

Racismo e educação: um conflito constante²⁷

Teresinha Bernardo²⁸

Regimeire Oliveira Maciel²⁹

Resumo: As formas de atuação do racismo no cotidiano de cinco escolas estaduais de São Paulo constituem o objeto de análise deste artigo. Tomado como principal obstáculo à efetivação da Lei 10.639/2003, esse fenômeno é elemento contundente no relato de alunos e aspecto negligenciado no diálogo com os professores quando indagados sobre as suas experiências no ambiente escolar.

Palavras-chave: racismo; educação; Lei 10.639/2003.

Racism and education: a constant conflict

Abstract: *This article analyses the ways to conduct questions about racism in daily activities of five public schools in São Paulo. The major obstacle is the effectuation of the Law 10.639/2003 and this phenomenon is strongly pointed in the students' reports. This aspect is overlooked by the teachers when they were asked about their own experiences in the school.*

27 Artigo relacionado à pesquisa "Racismo e educação: a Lei 10.639/2003 na rede estadual de São Paulo", desenvolvida pelo núcleo Relações Raciais: Memória, Identidade e Imaginário (Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo – FAPESP. Muitas questões aqui discutidas integram os relatórios da pesquisa mencionada.

28 Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) – São Paulo – Brasil – bernardo@pucsp.br

29 Núcleo Relações Raciais: Memória, Identidade e Imaginário (Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP) – São Paulo – Brasil – regi-meiremaciel@yahoo.com.br

Key-words: *racism; education; Law 10.639/2003.*

Este artigo trata das relações entre racismo e educação no cotidiano escolar, no contexto de implementação da Lei 10.639/2003. No ano de 2013, essa Lei, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, completou dez anos. As motivações para sua proposição, sem dúvida, estão assentadas em fatos concretos que demandavam, pelo menos, a criação de disciplinas no ensino fundamental e médio necessárias à abordagem da temática mencionada. Com isso, podemos afirmar que, no mínimo, o conhecimento dos africanos e dos afro-brasileiros era insuficiente.

É possível argumentar ainda que as diretrizes curriculares trazidas no bojo da Lei 10.639/2003 prometiam, no campo discursivo e jurídico, reconfigurar o currículo tradicional e recompor as suas relações de poder. Esse processo respondia às demandas sociais pelo reconhecimento e pela valorização da história dos negros no Brasil. O combate ao racismo, assim, se daria na esfera de produção e difusão de valores fundamentais para incidir nos seguintes aspectos: na construção de uma imagem positiva do negro; na inserção da história e da memória negras nos livros didáticos e no currículo tradicional; na oposição ao modelo eurocêntrico que funda o currículo oficial, entre outros. Não obstante a sua importância política, a sua efetivação conta com um conjunto de ações articuladas, visto que cabe ao poder público

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 (Gomes, 2009 p. 41).

A não implementação da Lei 10.639/2003, assim, pode ser perceptível no trato burocratizado e isolado dos projetos étnico-raciais nas escolas (geralmente atrelados às datas comemorativas) e no silenciamento dos conflitos raciais no cotidiano escolar e na dinâmica curricular. Mas também, e sobretudo, nas formas em que se delinea o racismo brasileiro. Racismo cuja placidez dissimula as práticas discriminatórias e recompõe o jogo entre a vítima e o agressor, banalizando o ato racista em favor do agressor. Em outras palavras, naturaliza a violência e legitima os lugares sociais que a vítima e o agressor ocupam na sociedade. No Brasil, a população negra continua invisível, da mesma forma que sua participação na construção da sociedade permanece oculta. Segundo Costa (1986, p. 104),

[...] a violência é a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.

Essa violência descrita pelo autor é o centro por onde gravitam as prerrogativas da Lei: todas as escolas das redes pública e particular nos níveis fundamental e médio devem implantar o ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras. Esse conteúdo, de um lado, desenvolveria a autoestima da criança e do jovem negro e, de outro lado, possibilitaria à população não negra o conhecimento de uma realidade que permanece oculta nas instituições de ensino. Esse conhecimento tem como objetivo o enfrentamento dos efeitos do racismo na sociedade, considerando que no Brasil o racismo é não declarado, e por isso mesmo tem produzido desigualdades para a população negra, que, conseqüentemente, desconhece as causas dessa situação. Como diz Wieviorka (2008, p. 40),

A ação antirracista deve cada vez mais lutar para impor mudanças em matéria de história, para introduzir a história das vítimas e dos vencidos na narrativa histórica – o que, aliás, pode levantar problemas e suscitar debates importantes, sobretudo sobre a relação entre história e memórias.

