

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Janine Couto Cruz Macedo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
ninecouto@hotmail.com

Ennia Débora Passos Braga Pires

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
enniadebora@yahoo.com.br

Reginaldo Santos Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
reginaldouesb@gmail.com

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar os resultados referentes a uma investigação acerca de como se tem trabalhado a existência do preconceito racial nas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação se pautou nos seguintes questionamentos: Os professores têm promovido debates referentes ao preconceito racial em sala de aula? Qual o entendimento dos estudantes em relação ao racismo? Qual a postura dos educadores frente à prática do racismo em suas classes? A pesquisa adotou a perspectiva qualitativa e como instrumento de coleta de dados o grupo focal, o qual foi realizado com docentes e discentes da escola. Os dados revelaram que a escola tem avançado timidamente em relação às discussões que permeiam as questões étnico-raciais nas salas de aula, bem como, sinalizaram a superficialidade de conhecimentos dos educadores sobre a historicidade dos negros e como abordar o preconceito racial no cotidiano escolar, o que contribui para um encadeamento de violências verbais e físicas entre os estudantes, uma vez que diante da fragilidade da abordagem da escola, os estudantes negros e não negros não estabelecem diálogos críticos sobre a diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Educação. Racismo. Sala de aula.

Racismo e educação

Nas últimas décadas as discussões acerca das relações humanas têm sido cada vez mais frequentes. Boa parte destes debates está diretamente ligada às questões voltadas ao preconceito racial.

Pontualmente sobre o racismo, é na escola que muitas ações de preconceito se manifestam e sendo assim, este espaço não pode se colocar alheio a esta realidade. Gomes, (2009, p. 41) sinaliza que é preciso:

[...] inserir a questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Planos de implementação das Leis Estaduais e Municipais, na Gestão Escolar, nas práticas pedagógicas, nos currículos e na construção do Projeto Político Pedagógico.

Silva (1995), afirma que muitos pesquisadores têm se dedicado a temas relativos à educação para as relações raciais. No entanto, Lopes (1995) alerta que na sala de aula não se conta, ainda hoje, a história social do negro.

Hoje a educação é informalmente negada à população negra, descendente dos escravizados, quando o sistema educacional proporciona escolas totalmente desequipadas, escolas insuficientes, professores não preparados, currículos inadequados, material didático impróprio, conteúdos racistas, concepção de educação eurocêntrica/elitista, concepção da cultura brasileira errada. A população descendente de escravizados continua não tendo acesso à educação escolar, agora não por lei, mas pelo não-cumprimento das leis e pelas exclusões e racismos das práticas educacionais. (LIMA; ROMÃO; SILVEIRA, 1999, p. 31-32).

Notadamente é na escola, espaço de convivência do estudante, que se encontra a representação da sociedade, seus valores, seus pensamentos, suas atitudes. Pensando assim, pode-se entender que também na escola há a manifestação de preconceito racial. Daí a necessidade da incorporação das questões étnico-raciais em seu planejamento pedagógico.

Para se discutir racismo no contexto escolar, não basta inserir de forma esparsa a lembrança do histórico massacre sofrido pelo negro, quer seja por meio de uma data em um mês específico, quer seja pela proposta de se pintar o desenho que traz a figura de um escravo acorrentado.

Diante dessa problemática a escola tem sido pouco eficaz, pois, descarta as cotidianidades entre os seus sujeitos e exclui a possibilidade de debates. Isto significa que é pertinente que o ensino se preocupe em oferecer aos seus estudantes saberes que vão para além de conteúdos estritamente técnicos e problematize no seu dia-a-dia as relações sociais. Gonçalves (2000, p. 335-337) destaca que:

A educação não se restringe à aquisição da escrita, menos ainda ao saber exclusivamente escolar[...]. Os negros brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho.

