

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLEUMA MARIA CHAVES DE ALMEIDA

RACISMO NA ESCOLA:

um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB.
Gonçalves Dias de Açailândia - MA

São Luís
2013

CLEUMA MARIA CHAVES DE ALMEIDA

RACISMO NA ESCOLA:

um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB.
Gonçalves Dias de Açailândia - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal
do Maranhão para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa.

São Luís
2013

Almeida, Cleuma Maria Chaves de

Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB. Gonçalves Dias de Açailândia-MA / Cleuma Maria Chaves de Almeida. — 2013.

139 F.

Orientador: Prof^o. Dr. Antonio Paulino de Sousa

Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

1. Escola – Ideologia racista 2. Linguagem racista I. Título

CDU 37.043.1 - 054

CLEUMA MARIA CHAVES DE ALMEIDA

RACISMO NA ESCOLA:

um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB.
Gonçalves Dias de Açailândia - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal
do Maranhão para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Antonio Paulino de Sousa (Orientador)
Doutor em Sociologia e Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Juares Lopes de Carvalho Filho
Doutor em Sociologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Ilma Vieira do Nascimento
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A todas as mulheres nordestinas que trabalham, são donas de casa, mães e ainda ousam fazer pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por seu amor e misericórdia, e por ter me dado força para concluir este trabalho.

À minha mãe, por sua temperança e por sua força feminina, sempre me apoiando em todos os momentos de minha vida. Às vezes negando a si para que eu tivesse o melhor - pessoa admirável que a cada dia me ensina mais sobre a vida.

Ao meu pai, que desde cedo me fez acreditar no poder e no valor da educação.

Ao meu marido, Ivandro Coêlho, que alegra meus dias, que me apoia e está comigo sempre; que me contamina com sua inteligência, fazendo-me querer ser mais a cada dia.

À Minha filha, Beatriz, paixão da minha vida, que só me trouxe alegria: combustível que não me deixou desistir deste sonho.

Ao meu orientador, Professor Antonio Paulino, por sua paciência e por acreditar em mim. Por me ensinar como ver o mundo com as lentes da sociologia.

Ao Mestrado em Educação, na pessoa da Professora Francisca das Chagas Silva Lima.

As amigas Erlane Sousa, Djelma Vasconcelos e Rosana Bispo, por sua amizade sincera e generosidade. Por me abrigarem sempre nos seus lares nesta minha trajetória Açailândia - São Luís / Chapadinha - São Luís. Momentos tensos e desgastantes, que se tornaram mais leves por causa de sua presença e conversas descontraídas.

Aos amigos Peres Galvão e Irene Serejo, pela compreensão e amizade, e por me ajudarem no momento preciso, a fim de que eu pudesse conquistar o sonho do mestrado.

Ao meu Grande amigo português Jorge Carvalhais, que aproveitou a vinda ao Brasil para dar sua contribuição a este trabalho. Uma lição de bondade e altruísmo.

Às amigas do mestrado, Elizia Grasielle Oliveira, Talita Martins, Carol Botelho, Marinalda e Fernanda Rodrigues, por ouvirem as minhas angústias e inseguranças de pesquisadora, e pela força que sempre me deram para que eu não desistisse.

Por fim, ao todos os sujeitos desta pesquisa, por acolherem o trabalho, participando, colaborando e se mostrando disponíveis.

“Eu mesmo tenho frequentemente lembrado que, se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas.”