Dessa forma, essas ações possibilitam a visibilidade do racismo, em todas as suas formas, para a população brasileira. A escola, a partir da implementação da Lei, deveria desenvolver uma cultura escolar antirracista “pelas ações concretas para modificar o funcionamento das organizações, que sem perceber reproduzem no seu interior a discriminação” (Wieviorka, 2008, p. 40).

Na tentativa de visualizar algumas nuances desse processo, iniciamos uma pesquisa em cinco escolas da rede estadual paulista a respeito da implantação da Lei 10.639/2003. Nosso propósito era descobrir quais eram os favorecimentos e impedimentos para a sua aplicação. O que nos surpreendeu foi que logo no início o racismo apareceu de forma específica. Inicialmente, um elemento ligado à dinâmica de execução da pesquisa nos chamou a atenção: em uma escola pública da região centro-oeste, a diretora, após ter agendado dia e horário para a realização da pesquisa, recusou-se a colaborar, chamando todos os professores para uma sala e fechando a porta diante de toda a equipe de pesquisadores. Nesse contexto de conflito, o mais surpreendente foi que, quando inquirida por tal ação, a diretora respondeu com a seguinte afirmação: “Com essa gente não!”. A expressão “essa gente” foi diretamente dirigida aos pesquisadores negros presentes.

Esse fato teve significativa importância no conjunto de aspectos que passaram a ser analisados como obstáculos ao ensino dos conteúdos previstos na Lei em questão. O racismo era o mais proeminente deles. De maneira específica, vimos que não estávamos lidando apenas com a declaração de existências de comportamentos racistas no ambiente escolar, como relataram os alunos, mas sobretudo com a negação dessas atitudes por parte dos professores e gestores das unidades escolares investigadas.

Os questionamentos sobre a existência de racismo no Brasil há muito estão presentes nas pesquisas acadêmicas. A década de 1950, no entanto, apresenta certa particularidade. Roger Bastide, por exemplo, foi surpreendido no trabalho de campo ao perceber que uma menina negra era foco de manifestações negativas por parte de seus colegas de escola. A surpresa do autor é explicada devido à crença na inexistência do racismo no Brasil, uma das razões para o autor, a pedido da Unesco, pesquisar o país³⁰.

Do ponto de vista geral, esse fenômeno é definido como uma “[...] crença na existência das raças humanas naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga, 2000, p. 24). E ainda:

Racismo, em primeiro lugar, é referido como sendo uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais. [...] além de doutrina, o racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual (Guimarães, 2004, p. 17).

Alinhadas a essas definições, na pesquisa mencionada, foram capturadas algumas particularidades na relação professor/gestor e professor/aluno no que diz respeito às práticas racistas. Os aspectos identificados nessas relações aproximam-se daqueles definidos por Wieviorka (2008, p. 33) como *everyday racism*, no qual “[...] as discriminações rotineiras, cada uma aparentemente menor, afetam a integridade intelectual e moral das pessoas, a ponto de isso pesar em suas personalidades”. O cotidiano escolar, ao não possibilitar a construção da autoestima, da negritude e do conhecimento da história das populações africanas e

30 O projeto UNESCO pretendia “[...] organizar no Brasil uma investigação sobre contatos entre raças ou grupos étnicos, com o objetivo de determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos” (Programme of UNESCO Proposed by the Executive Board. Part II Draft resolutions for 1951. Paris, 1950, p. 40).

afro-brasileiras, reforça a violência constante do racismo, contribuindo para a invisibilidade do negro para si próprio e para o outro (Cavaleiro, 2005).

O racismo brasileiro assumiu ao longo da história uma forma muito peculiar no tratamento e na estruturação das hierarquias sociais e na manutenção dos privilégios de um grupo (racial) em detrimento de outro. É possível atribuir ao processo de construção da identidade, localizado nos séculos XIX e XX, um dos pilares que especificam a interface ideológica do racismo no Brasil.