As instituições escolares, por serem espaços de múltiplas relações, se tornam ambientes privilegiados para as discussões que abordam o preconceito, já que a mentalidade reproduzida em seu meio indica como se manifesta na sociedade, o que pressupõe a necessidade de repensar as práticas pedagógicas. Ademais, a Lei 10.639/03¹, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/Lei 9.394/96, (BRASIL, 1996) e torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino, e que atende a uma das muitas reivindicações do Movimento Negro, orienta e assegura a inserção dos debates sobre a história dos negros nas escolas. Domingues, (2007) enfatiza que:

Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Debater em sala de aula sobre o contexto que caracterizou a escravidão e oferecer aos discentes o contato com a história da população negra no Brasil, cria possibilidades para o entendimento das condições históricas em que os negros foram tratados e quais os seus desdobramentos na contemporaneidade.

O colonialismo no cotidiano escolar

Embora o Brasil já tenha superado o período áureo do escravismo há mais de um século, são perceptíveis ainda hoje as sequelas deixadas por este momento que tanto marcou história deste país. Não é difícil perceber as diferenças estabelecidas na sociedade justificadas pela diferença na cor da pele.

¹Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela [Lei nº 11.645/08](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE (2010), as disparidades entre negros e não negros ainda são alarmantes. Atentando-se para os dados sobre assassinatos por cor ou raça entre os anos de 2002 a 2009, verifica-se que houve diminuição tanto nos dados totais, quanto nos dados referentes à população branca (respectivamente 6,4% e 21,4%). Em contrapartida, no que tange à população negra, houve um aumento de 1,7%.

Outro exemplo da forma secundária com a qual o negro é tratado em nossa sociedade pode ser averiguado quando se observa as taxas de desemprego. Considerando o segmento populacional, apresentam-se os seguintes percentuais: mulheres negras, 22,9%; mulheres não negras 15,0%; homens negros, 16,2%; e homens não negros, 10,4%.

Esta realidade social tem efeitos em vários subespaços e promove muitas influências. A escola, como um destes subespaços, também reflete esta realidade e por isto, não pode se apresentar insensível diante dela. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a cultura dos negros no seu jeito de ser (BRASIL, 2004, p. 16).

O atual currículo escolar tem primado por oferecer aos seus atores um ensino monorracial, idealizado e em desacordo com a realidade social brasileira. Em linhas gerais, a demonização e coisificação com que a cultura africana é tratada e caracterizada, é o produto de uma investida ocidentalizada que estamentou mundo durante séculos.

Em face desta conjuntura, ao espaço escolar é demandado outra forma de pensar a educação para as diferenças, descolonizar práticas que possibilite ao negro não ser mais objeto de subalternidade, e que o conflito seja concebido em uma perspectiva de promoção nas salas de aula, momentos contínuos de abordagens relativos à diferença étnica, fomentando reflexões e assegurando a construção de combate ao racismo. Vale ressaltar que:

No ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora, como veículo de

ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 335).

Desse modo, urge tornar cada vez mais cotidiano na escola o combate ao racismo. Por meio de pedagogias reflexivas, integradoras, pautadas pelo respeito às diferenças e cientes de que se o preconceito se manifesta em qualquer espaço, seu combate também deve seguir esta mesma lógica.

Metodologia

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, buscando analisar como têm sido trabalhadas nas salas de aula as questões voltadas para o preconceito racial. Segundo Malhotra (2006, p.156), a pesquisa qualitativa “é uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporcionaram percepções e compreensão do contexto do problema”.

Como instrumento de coleta dos dados foi utilizado o Grupo Focal (GF), o qual é “uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5). Tanto o GF docente quanto o dos estudantes foram gravados.

A investigação foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental, de médio porte, do município de Itapetinga-BA, com um contingente de 350 educandos com idades entre 09 e 11 anos. Foram selecionados estudantes de 03 turmas distintas, a saber, 4º ano A, 4º ano B e 5º ano A, o que possibilitou a compreensão a partir das concepções dos discentes de como a escola oportuniza ou limita os diálogos referentes ao racismo.

