, ele voltou pra escola depois, mas, está em outra sala. Ele gosta de algumas pessoas da nossa sala, ele gosta da Sabrina e da Maria Eduarda [duas integrantes do grupo branco]. (Florzinha) 	<p>“Bullying: nunca sofri... porque eu sou negro”</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● Professora, eu tô sofrendo Bullying, porque quando a pessoa começa a ser chutada é bullying né? É assim, as pessoas colaram um papel escrito “me chute” atrás de mim (Jack) ● igual com o Chris [personagem negro da Série Todo Mundo odeia o Chris], igualzinho com o Chris, fizeram isso com o Chris também, ele já sofreu isso (Florzinha) ● aí, o que que aconteceu, eles começaram a me chutar (Jack) ● depois eu contei pra um professor e hoje a gente teve que conversar mesmo, a minha mãe estava aqui hoje. (Jack) ● Primeiro, tem que ter muita atitude pra resolver, minha mãe sempre fala isso, segundo, tem que ter muito respeito, por causa que tipo assim, você é uma diretora e está conversando com a gente e você vê o outro xingando o outro, você tem que gritar na hora: pare agora e vá pra diretoria, eu faria assim, entendeu. [sobre como a escola deve agir em casos de agressão/ bullying/ racismo] (Manuela) ● Chamar os pais pra resolver... não sei, porque tem algumas mães que são bem barraqueiras. [sobre como a escola deve agir em casos de agressão / bullying / racismo] (Florzinha) ● é tipo o que a gente sofre na escola, é tipo isso (Florzinha) [se referindo à vivência do personagem Chris da Série: “Todo Mundo odeia o Chris” na escola) 	
<p>DIÁLOGOS COM A SÉRIE: “TODO MUNDO ODEIA O CHRIS”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● tem tudo a ver comigo isso aí [se referindo à vivência do personagem Chris] Jack ● olhaí, sou eu... [Episódio: Chris no ônibus] (Jack) ● ele é quase o único negro na escola (Florzinha) ● é tipo assim, tipo assim... (Jack) [se referindo à vivência do Chris na Escola no episódio: Chris no refeitório, tem apenas uma amiga, as outras meninas olham pra ele com desdém] ● é mesmo, as meninas... (Paulo) [em concordância com a fala de Jack, de que na escola acontece a mesma coisa do episódio: Chris, no refeitório, tem apenas uma amiga, as outras meninas olham pra ele com desdém] ● é tipo o que a gente sofre na escola, é tipo isso (Florzinha) [se referindo à vivência do Chris na escola) ● o primeiro (episódio) no ônibus é quase eu... porque eu sou negro e as pessoas ficam assim (se referindo ao episódio em que o ônibus está lotado e ninguém senta ao lado do Chris, nem mesmo uma mulher branca que está grávida) (Jack) ● eu é aquele que ele está com as meninas.... (Paulo) [episódio: Chris no refeitório, tem apenas uma amiga, as outras meninas olham pra ele com desdém] ● olha tem a ver comigo nesses dois, do ônibus e das meninas na escola (Paulo) ● acontece com o Chris porque ele é o único negro na escola [explicando porque o Chris passa por situações de racismo]. (Jack) ● porque ele é negro [explicando porque o Chris passa por situações de racismo] (Florzinha) ● porque eles são racistas, sem vergonha e sem respeito [explicando o porque as pessoas fazem isso com o Chris] Florzinha 	<p>Bullying: nunca sofri... porque eu sou negro”</p>

APÊNDICE III: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES BRANCOS

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>AUTOIMAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> ● eu sou pequena eu sou branca (Sabrina) ● eu sou branquinha tenho cabelo castanho... eu sou pequena, sou baixinha. (Larissa) ● eu sou branca, loira, tem o olho verde, sou baixinha também. (Maria Eduarda) ● eu sou branco, eu sou alto, tenho cabelo preto (Gabriel) ● uma vez no shopping um homem perguntou pra minha mãe se eu podia fazer fotos pra uma revista, pra ser modelo de capa de revista. (Sabrina) ● muita gente já quis fazer fotos comigo também, a minha mãe já fez muitos testes de modelo comigo, mas, é tudo longe (Maria Eduarda) ● eu queria ter cabelo enrolado. Já tentei enrolar, não consigo, até aquela coisa que passa na tv que coloca e fica enroladinho? Já tentei e não ficou. (Sabrina) ● eu queria ser loira igual a ela [aponta para Maria Eduarda] (Larissa) ● eu queria ter cabelo loiro (Gabriel) 	<p>Ser branco é ser normal</p>
<p>SER BRANCO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● é ser normal (Maria Eduarda) ● eu sou branca, tem gente morena, eu acho que eu me sinto normal (Larissa) ● ah, não muda muito, é tipo uma pessoa negra, só que de cores diferentes (Sabrina) ● é igual, só muda a cor das pessoas (Gabriel) 	
<p>CRIANÇAS BRANCAS E O SOFRIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● é, não sei não, acho que não [sobre crianças brancas sofrerem por serem brancas] (Gabriel) ● Não [sobre crianças brancas sofrerem por serem brancas] (Sabrina) ● não muito [sobre crianças brancas sofrerem por serem brancas](Maria Eduarda) ● teve uma menina, o meu melhor amigo, a menina que não sabia que ele era o meu melhor amigo, porque ela gosta dele, e ela puxava meu cabelo, só que ela era negra, só que isso não tem nada a ver com isso né [com o racismo]? mas ela não gosta de mim. (Sabrina) 	