O fim do sistema escravocrata, somado ao advento da República, impôs à elite brasileira pensar a identidade nacional. Nesse processo, negros, índios e mestiços, que no passado estavam excluídos da chamada sociedade colonial, agora deveriam ser *assimilados* ou incorporados como sujeitos de uma nação que se pretendia europeizada e branca (Munanga, 2008).

Esse esforço ideológico levou a diferentes formulações discursivas que se moviam ao sabor das transformações históricas e políticas, delineando os pressupostos do pensamento racial brasileiro. No entanto, não obstante os pontos de inflexão observáveis na história das ideias racistas do país, dois marcos merecem atenção: a introdução do ideal de “embranquecimento” e a da democracia racial.

Esses marcos são importantes, pois se articularam com os discursos sobre a identidade, recompondo o projeto de homogeneidade cultural e racial requerido pela elite brasileira na virada do século XX. Nesse projeto negavam-se as diferenças étnicas, religiosas e raciais, propondo, segundo Munanga (2008), uma nação *assimilacionista*.

Nessa linha, no século XIX emprestava-se das teorias racialistas europeias os seus elementos centrais para a formação do pensamento racista brasileiro. Essas referências, contudo, se consubstanciaram com as particularidades raciais e políticas do país, levando à formulação da ideia de “embranquecimento”.

O “embranquecimento” estava articulado, primeiramente, com a doutrina da superioridade branca, em voga na Europa em fins do século XIX. De acordo com Guimarães, “O núcleo desse racismo era a ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo assim a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado” (1999, p. 53).

No Brasil, essa categoria se entrelaçou nas amarras ideológicas da mestiçagem, conferindo um tom muito particular ao discurso racista brasileiro. Se é correto afirmar que o “embranquecimento” traduzia o chamado racismo científico do século XIX, a mestiçagem se tornou o eixo fundador do mito das três raças e particularizou a ideologia racial brasileira a partir do século XX.

O percurso de tal ideologia segue os seguintes momentos discursivos: 1) a formulação de teorias que apregoavam o caráter negativo e degenerativo do

mestiço, mobilizando a categoria do embranquecimento como forma de aniquilamento racial; 2) a valorização da mestiçagem (anos 1930) como uma estratégia de construção de uma identidade homogeneizadora das diferenças e como mecanismo de manutenção das estruturas sociais dominantes.

A mestiçagem enquanto ideologia mobilizou o ideal de branqueamento e se enraizou no pensamento social e no imaginário popular nacional a partir da década de 1930 (Guimarães, 1999; Munanga, 2008).

Segundo Bernardo (2007), o branqueamento e a mestiçagem, enquanto instrumentos ideológicos do racismo brasileiro, podem ser localizados no contexto da industrialização e da urbanização crescentes no país no segundo pós-guerra. Nesse momento, segundo a autora, houve uma tendência nas pesquisas sobre relações raciais a estabelecer uma análise comparativa entre a realidade norte-americana e a brasileira.

Essa tentativa levou a uma proximidade entre os pesquisadores americanos e os brasileiros, que se concentraram em dois núcleos de pesquisa: o grupo da Bahia, representado, sobretudo, por Edson Carneiro e Arthur Ramos, e o grupo de Pernambuco, cuja liderança intelectual girava em torno de Gilberto Freyre.

Ao tomar os Estados Unidos como modelo de análise, pesquisadores americanos e brasileiros, como destaca Bernardo (2008), relativizaram o racismo no Brasil, considerando aí a existência de uma harmonia racial. “Na realidade, em nenhum momento há um olhar interno sobre a situação do negro brasileiro. O olhar era externo: mais do que isso, era do senhor, tanto é que os membros dos dois grupos, com raras exceções, pertenciam à elite da sociedade nordestina” (Bernardo, 2008, p. 44). Nos dizeres de Bernardo: “Este tipo de pensamento relativista encontra uma acolhida sem precedentes no mito da democracia racial que então se constituía” (2008, p. 44). Ainda, segundo a mesma autora,