O GF contou com a participação de 08 sujeitos assim dispostos: 03 alunos (09 anos de idade), autodeclarados negros, sendo 01 menino e 02 meninas, todos estudantes do 4º ano A, do matutino; 02 alunos de 10 anos de idade e 01 aluna de 11 anos, estudantes do 4º ano B, vespertino e

02 alunas estudantes do 5º ano A, turnomatutino que também se autodeclararam negras. Em virtude das questões éticas da pesquisa, os participantes foram identificados respeitando a sequência do alfabeto, começando pela letra A e terminando na letra H.

OGF docente foi composto por 05 docentes, todos do sexo feminino. Todas tinham experiência na área educacional há pelo menos 05 anos, no entanto, 02 eram efetivas há 08 anos e 03 cumpriam contrato de prestação de serviço temporário. Estas profissionais foram escolhidas por atuarem na escola dos discentes envolvidos na composição do GF da pesquisa. Aqui sua identificação se dará por números seguindo a sequência de 01 a 05.

Tanto o GF discente quanto o docente foi realizado em uma sala que a escola usa para reuniões. Esta sala foi escolhida em virtude de ser utilizada em momentos esporádicos e ser menos acessada pelos demais agentes da escola. A escolha se justifica por possibilitar que o GF não seja interrompido. Quanto aos horários de realização dos GF, foram previamente acordados com os sujeitos.

No início de todos os GF, o investigador após agradecer a presença dos participantes em sua pesquisa, indagou-lhes sobre a autorização da gravação da coleta de dados, orientando-lhes quanto à postura respeitosa a ser adotada durante a sua realização e ainda, reforçou a natureza sigilosa de sua participação.

De acordo com Gatti (2005, p. 9) ao se utilizar o grupo focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”, o que permite a um pequeno número de participantes ser guiado por um moderador distinto, que objetiva apreender níveis graduais de entendimento acerca de um determinado objeto de estudo.

A modalidade permite a externalização de ideias diante de um ambiente fértil no que tange a dialogicidade. Os grupos focais possuem distinções específicas, quais sejam: implicação entre os sujeitos, reuniões seriadas, semelhança dos indivíduos no que tange ao conteúdo proposto pela pesquisa, a natureza qualitativa e o debate que tem como escopo um objeto determinado pela investigação.

Resultados e discussões

Grupo Focal Discente

Analisar os dados da pesquisa e posteriormente colocá-los em forma de resultados, trouxe-nos a responsabilidade da fidelidade com as considerações feitas e o cuidado com os registros e inferências, bem como o compromisso ético com os envolvidos.

Inicialmente, quando o moderador perguntou sobre o que é racismo, os participantes do GF destacaram como são tratados por seus colegas de classe. Ainda que não intencionalmente, remeteram o conhecimento acerca do conceito de racismo aos xingamentos, afrontas verbais constantes e humilhações com relação ao seu cabelo, formato do nariz e lábios e até à agressão física, como podemos verificar no excerto: *Direto eu escuto gente com onda pro meu lado. Me aponta e fica me “zuando” no pátio e até na sala...* (Discente A, do 5^a ano A).

Notadamente, a partir do depoimento, evidenciou-se já no momento inicial da coleta de dados, como, embora individuais, as experiências dos participantes se assemelham. Isto ficou claro pelo gesto generalizado realizado por suas cabeças em indicação corroborativa à fala do colega. Pode-se ainda depreender como o indivíduo negro tem sua figura e suas características físicas atreladas a uma imagem historicamente negativa e depreciada.

No contínuo do GF, o discente B, do 4^o ano, ratifica: *É mesmo, é mesmo!* O que se seguiu no GF foi uma sequência de relatos, caracterizados pela intenção de colegas que manifestavam como o indivíduo negro é ligado a imagem de desprestígio. Isto denuncia que o local de enunciação que foi utilizado como via de exposição da história da cultura africana e por consequência, seus descendentes sempre estiveram sob o espectro da invasão europeia que imputou uma lógica de dominação eurocentrada. Este processo de colonização pelo qual passou o Brasil e boa parte dos países latino-americanos originou um epistemicídio biopsicossocial. Oliveira e Candau (2010) afirmam que:

Houve uma repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, já que pertencem a ‘outra raça’ (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

A realidade acima reflete o pensamento eurocêntrico que é vivenciado ainda na atualidade e que por sua vez, viola física e mentalmente os afrodescendentes. O discente C, do 4º ano B, em seu depoimento evidencia como são tensionadas as relações étnico-raciais nas escolas: *Os meninos me sequestram na saída da escola e me xingam de cabelo duro [...]*.