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>A ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● estudar, comer e ir embora [se referindo à escola] (Gabriel) ● eu amo [se referindo à escola] (Larissa) ● normalmente quando não tem aula... que teve a greve, eu amo vir pra escola, aí toda... até meu tio falou que toda vez que não tem aula aqui, eu sempre começo a fazer birras (Sabrina) ● eu não consigo ficar em casa sem vir pra escola (Larissa) ● a escola parece a minha casa (Gabriel) ● eu não gosto de ficar em casa sem fazer nada (Maria Eduarda) ● minhas amigas vai pra escola e eu fico em casa, é chato (Larissa) ● a escola é pra todo mundo (Sabrina) ● a escola é perfeita (Sabrina) 	<p>“A escola é perfeita: todo mundo já fez um mico na escola”</p>
<p>COMUNIDADE ESCOLAR/ RELAÇÕES INTERPESSOAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ah, legal [Sobre a relação com os colegas na escola] (Larissa) ● eu adoro minha professora (Sabrina) ● as vezes eu ajudo eles [se referindo aos funcionários] (Sabrina) ● eu também, eu pego o peso deles [se referindo aos funcionários] (Gabriel) ● eu e minha amiga parecemos demente, a gente só quer ficar rodando pela escola (risos) (Larissa) ● no recreio, normalmente eu não fico com as minhas amigas, eu fico só rodando nas mesas, e, normalmente aqui na escola eu tenho primos, eu tenho familiares (Sabrina) ● minha irmã, ela estuda aqui de manhã, e meu irmão também (Sabrina) 	
<p>EXPERIÊNCIAS AGRADÁVEIS NA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● informática (Gabriel) ● ah, uma coisa que aconteceu melhor aqui...foi quando teve o show de talentos, eu fiz com ela Ginástica (aponta para Larissa) (Sabrina) ● Olha, eu não ia fazer, porque eu estava com vergonha, aí depois ela falou que não ia fazer, daí eu puxei ela e ela foi fazer. Foi assim, ela subiu no palco, aí abriu a cortina, eu falei pra fechar de novo, aí ela subiu e a gente fez.... é.... pra mim também foi o Show de Talentos (Larissa) ● foi o teatro [se referindo ao que de melhor aconteceu na escola] (Gabriel) ● o show de talentos, tirar fotos, ir no banheiro toda hora, e... só (risos) (Gabriel) 	
<p>EXPERIÊNCIAS DESAGRADÁVEIS NA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● nossa, o meu foi no segundo ano, quando eu estava dormindo eles passaram cola na minha mão, fez cosquinha e eu fiz assim ó (passa a mão no rosto) [se referindo à episódios ruins ocorridos no espaço escolar] (Gabriel) ● o meu [episódio ruim na escola] também foi no show de talentos, porque, essa menina (aponta para Larissa) teve uma parte que ela errou. Que era pra gente fazer a ponte, só que aí ela não, e aí todo mundo começou a dar risada e a gente teve que fazer de novo. (Sabrina) ● Todo mundo fez um mico na escola. (Risos) (Gabriel) ● teve uma coisa ruim com um menino, a tia foi pular corda e a calça dele caiu, todo mundo da escola riu, ele esqueceu de amarrar o cordão. 	