Esse mito, ao se produzir na sociedade complexa, pertence à ideologia. Assim, no lugar de restaurar, encobre, no lugar de revelar o invisível, esconde; no lugar do jogo de encobrir revelando, o mito da democracia racial mistifica, cria ilusão. Mais precisamente, disfarça as relações raciais, distorce a realidade das relações no Brasil. Além disso, o que é do âmbito da sociedade, da ideologia é visto como se fosse da natureza. O que é produto do racismo é apresentado como evidente por si mesmo, fragmenta a identidade negra, impossibilitando que o grupo atue coletivamente. Os problemas enfrentados pela população negra deixam de ser coletivos e tornam-se individuais (Bernardo, 2008, p. 45).

Nas escolas pesquisadas, a negação do racismo por professores e gestores educacionais, como já foi aqui destacada, se constitui num forte indicativo para ilustrar um duplo movimento: a persistência e a força ideológica do mito da

democracia racial brasileira e a forma como os brancos dos estratos médios da sociedade paulista se imaginam dentro das relações raciais.

Partindo dessas considerações, cabe fazer aqui algumas afirmativas. Primeiramente, os educadores e gestores das escolas públicas são sujeitos sociais que partilham certas representações e certos interesses. A escola se caracteriza como um espaço aglutinador de diferentes universos sociais, étnico-raciais e culturais. Porém, essa diversidade implica desigualdade: brancos de um lado, negros de outro. Assim, o seu papel está demarcado no posicionamento entre a manutenção e a institucionalização do racismo ou no seu enfrentamento.

O que verificamos nessa pesquisa é o posicionamento institucional da escola a favor da manutenção do racismo. Os discursos dos gestores educacionais, as políticas educacionais implementadas, o silenciamento da violência racial, o tratamento conferido ao *bullying*, todo esse conjunto de práticas interligadas apoia-se no mito da democracia racial, atribuindo uma lógica e uma dinâmica específicas ao racismo brasileiro.

Pensar a escola como produtora e reprodutora de práticas racistas nos leva a refletir sobre a dinâmica do chamado racismo institucional. Esse racismo, como escreve Wiewiorka (2007) não é declarado e “permite, no limite, dissociar o racismo em atos de intenções ou da consciência de alguns autores” (p. 29).

Se esse tipo de racismo velado, sem atores, diluído em práticas gerais de discriminação, o qual nos aponta Wiewiorka (2007), surge como uma face do racismo norte-americano, aqui no Brasil parece ser o seu núcleo gerador. A mestiçagem, o ideal de branqueamento e a democracia racial funcionam como elementos que operam na sua reprodução.

As sutilezas do racismo no ambiente escolar podem ser captadas tanto na esfera discursiva – quando os professores relatam nessa pesquisa: “aqui na minha escola não tem racismo, apenas *bullying*” – como nos quadros estatísticos reveladores das desigualdades entre alunos brancos e negros nas escolas brasileiras³¹.

No campo discursivo, nota-se durante as entrevistas uma confusão entre as diferentes formas de discriminação, generalizando-as como *bullying*³². Algumas pesquisas que tratam desse fenômeno (Lobato, 2009; Carvalhosa, 2007; Ramos, 2009)

31 Ver PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; CARVANO, Luis M. Desigualdades de cor ou raça no sistema de ensino brasileiro. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/serie12/Serie12_Art9.pdf. Acesso em: 20 set. 2013.

32 *Bullying* vem do adjetivo *bully*, que em inglês significa valentão. Segundo Carvalhosa (2007), o conceito de *bullying* escolar está associado a uma ação negativa, individual ou coletiva, que exponha o outro. Essa ação negativa é entendida como intencional e constante e que cause, ou tente causar, danos morais, sofrimento e mal-estar a uma pessoa. O *bullying* pode ser direto, em forma de agressões físicas, ou indireto, a partir de agressões morais. Ambas as formas são consideradas violentas e prejudiciais para a vítima.

têm se dedicado à compreensão do quadro de violência nas escolas e suas consequências sobre a aprendizagem.