O discente D, do 5º ano confirmou a fala da colega C exposta anteriormente: *xinga mesmo, mas, eu nem ligo. Se me xingar, eu xingo eles também*. A palavra de maior incidência neste momento da coleta de dados foi “xingar”. Isto significa que se no período escravista a violência racial se dava em maior nível pela ação física, hoje ela ocorre em boa parte de maneira verbal, o que não significa ser menos grave ou atenua as marcas causadas pelo racismo.

Embora tenhamos uma sociedade com práticas racistas, o Brasil não se assume como um país colonizado e preconceituoso, fomentando assim “o mito da democracia racial” que invisibilizou a condição subalternizada que marcou a história da população negra.

Devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.” (NASCIMENTO, 1978, p. 41)

No entanto, nos espaços escolares, nas rodas de conversa, no processo de contação de histórias as discussões das quais os estudantes fazem parte, residem sempre sob a ótica eurocentrada, são sempre as mesmas histórias infantis em que aparecem personagens brancos em papéis heroicos e negros em representações medianas ou simplesmente invisibilizados. Até mesmo ao se discutir as diferenças ou fazer referência ao negro, as imagens em geral são depreciativas, ou seja, o europeu em posição superior e o negro coisificado e sem oferecer resistência.

Este racismo que se instala cotidianamente nas salas de aula, por vezes, baseia-se no sentimento de desprezo culturalmente instituído no imaginário dos sujeitos em relação à aparência do negro independente da idade. Amaral (1998, p. 11) entende que:

As dificuldades enfrentadas pelas crianças em seu convívio escolar tem algum denominador comum. Se pensássemos nos apelidos que circulam nos

lábios infantis, tais como: “rolha de poço”, “azeitona no palito”, “pau-de-sebo”, “nanico”, “crioulo doido”, “quatro olho”, “surdinho”, “tadinho”, “segueta”, “mula mansa” entre outros.

Os impasses que permeiam os ambientes escolares em virtude da diferença, são constantes, no entanto, são contemplados com a inércia da escola, que precisa ser entendida não apenas como instituições escolares, mas como, um sistema orgânico que compreende os programas de currículo, a prática docente, a escolha dos livros didáticos entre outros aspectos, que referendam a imagem colonial de subalternidade do negro.

Na sequência da coleta de dados e ainda sob os efeitos da discussão inicial, foi apresentada ao grupo a questão referente à conduta da professora diante de possíveis manifestações racistas em sala de aula. O discente E, do 5º ano relatou: *Aí teve uma vez que “veio” uns meninos e disse que eu parecia carvão. Foi uma briga doida no pátio. A professora veio correndo, separou a gente e disse que na sala a gente ia ver [...].*

Esta afirmação reflete e reforça a ideia de que na escola encontram-se as realidades existentes na sociedade, o que reitera a sua necessidade em se comprometer com questões que vão para além dos conteúdos prioritariamente técnicos. A pouca efetividade na ação da professora, denota a sua inabilidade em lidar e levantar discussões acerca da diversidade que é própria dos diferentes espaços sociais.

Ao estudante, seja ele negro ou não, evidencia-se como as tensões em sala de aula em virtude das diferenças étnicas são tidas como irrelevantes e não fazem parte do processo formativo da escola. Isto promove em ambos a sensação de impunidade e descrença, pois especialmente no estudante negro, não é despertado o sentimento de pertença ou empoderamento em relação ao espaço escolar. Desse modo,

A discriminação na escola não é apenas uma prática individual entre os atores escolares, mas são principalmente ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno negro, minar o seu processo identitário e deixar mágoas, sofrimentos, muitas vezes não expressos. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 245).