Pierre Bourdieu

RESUMO

Em uma sociedade marcada pelo analfabetismo da população, a idéia negativa dada a determinados signos - entre eles o Negro - é construída pela cultura racista e reproduzida pela linguagem oral cotidiana. Esta confunde conceitos culturalmente produzidos com conceitos universais e natos. Dessa maneira, discutimos neste trabalho a linguagem do racismo, sobretudo a oral, tendo como lócus a escola municipal “Unidade Escolar de Educação Básica Gonçalves Dias”, de Açailândia-MA. Buscou-se analisar a posição ocupada pelo ser negro no imaginário infantil e caracterizou-se as manifestações de discriminação nesse ambiente escolar, refletindo-se sobre a linguagem como meio de (des)construção do racismo. A pesquisa desenvolveu-se a partir da abordagem teórico-metodológica qualitativa, tendo como enfoque a pesquisa-ação e como principais fontes teóricas os estudos de Bourdieu (2010), Bakhtin (2009), Echeverria, (2007), Munanga (1998), Moore (2007) e Sales (2008). Assim, verificamos que significados pejorativos atribuídos ao signo negro são divulgados de forma eficiente pela oralidade - instrumento eficaz para disseminar e consolidar as relações “cordiais” de poder. Identificamos que há um discurso espirituoso, capaz de anestesiar suas vítimas justamente por se caracterizar pela ausência de formalidade e pela intimidade entre os membros do grupo. Ele age eficientemente, (re)produzindo estigmas que rotulam os corpos e a representação social do povo negro. Observamos que na escola pesquisada – em tese uma instituição responsável pela socialização da cultura, do conhecimento e pela interação social dos indivíduos -, a divulgação de uma oralidade carregada de significados e intencionalidade racistas. Desta forma, constata-se que se a oralidade do meio no qual a criança está inserida é preconceituosa, é possível que ela interiorize valores racistas. Por isso, é necessário que a escola e seus autores reconheçam a relevância social, moral e ética de ações racistas no seu espaço, assim como os respectivos mecanismos de divulgação.

Palavras-chave: Ideologia racista. Escola. Linguagem racista.

ABSTRACT

In a society marked by illiteracy, the negative idea associated to certain signs – like “the Black” – is built by the racist culture and reproduced by everyday oral language. It confuses culturally made concepts with universal and natural ones. Thus, this piece of research addresses the language of racism, especially in its oral aspect, having the municipal elementary school “Unidade Escolar de Educação Básica Gonçalves Dias” in Açailândia – MA as a locus. It aims to analyze what is being “black” in children’s minds and to characterize the discrimination in the school environment, having the language as the tool for the construction (or destruction) of racism. The study was developed using the qualitative theoretical and methodological approach, focusing on “search-action”, and having as theoretical sources the works of Bourdieu (2010), Bakhtin (2009), Echeverria (2007), Munanga (1998), Moore (2007) and Sales (2008). In this context, it is possible to conclude that the oral language is a way to efficiently spread the pejorative meanings attributed to the “black” and a tool to consolidate “cordial” relationships of power. The study also identifies a witty talk capable of anesthetizing its victims precisely due to the friendship and to the lack of formality among the members of the group. This is efficient in reproducing stigmas that label the bodies and the social representation of the black people. It is noticed that in the considered school – in theory an institution responsible for disseminating culture and knowledge and for the social interaction among individuals – the spreading of an oral language filled with racist intents and meanings. Therefore it is through a discriminatory oral language that children assimilate racist values. Hence, the acknowledgment of the social and ethical effects of racism in schools, as well as its mean of dissemination, is necessary.

Keywords: Racist ideology. School. Racist language.