No entanto, são parcas as análises que estabelecem um recorte racial interconectando o *bullying* às formas de violência racial no contexto escolar. Lobato (2009) procura encontrar essas inter-relações ao pesquisar as consequências do *bullying* no processo de aprendizagem de alunos negros do ensino médio das escolas técnicas públicas. Entretanto, destituiu nas suas análises o conteúdo racial dessa prática discriminatória, elegendo o *bullying* como mais um mecanismo de exclusão dos alunos negros nas escolas públicas.

Dessa forma, as indagações que nos inquietaram e nos mobilizaram para o levantamento de algumas hipóteses sobre a relação entre *bullying* e racismo escolar podem ser aqui elencadas: 1) Seria o *bullying* mais um subterfúgio para a sociedade camuflar a ideia de raça e de racismo nas escolas? 2) Por que os professores e gestores educacionais, mesmo considerando o *bullying* como uma forma de violência, não criam estratégias para extirpá-lo e, ao contrário, o naturalizam, muitas vezes, como “brincadeiras de criança”? 3) Por que existem posições tão diferenciadas entre alunos e professores com relação ao fenômeno? Por que muitos alunos afirmam não ser *bullying* e sim racismo? 4) Por fim, seria o *bullying* uma forma velada de reprodução de hierarquias sociais e raciais nas escolas?

A primeira hipótese aqui trabalhada segue as pistas de Ramos (2009), cuja pesquisa revela que o *bullying* permite uma tolerância maior por parte de educadores e gestores. Isso talvez esteja relacionado com a generalização que o termo assumiu: é tudo e não é nada ao mesmo tempo.

Nesse caminho interpretativo, Oliveira e Gomes (2012) citam o conjunto de práticas consideradas *bullying*: “Vários são os comportamentos observados nos praticantes de *bullying*: ofender, humilhar, espalhar boatos, fofocar, acusar, isolar, agredir fisicamente, expor ao ridículo, ofensas raciais, étnicas ou de gênero, entre outras coisas” (p. 7).

Ora, a fusão de todas essas práticas intituladas simplesmente *bullying* nos parece aqui desempenhar algumas funções sociais, a saber: descriminaliza o ato racista, reconstrói e reforça o mito da democracia racial (inexistência de racismo), desloca a discussão sobre o racismo e a própria legitimidade da Lei 10.639. Se os professores e gestores não reconhecem o racismo em suas escolas, qual sentido pedagógico teria a Lei 10.639?

Seguindo esses argumentos é possível dizer, tal como os interlocutores dessa pesquisa demonstraram, que existem motivações subjetivas por parte dos agressores que orientam as suas ações discriminatórias. Essas motivações veiculam estereótipos e hierarquias sociais que precisam ser desvendados e compreendidos para o enfrentamento das tensões e dos conflitos nas escolas.

Daí a importância de nomear o conteúdo das agressões para diferenciá-las: homofobia, racismo, sexismo, entre outras. Isso porque o *bullying* não dá conta das diversas formas de discriminação ocorridas na escola. Ao contrário, torna-se instrumento discursivo que esconde as práticas racistas.

Quando acionamos o *bullying* parece que mascaramos as causas mais profundas e nos atemos à superficialidade do problema: popular *versus* não popular; bonito *versus* feio; forte *versus* fraco. Essas dicotomias, tão presentes no vocabulário de alunos e alunas, escondem modelos estéticos, relações de gênero, de poder e de raça.

A violência a que estão sujeitos alunos e alunas negros no cotidiano escolar está explicitada, está nos constantes insultos raciais, comumente chamados *bullying*. O *bullying* cai como uma luva no mito da democracia racial, seja na omissão da escola diante do fato, por conta do racismo institucional, seja na supervalorização simbólica da branquura.

O cotidiano das escolas investigadas, nesse sentido, é marcado pela presença constante de discriminações. Ao fazer essa afirmação, estamos nos referindo a praticamente todas as situações vivenciadas pelos professores e alunos em diversos contextos: reuniões, aulas, momentos de recreação etc.

Nesse processo, duas manifestações diretamente relacionadas a atitudes racistas se destacam: as chamadas brincadeiras entre os alunos, caracterizadas por ofensas mútuas, e as atitudes dos professores para com os alunos negros.