Logo após, a discente A, do 4º ano disse: *A professora manda a gente ficar quieto e diz que a gente é tudo igual.* O depoimento revela como os programas de currículos e as práticas escolares

em seu cotidiano ainda estão sob a égide do oitocentismo racista. Ratificar em um espaço de formação que é o ambiente escolar que uma nação notadamente marcada pela miscigenação é igual, nada mais que tentar engessar qualquer ação contra hegemônica e antirracista.

Além disto, promove-se nos estudantes o sentimento de auto negligência e naturalização de uma violência que se perpetua usando artifícios tais como o silenciamento, a invisibilidade e a banalização. O estudante precisa se reconhecer como diferente e singular e que sua diferença é tão natural quanto a diferença do outro, e é a partir destes conflitos que se configura o processo de crescimento e respeito à diversidade humana.

A diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crença, etc., presentes na vida da escola e a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isto inclui as diferenças raciais. (GOMES, 2001, p. 87).

Sobre a constância em se tratar de questões de preconceito racial na sala de aula, abordando suas motivações históricas, seu contexto, manifestações e consequências na contemporaneidade, os participantes não demonstraram ser esta uma abordagem cotidiana. Adiscente F, do 4º ano A, diz: *A professora é assim, quando os meninos ficam xingando a gente, não dá uma reclamação forte neles, nem fala que tá certo, nem errado falar da gente. Ela só reclama quando vira uma confusão grande na sala.*

Esta sazonalidade com que se debate o racismo em sala de aula, embora pareça produtiva, apresenta-se ineficiente. Isto se explica porque o racismo tem características contínuas, seus efeitos são cíclicos e tendem a reproduzir ações cotidianas, ou seja, o combate ao preconceito precisa ser proporcional à sua manifestação.

Sem a pretensão de atribuir ao docente às responsabilidades de eliminar o preconceito nos espaços escolares, é pertinente colocar que a sua ação/sensibilização diante do problema exposto, auxilia em seu combate. Quando o educador não dá a devida atenção a este tipo de agressão, evitando trazê-la para a discussão e enfrentamento por meio de seus planejamentos, ensinamentos e abordagens pedagógicas, os alunos negros e não negros tendem a promover crises em sua convivência.

No que diz respeito às posturas dos educadores diante da possibilidade de responsabilização dos autores das manifestações de agressões de preconceito racial dentro da sala de aula, a discente E, do 5º ano, apresentou o seguinte depoimento: *O que eu sei é que se mexer comigo, vai ter [...].*

A estudante autora da declaração levanta o braço direito com o punho fechado em uma manifestação da possibilidade de um revide violento. “No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência” (SALLES; SILVA 2008, p. 150). O discente H, do 4º ano A, complementa: *olha, se a gente for esperar pela professora...ai, ai... Ela só fica lá de conversinha [...].*

O sentimento de desamparo e desprestígio que acompanha a história negra muito se mistura à impunidade e à reação pautada pela violência. Esta constância dá tanto aos negros quanto aos não negros a certeza de que seu problema é individual, ou seja, que só ele é vítima desta agressão.

Quando a escola se propõe a ensinar para a cidadania e para o respeito mútuo, precisa estar atenta aos enfoques e princípios que norteiam estes objetivos. As Diretrizes do Plano Nacional de Educação Para os Direitos Humanos asseguram que:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p. 7).

Para além de omitir-se diante do racismo, a escola, preteriu a população negra, ora promovendo sua exclusão direta, ora articulando-se contra a qualidade do ensino para este grupo étnico. Walsh (2010, 2008) acredita que isto é a oficialização da diferença que não tem por objetivo romper com as estruturas estamentais que sedimentam as categorias historicamente apresentadas como superiores e inferiores, ela ao contrário, inculca a lógica da diferença como força motriz da neocolonização.

Por fim, apresentamos o depoimento do discente D, do 5º ano A: *Lá na escola professora disse que a gente tem de se respeitar.* Este depoimento foi destacado devido a sua natureza

destoante dos demais discursos feitos pela maior parte do tempo de realização do grupo focal. Ele denota que embora de maneira tímida, há indícios de possibilidades de melhorias nos embates que permeiam o racismo no contexto escolar, pois

O papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus membros (em todos os seus aspectos), objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática (ARAÚJO, 1988, p. 44).