(Sabrina)

- aconteceu uma coisa pesada comigo, vou falar a pesada. Eu estava no banheiro fazendo o numero dois, meus amigos pediram um balde na cozinha, encheram o balde e jogaram lá. (Gabriel)
- uma coisa muito ruim que aconteceu comigo. Essa aqui (aponta pra Sabrina) a gente estava no recreio e a tia deu chocolate quente pelando, aí, ela jogou em cima de mim e da minha amiga. Ela foi jogar em cima do negócio e caiu tudo em cima de mim e da minha amiga, a gente foi correndo pra diretoria com a barriga toda quente. (risos)(Larissa)
- eu lembro que uma vez eu meio que humilhei o meu melhor amigo...a gente estava na fila, aí eu peguei um chocolate quente e a fila tava assim ó, empurrando, empurrando...aí quando eu peguei o chocolate quente, ele estava na minha frente, eles me empurraram, aí meu chocolate quente caiu todo em cima do meu amigo, sujou toda a roupa dele, mas, mesmo assim ele ainda é meu amigo. (Sabrina)
- comigo tem de chocolate quente também. Uma vez abriram minha bermuda e jogaram lá dentro. (Gabriel)

A escola é perfeita: todo mundo já fez um mico na escola”

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>AMIGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● os meus são todos brancos [sobre os melhores amigos] (Gabriel) ● o meu é moreno e as duas são brancas [sobre os melhores amigos] (Larissa) ● eu tenho duas amigas brancas aqui na escola e uma outra que é quase minha vizinha, ela mora na rua de baixo e ela é negra...na verdade ela não é negra, ela é morena (Maria Eduarda) ● a minha é uma branca igual eu, uma meio moreninha e a outra tb, duas meio moreninha.[sobre os melhores amigos] (Sabrina) ● então é café com leite [se referindo às amigas de Sabrina] (Gabriel) ● eu já tive amigos negros (Maria Eduarda) 	
<p>ENCONTRO SOCIAL COM OS NEGROS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Meu pai falou que quando eu era menorzinha, eu tinha muito medo de gente negra, mas agora, quando meu padrinho chega lá em casa eu nem ligo e eu até fico mexendo na careca dele, e ele é negro. (Sabrina) ● mas as vezes também, é...eu meio que fico com medo dos negros (Sabrina) ● eu não sei [sobre o motivo do medo] igual eu não gosto do meu pai, não sei porque, eu nasci e eu não gosto dele (Sabrina) ● já, teve uma menina que ela foi falar com um menino, só que ele é branco e ela é negra, quando ela foi falar com o menino, o menino começou a fazer assim pra ela do nada [faz uma expressão no rosto como se estivesse enojada][sobre já ter presenciado uma cena de racismo na escola] (Sabrina) ● teve uma menina, o meu melhor amigo, a menina que não sabia que ele era o meu melhor amigo, porque ela gosta dele, e ela puxava meu cabelo, só que ela era negra, só que isso não tem nada a ver com isso né [com o racismo]? mas ela não gosta de mim. (Sabrina) ● na minha rua tem uma menina que ela é morena igual a você, aí, muita gente fica com nojo dela, mas, eu não fico. Pq ela é morena e só porque ela sua, todo mundo fica com nojo dela (Larissa) ● se bem que a gente é descendente de negros... ah, é porque as pessoas que moravam antes aqui no Brasil eram pessoas negras (Maria Eduarda) ● é mesmo, teve os índios também, só depois os brancos (Sabrina) ● Toda vez que eu fui assaltado o bandido era negro (Gabriel) ● é... assim, metade negro e metade branco. (Gabriel) ● eu falei eu, mas é as pessoas da minha família, meu pai, minha mãe, meus primos. Eles vêm assim né [faz sinal de rosto coberto], mas, a gente consegue ver a cor por aqui assim [indica a região do olho] (Gabriel) ● eu não tenho nada contra os negros, nada contra, porque não importa a cor, importa o sentimento das pessoas (Larissa) ● mas, assim, eu não tenho nada contra, porque assim, se eu tivesse alguma coisa contra, os morenos né, eu ia ter contra a minha mãe, porque a minha mãe é morena (Larissa) ● então eu teria contra do meu vô, porque ele era negro, mas, ele morreu (Sabrina) ● eu também [se referindo a não ter nada contra negros porque tem parentes negros] (Gabriel) ● minha bisa era negra. (Sabrina) ● eu já tive amigos negros (Maria Eduarda) ● tem gente no mundo que é muito ruim, tem gente no mundo que só porque ela é branca e o filho é preto, que ela abandona o filho. (Larissa) 	<p>“Eu meio que fico com medo dos negros”</p>
<p>CRIANÇAS NEGRAS E O SOFRIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● eu nunca vi uma pessoa negra sofrer, só nos filmes (Sabrina) ● eu acho que na rua também [sobre crianças negras sofrerem na escola e em outros espaços por serem negras] porque eles trabalham no sol. Eu já vi pessoas assim trabalhando no sol, ai dá dó, aí quando a minha família tá junto, 	

eu compro alguma coisa pra eles. (Gabriel)