Conforme analisamos, ao tratar sobre os insultos raciais na escola, nas manifestações de racismo encaradas como “brincadeiras” são perceptíveis jogos de palavras com denominações negativas relativas à população negra, quase sempre se referindo aos cabelos crespos e a traços como lábios e nariz. As expressões vistas com maior frequência assemelham os negros sempre aos macacos ou à feiura. Tais ocorrências são vistas como algo normal e sem levar em conta que tais práticas podem afetar a vida dos alunos negros em todas as suas dimensões.

Na segunda manifestação, o racismo está diretamente relacionado à forma como os professores veem os alunos negros. A esses alunos são atribuídas características capazes de anular a sua cor e negar qualquer perspectiva racista. Essa questão foi verificada na fala de alguns professores entrevistados, que elogiaram alunos angolanos como portadores de bom comportamento e de boas notas. Como os elogios apareceram no contexto da discussão da existência do racismo no ambiente escolar, os depoimentos desses professores sugerem que a existência de alunos negros nessas condições significa que a escola não pode ser considerada racista.

A ênfase nos elogios direcionados aos alunos angolanos tira o foco das questões tratadas na pesquisa e aponta possivelmente para uma subestimação dos demais alunos negros. No caso das escolas analisadas, a questão central é neutralizar as manifestações racistas. Isso ocorre, principalmente, pelo silêncio que se faz em torno do racismo e, conseqüentemente, pela negação da sua existência. Todos os indícios de racismos identificados pela equipe de pesquisadores foram, na maioria das vezes, apresentados como qualquer outro tipo de preconceito ou como elementos que fazem parte do repertório da vida dos adolescentes. Além disso, a naturalização aparece também quando o foco do diálogo sobre essas questões se transfere para as situações vivenciadas por outros grupos sociais. Em um trabalho sobre os processos de estereotipização de alunos negros numa escola da periferia de São Paulo, Santos (2007) conclui que:

Do ponto de vista da ação da escola e dos professores, há um movimento de desresponsabilização, atribuindo o racismo (que admitem existir) a “situações isoladas”, “aos próprios alunos negros”, à comunidade e à sociedade. Em todo o processo, a “escola” é vista como não racista. Em alguns momentos, os professores tentam amenizar as dificuldades promovendo ações de reconhecimento do potencial das alunas negras e dos alunos negros (p. 178).

Na presente pesquisa, quando indagados sobre a ocorrência de comportamentos racistas no interior das escolas, a maioria dos professores afirmou que isso não era verificado nas instituições onde trabalham. Os índices são de 53%, 62%, 71% e 80%, num total de quatro escolas. Entretanto, entre os alunos os percentuais são de 78%, 100%, 76%, 66% e 81% para a mesma questão³³. Quando perguntados sobre os conflitos raciais presenciados, os alunos, na maioria dos casos, referem-se a dois aspectos complementares: a percepção da diferença e a cor da pele. Na visão dos alunos, o racismo, outras formas de preconceito ou mesmo o que alguns denominam *bullying* ocorrem porque esses apresentam diferenças relativas à origem (nordestinos, estrangeiros), à estética (gordos, magros) e ao nível de aprendizagem etc. A cor da pele dos alunos, como já adiantamos, gera xingamentos e apelidos como macaco, queimadinho etc. Entre esse segmento, todas as vezes que o racismo foi admitido, ele foi retratado dessa forma. De imediato, avaliamos que essa é a forma mais aparente desse fenômeno no cotidiano escolar.

33 Os dados sobre os alunos referem-se a um universo de cinco escolas. Em uma escola não foi possível coletar informações dos professores, por isso as informações sobre o corpo docente diz respeito apenas a quatro escolas.

A rotina da escola – o seu cotidiano – é movida e é expressão de uma cultura institucionalizada que orienta o dia a dia do ambiente escolar. Assim, cada escola tem a sua cultura acumulada ao longo do tempo, implícita ou explícita em seu projeto pedagógico curricular.

A cultura escolar se projeta em todas as direções: nas normas disciplinares, na relação entre os professores, entre os alunos, entre alunos e professores, na forma de tratamento com os pais – entre outras. Constitui-se como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentados ao longo do tempo nas instituições escolares.