A concepção escolar acerca das relações étnico-raciais ainda demanda de muitas discussões, ruptura de paradigmas e olhares mais críticos e reflexivos. No entanto o depoimento em destaque da estudante D, nos remete às possibilidades que se instalam em pensamentos pós-coloniais, contra hegemônicos, dispostos a pensar em uma organização humana avessa às hierarquias.

Grupo Focal Docente

No que tange ao GF docente, a indagação inicial foi acerca de como se lida na sala de aula com manifestações de racismo como xingamentos e agressões físicas protagonizadas pelos alunos? A professora **01** disse que: *“a gente sempre se preocupa em inserir estes debates no planejamento pedagógico [...]”*.

A fala da docente indica que mesmo tendo identificado a existência do preconceito entre seus alunos, esta realidade ainda não lhe é suficiente para fomentar uma discussão crítica acerca do racismo em seus programas pedagógicos. Retomando a lógica anteriormente exposta sobre o mito da democracia racial, podemos compreender que a escola evita o aprofundamento acerca da diversidade racial, ora pela falta de domínio da discussão, ora pela concepção monocultural sob a qual os atores da escola acreditam fazer educação. Vale alertar que:

Ao que tudo indica, a escola que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades antidiscriminatórias ou pelo menos para inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia-a-dia da sala de aula (PINTO, 1993, p. 27).

Ainda sobre como se lida com manifestações de racismo em sua sala de aula, a professora 02 destacou que: *“na minha sala todo mundo é igual, não trato ninguém diferente de ninguém”*. Esta fala corrobora com a declaração de uma das alunas do GF discente e reitera a manutenção do paradigma homogeneizante que a escola adota em sua abordagem educativa mesmo diante das diferenças entre os sujeitos.

O preconceito racial é alimentado tanto pela violência, quanto pela invisibilização que busca “igualar” a todos e garantir o aspecto mais cruel da homogeneização que é caracterizada pela negação das diferenças. Mais que falta de habilidade em perceber o racismo em sua sala, a docente 02 revela que desconhece a necessidade da existência das diferenças para o aprimoramento das relações.

A fala das docentes indica o interesse apenas por um lado da história da humanidade, que naturaliza o racismo e revela o neocolonialismo que age por meio de um sistema-mundo capitalista/mundializado/colonial que referenda a assepsia epistêmica e a coisificação do “outro”. Agindo assim, a prática escolar “é ferramenta útil ao capitalismo por seu poder de penetração tanto nas estruturas de poder da sociedade como na vida cotidiana dos sujeitos” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 414).

Na sequência, o grupo foi questionado sobre seus conhecimentos em relação às legislações que tratam das questões voltadas para o racismo. A professora 03 declarou: *Na época que eu estudei não tinha isto de lei [...]. Sou negra. E lá era assim [...]. Ou a gente brigava, ou aguentava tudo calada.*

A semelhança da fala da educadora com os depoimentos dos alunos indica que a postura docente adotada em relação ao racismo, pouco avançou. Livros didáticos, debates em classe, história da população negra, todas estas discussões, são sistematicamente afastadas do cotidiano escolar.

Esta realidade apresentada retira qualquer manifestação do sentimento de pertença, identificação ou ainda de autodefesa por parte do aluno negro com a sua história, ajudando assim, na manutenção da sua desvalorização social. Segundo Gomes (2003, p.171), “é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais”.

Sobre como a sua ação diante de manifestações racistas por parte dos alunos interfere em seus comportamentos, foi reproduzida pela docente **04: *Olha é muito complicado viu? Não é dizer que a gente não reclama não. Mas aluno... Você sabe como é [...].***

Pode-se deprender da fala da docente que não há na escola o reconhecimento necessário referente aos desdobramentos gerados pela prática do racismo, extraindo dele a sua característica violadora. “Deve-se dizer então que o não reconhecimento é errado porque constitui uma forma de subordinação institucionalizada e, portanto, uma séria violação da justiça” (FRASER, 2007, p.112).