- eu acho que porque... porque no passado eles também sofriam muito e eu acho que eu já vi, mas, quando eu era bebezinha, eu acho que eu já vi, bom, já faz muito tempo, e eu acho que eu já vi um menino negro apanhando. (Sabrina)
- acho que criança só não, todos negros em geral [sobre crianças negras sofrerem por serem negras] (Sabrina)

DIÁLOGOS COM A SÉRIE: “TODO MUNDO ODEIA O CHRIS”

- Ó, aí nesse desenho aí é legal, só que as vezes eles te uma atitude que pode ser racismo. (Larissa)
- é racismo. (Sabrina)
- nós falamos [em casa com os familiares] sobre o que é o Racismo, já falamos sobre essa série Todo mundo odeia o Chris e essas coisas. (Larissa)
- eu só estou vendo aí racismo (Larissa)
- eu também (Gabriel)
- é... (Maria Eduarda)
- Tem muito racismo às vezes, tipo, na série, nesses episódios, nas pessoas, muito mal educadas (Larissa)
- relaciona [a série com o racismo] porque nos episódios fala de “Chris neguinho”, de apelidos racistas, o professor dele foi racista também. (Sabrina)
- porque ele é moreno [sobre a razão do personagem Chris ser perseguido na série](Maria Eduarda)
- ele [o Chris] não é moreno, ele é negro (Larissa)
- porque ele é meio neguinho [sobre a razão do personagem Chris ser perseguido na série] (Gabriel)
- ele é negroo, neguinho é modo mal educado de falar (Larissa)
- mas, no total mesmo, ele é moreno. (Maria Eduarda)
- porque ele é azarado [sobre a razão do personagem Chris ser perseguido na série] (Maria Eduarda)
- Não é issooo [sobre o Chris ser um azarado] (Larissa)
- tem também, que em todos os episódios ele está na escola, e essa escola eles falam que é pra brancos (Larissa)
- nós falamos [em casa com os familiares] sobre o que é o Racismo, já falamos sobre essa série Todo mundo odeia o Chris e. (Larissa)

“Eu meio que fico com medo dos negros”

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portadora do RG _____, Diretora da Escola Municipal Madre Joana Angélica de Jesus, declaro, por meio deste termo, que autorizei a participação dos alunos do 3º ano A, em grupos de conversa da pesquisa de pós-graduação stricto sensu intitulada “Dimensão Subjetiva das Relações Raciais na vivência do processo de escolarização”, desenvolvida pela Professora Sara Pereira dos Santos, aluna do Curso de Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Estou ciente de que o trabalho é orientado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca, a quem poderei contatar, se julgar necessário, através do telefone (11) 3670-8527– Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Afirmo que a escola não irá receber qualquer incentivo financeiro e o único objetivo com a participação é o de colaborar com o sucesso do trabalho. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que são compreender as significações constituídas por estudantes negros e brancos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização) sobre sua identidade racial no espaço escolar, bem como a Dimensão Subjetiva das relações raciais expressa na escola.

Estou ciente, também, que posso interromper a realização da entrevista caso ocorra algum desconforto, sem que pese nenhuma restrição ou penalidade. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em congressos e revistas científicas, em mídia impressa (artigos, livro e/ou jornal), divulgação científica de pesquisas e relatórios.

Fui também esclarecida de que o uso das informações oferecidas, está subordinado às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. A colaboração dos alunos do 3º ano A se fará anônima, sendo autorizada a gravação e transcrição da conversa, organizada com o fim especial do estudo em apreço. Caso tenha dúvidas, poderei contatar a pesquisadora através dos telefones: (11) 98445-6009 ou (11) 2553-3848 ou ainda, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.

Este termo é composto de duas vias de igual conteúdo, sendo a primeira para arquivamento pelo pesquisador e a segunda para o responsável por autorizar a pesquisa, conforme recomendações da CONEP.

(local e data)

Assinatura da Diretora da Escola: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

ANEXO II: TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, fui esclarecido pela pesquisadora e entendi que a pesquisa a ser realizada pela Professora Sara Pereira dos Santos, aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Dimensão Subjetiva das Relações Raciais na vivência do processo de escolarização”, é sobre minha vida escolar, minhas lembranças e opinião. Portanto, participarei de uma atividade em grupo, onde responderei a perguntas sobre os meus sentimentos, vivências e relacionamentos. Entendi também que, mesmo a atividade sendo gravada, minha identidade será preservada, não sendo divulgados o meu nome ou dados que venham a facilitar a minha identificação. Dessa forma, concordo em participar na realização da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 201__

Nome do (a) estudante:

Sara Pereira dos Santos
Discente do Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação – PUCSP

Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca
Orientador da pesquisa – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação – PUCSP