Na condição de instituição educacional, a escola desenvolve um trabalho educativo intencional, o que implica a clareza dos sentidos que orientam suas ações. Se retomamos as duas diferentes manifestações do racismo identificadas com os dados empíricos – brincadeiras entre os alunos e atitudes dos professores para com os alunos negros –, é nessa última, principalmente, que se assenta a constatação do racismo institucionalizado nas escolas pesquisadas. Poder-se-ia argumentar que a escola não tem total controle sobre as brincadeiras dos alunos (embora deva sim acompanhá-las), mas sobre as atitudes docentes deveria tê-lo.

A questão é que profissionais do ensino deveriam estar preparados não somente para identificar as manifestações racistas no interior das escolas, mas, ainda mais, para planejar atividades educacionais que as combatessem.

Neste sentido, constata-se que os projetos pedagógicos curriculares das escolas pesquisadas ainda expressam uma cultura organizacional que se alinha muito mais à reprodução da cultura racista do que à sua superação. Entretanto, se a cultura escolar não pode ser entendida como algo cristalizado, cabe às escolas problematizar a naturalização do racismo e planejar atividades educativas na direção de sua superação.

Todavia, para além das ações individuais de professores, alunos e gestores, a ausência ou a abordagem equivocada dos elementos necessários para efetivação da Lei 10.639/2003 estão institucionalmente colocadas como práticas de uma política educacional racista que extrapola as iniciativas e vontades dos sujeitos envolvidos nesse processo. Para Gomes (2007), cabe à escola uma revisão de postura, conforme se pode conferir em suas palavras transcritas a seguir:

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.

Nesse aspecto, é importante destacar também que a percepção de alunos e professores em relação à abordagem dos conteúdos da Lei é diferenciada. De um lado, para parte significativa dos professores o suporte oferecido pela escola e pela rede estadual (formação, disponibilidade de materiais e iniciativas das escolas) não possibilita a implementação desses conteúdos. Por outro lado, os alunos, diante de uma questão semelhante – contato com temas relativos às relações raciais –, responderam, em sua maioria, afirmativamente³⁴.

Esses elementos parecem indicar mais uma vez que para os alunos o racismo é um elemento frequente no cotidiano escolar e falar sobre ele é menos problemático do que para os professores. Talvez uma percepção ainda parcial das nuances desse fenômeno, como ilustramos no parágrafo anterior, possibilite uma visão mais desarmada a respeito da sua abrangência por parte dos alunos. Essa percepção parece ajudar também na compreensão de algumas expressões verificadas no interior dessas escolas e que, possivelmente, colaboram para o enfrentamento da problemática racial enquanto questão que extrapola o cotidiano escolar. As referências musicais, sobretudo o *hip hop*, por exemplo, aparecem com grande importância entre aquelas destacadas pelos alunos. Gonçalves (2003, p. 299) faz uma análise pertinente quando afirma que

As possibilidades discursivas do movimento *hip hop* podem influenciar projetos maiores, individuais ou coletivos. A temática que dá unidade e consistência ao seu discurso, funcionando como um núcleo de sentidos no qual se circunscrevem diferentes significações, localiza-se na negritude. Os textos se ancoram em ícones representativos dos interesses dos negros e descendentes, dados estatísticos, fatos representativos, fatos históricos e símbolos afroculturais. Esse conteúdo discursivo provoca o imaginário dos jovens negros para a busca do autoconhecimento, da autoestima e da inclusão social.

Nos dados coletados contamos apenas com a alusão feita pelos alunos a esse movimento quando mencionam suas preferências musicais. Mas se o encaramos como expressão da negritude num sentido mais amplo, conforme

34 Para essa questão, os índices são: 60%, 51%, 43%, 40%, 65%.

referência acima, supomos que o *hip hop* pode significar, no contexto das escolas investigadas, a quebra do silêncio em torno das condições de vida desses alunos, da realidade ocultada pelo sistema escolar e da necessidade de construção de ferramentas para sua superação. Ainda, esse movimento

[...] parece ser uma experiência participativa que atingiu várias dimensões. Mais precisamente, tem implicações sociopolíticas/socioculturais que penetram na periferia, especialmente no eixo São Paulo/Rio, trazendo novos impulsos aos movimentos populares e denunciando as violências nas suas múltiplas formas, especialmente a do racismo, das desigualdades sociais e do autoritarismo (Bernardo, 2003, p. 168).