No contexto do GF foi analisado que embora percebam o preconceito racial em suas salas de aula, não articulam individual ou conjuntamente uma prática pedagógica de combate ao racismo, bem como as responsabilizações atribuídas a quem o comete, o que pode ser observado na declaração da docente **05: *Sempre a gente tá falando sobre essas coisas, mas, tem assunto que não dá pra falar de racismo.***

O depoimento anterior indica que embora tenham o entendimento de que o grupo sofre com o cerceamento de seus direitos à condição de igualdade, a escola não tem cumprido com sua função de promover melhorias em seus espaços, quer seja por despreparo em sua formação, quer seja por questões pessoais. Para Munanga, (2005, p. 189):

[...]a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

A docente 03 faz outra declaração em relação às demonstrações de racismo que ocorrem na sala de aula: ***“agora eu não deixo passar nada. Falou de preconceito, eu paro tudo na hora. Não é fácil passar por isto. Não é brincadeira ser apontada. Eu digo isto por que sei bem o que é isto. E não é bom não”***.

Este último depoimento merece ser evidenciado por indicar que, embora ainda haja uma demanda em comprometer o ensino com as ações de combate ao racismo, há por parte de

determinados sujeitos, a busca em se fazer uma educação voltada para promover o respeito dentro e fora da escola.

Considerações finais

Entender os efeitos práticos do racismo na educação atual é, para além de discussões apontadas, estabelecer estreita relação com a sustentabilidade de seu combate dentro e fora da escola. Isto indica que há a urgência de firmar um comprometimento mais forte de combate ao racismo e preconceito, sejam eles vítimas e/ou agressores.

Após a análise dos dados coletados e traçando um paralelo com o ambiente educativo, tendo em vista a responsabilidade social da escola, evidenciou-se que aos discentes pouco é oferecido como instrumentos de autodefesa nas situações de racismo.

Embora seja nítida que a escola é sim, palco de exclusão motivada pela cor da pele, e ainda, como estas experiências comprometem o desenvolvimento social e emocional do indivíduo, a pesquisa revelou que as práticas educativas permanecem estagnadas em relação às discussões que permeiam a história da negritude no Brasil.

Os dados também revelaram como a negação de debates desta natureza em sala, gera uma sensação de impunidade e a manutenção da superficialidade dos conhecimentos dos docentes acerca da história e cultura do povo negro.

Por fim, evidenciou-se que a escassez de conhecimentos dos educadores sobre a historicidade dos direitos dos negros é reproduzida nos discentes e que este quadro gera um encadeamento de violências verbais e físicas, uma vez que diante da inércia da escola, os alunos negros se defendem utilizando-se da mesma linguagem agressiva com que foram ofendidos.

Referências

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito, e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, JulioGroppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Secad/MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº10639, de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645. Acesso em: 30/08/2017

CASTRO, Mary Garcia ; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações Raciais na Escola: Reprodução da Desigualdade em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética. **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p.101-138, 2007.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa. v. 29, n. 1, p. 167- 182, 2003.

_____. Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich BöllSti"ung; ActionAid, 2009. p. 39-74.

_____. Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acessado em 09/07/2016.

_____, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Heinrich BöllStiftung/Actionaid, 2011.

GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana LimaTeixeira(Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: 2000, Ed. Autêntica. P. 335 a 346.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa das características étnico-raciais da população (PCERP)** 2008. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm>.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs.). Os negros e a escola brasileira. **Núcleo de Estudos Negros/NEN**, Florianópolis. N. 6, 1999.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos/SP**—São Carlos: EDUFSCar, 1995.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília –DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. pp.41- 92.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n.1, abr. 2010, p. 15-40.

PINTO, R. P. **Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

SALLES, L. M. F.;SILVA, J. M. A. P. E. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, v.1, n. 30, 149-166, 2008.



SILVA, J. F.; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. **Educação do campo:** a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. In: **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28, vol. 01 - jan./jun. 2012, p. 407-436.