Nesse sentido, a aplicação da Lei 10.639/2003 pode identificar e ampliar as formas encontradas pela comunidade escolar para lidar com o racismo e com a realidade que ele provoca. Isso é possível porque, como dissemos, ela opera com a necessidade de alteração do currículo da educação básica em várias dimensões. Da formalidade dos aspectos legais e burocráticos à necessidade de tratamento adequado dos conflitos do dia a dia, tudo está relacionado às mudanças por ela propostas. No entanto, a efetivação dessas transformações é problemática e passa por questões como ausência de acompanhamento, falta de concordância entre os materiais didáticos oferecidos e a realidade da formação dos profissionais, além das dificuldades de reconhecimento das formas de atuação e dissimulação do racismo. Como aspecto que perpassa todo o contexto de formulação da Lei e de criação de estratégias para a sua efetivação, ele não pode ser negligenciado pelas políticas educacionais ou simplesmente transformado em outros tipos de discriminação.

Referências

- BERNARDO, Teresinha. *Negras, mulheres e mães – Lembranças de Olga de Alaketu*. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Educ/Pallas, 2003.
- BERNARDO, Teresinha. Relativismo e racismo. *Ponto e Vírgula* – revista eletrônica semestral do programa de estudos pós-graduados em ciências sociais da PUC-SP, n. 1, 1º semestre de 2007.
- BERNARDO, Teresinha. Nem tudo é relativo. In: BERNARDO, Teresinha; CLEMENTE, Claudelir Corrêa (Org.). *Dísporas, redes e guetos: conceitos e configurações no contexto transnacional*. São Paulo, Logo/Educ, 2008.
- CARVALHOSA, Susana Fonseca. O bullying nas escolas portuguesas. In: *Bullying, violência e agressividade em contexto escolar*. Noruega/Portugal, Universidade de

- Bergen/Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2007. Disponível em: http://aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario_bullying/Resumo_Susana_Carvalhosa.pdf. Acesso em: 20 set. 2013.
- CAVALEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: *Violência e psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Heinrich Böll Stiftung/Actionaid, 2009.
- GONÇALVES, Maria das Graças. No movimento do rap: marcas da negritude. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *De preto a afrodescendentes: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos, EdUFSCar, 2003.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito e discriminação*. São Paulo, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 2004.
- LOBATO, Gerciene de Jesus Miranda; PAULA, Jully Greyce Freitas de; ROCHA, Helena do S. C. da. A interferência do *bullying* na permanência do aluno negro em sala de aula, 2009. Disponível em: http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/191_3949_1907.pdf. Acesso em: 1º out. 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói, EdUFF, 2000.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Josi Rosa de; GOMES, Magda Altafini. Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. *Revista Educação por Escrito*, PUCRS, v. 2, n. 2, jan. 2012.
- PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; CARVANO, Luis M. Desigualdades de cor ou raça no sistema de ensino brasileiro. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/serie12/Serie12_Art9.pdf. Acesso em: 20 set. 2013.

- RAMOS, Ana Karina Sartori. Bullying – a violência tolerada na escola, 2009. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.
- SANTOS, Alexsandro do Nascimento. Adolescentes negros e não negros na escola: identificando estereótipos. In: OLIVEIRA Iolanda, AGUIAR, Márcia Ângela da Silva, SILVA, Petronilha Gonçalves, OLIVEIRA, Rachel. *Negro e Educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo/Rio de Janeiro, Ação Educativa/Anped, 2007.
- WIEVIORKA, Michel. *O racismo, uma introdução*. Trad. FanyKon. São Paulo, Perspectiva, 2007 (Debates 308; dir. J. Guinsburg).
- WIEVIORKA, Michel. Mutação do racismo. In: BERNARDO, Teresinha; CLEMENTE, Claudelir Corrêa (Org.). *Diásporas, redes e guetos: conceitos e configurações no contexto transnacional*. São Paulo, Logo/Educ, 2008, p. 27-40.

Recebido em: 15/07/2014

Aceito em: 29/12/2014

Como citar este artigo:

- BERNARDO, Teresinha e MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. *Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2015, pp. 191-205.