SUMÁRIO

	p.
1	INTRODUÇÃO 12
2	O ‘SER NEGRO’ ANTES DO SÉCULO XVIII: como eram descritos e imaginados..... 25
3	LINGUAGEM, PENSAMENTO E AÇÃO: representação e significados da palavra negra..... 30
3.1	A representação e a estética negra na modernidade: o que se fala.. 34
3.2	A linguagem: afirmação/negação, o insulto, o estigma e a linguagem na (re)produção do racismo..... 48
3.3	O <i>habitus</i> e o dizer racista que descreve pejorativamente o outro.. 52
4	A REALIDADE SOCIAL ONDE SE CONSTITUÍRAM E VIVEM OS SUJEITOS DA PESQUISA: como são lembrados na história, descritos, ditos no dia a dia pelos outros e por si mesmos..... 59
4.1	Contextualizando o local da pesquisa: município de Açailândia..... 66
5	VIVENCIANDO O CONTEXTO ESCOLAR 72
5.1	Quando o assunto é o ser negro 75
5.1.1	O que os professores falam sobre racismo e sobre oralidade racista..... 76
5.2	E as crianças, o que elas falam? Como se expressam? 82
5.3	Explorando o sentido da palavra “negro” 84
5.4	A expressão das crianças do 2º e 3º ano: o desenho, o texto, a fala.. 93
5.4.1	Literatura e o (re)significado da palavra negro..... 97
5.4.2	Expressando pela linguagem do desenho..... 101
5.4.3	Repensando o poder da linguagem no contexto de uma sociedade racista..... 106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS 108
	REFERÊNCIAS..... 113
	APÊNDICES..... 121

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar as relações sociais racistas na sociedade brasileira é um desafio, pois as pessoas em geral têm grandes dificuldades em discutir esse assunto. O problema torna-se ainda maior quando relacionamos as questões raciais ao acesso desigual dos que são vítimas de racismo aos bens materiais. Sob o discurso da meritocracia, da racionalidade e da igualdade formal (que argumenta que fatos racistas nada interferem no acesso aos bens de consumo sociais ou privados), essas relações preconceituosas se perpetuam no cotidiano.

Pensar assim é defender a lógica da separação subjetividade/racionalidade. De acordo com essa visão psicologizante, a pessoa - mesmo insultada em sua individualidade e submetida a um padrão estético e ético dominante - não seria afetada em sua formação e atuação como profissional. As atitudes racistas supostamente só atingiriam o indivíduo emocionalmente. Logo, o problema não diria respeito ao Estado. E, sendo assim, também não poderia ser considerado uma questão racial, apenas uma forma diferenciada de insulto.

Pretender discutir essa questão politicamente seria tentar maximizar algo irrelevante, fruto de casos isolados e esporádicos. A pessoa teria que, sozinha, fortalecer-se emocionalmente para não se deixar cair nas armadilhas dos insultos e das provocações. Eis a solução mais sensata. Nesse patamar, a construção de políticas públicas de combate ao racismo perderia espaço para soluções psicologizantes.

Esses sempre foram argumentos com os quais nos deparamos e para os quais devemos buscar leituras consistentes, no sentido de compreendê-los e questioná-los. O preconceito racial, portanto, bem como qualquer outra forma de discriminação, deve ser amplamente discutido, notadamente no contexto escolar. Assim, acreditamos que a pesquisa é o melhor caminho para compreendermos problemas sociais e/ou culturais que se manifestam dentro da escola, nas relações cotidianas, no currículo oficial e, sobretudo, no currículo oculto dessa instituição.

Entretanto, analisar, descrever e refletir sobre relações humanas exige imensa responsabilidade, além de grande esforço intelectual. Isso porque a pesquisa nos faz trilhar por caminhos desconhecidos, ainda que nossos primeiros passos sigam um roteiro pré-elaborado e tenhamos quase sempre um ou mais teóricos à nossa sombra. Às vezes, embrenhados num contexto em busca de

respostas que muitas vezes parecem não existir, entramos num processo angustiante em que não conseguimos nos encaixar na neutralidade positivista exigida pelas sisudas carreiras científicas. Nessas horas, retoma-se o porquê da pesquisa, do tema e do problema, numa tentativa de recuperar o entusiasmo inicial, assim como o método científico adotado, que é o que garante ao trabalho certa veracidade.

Isso mostra que pesquisar relações sociais não é tarefa simples, uma vez que somos humanos e estamos inseridos em um contexto amplo, onde sujeito e objeto podem se confundir. Recorro aqui a Savater (2012) para falar da complexidade humana. Segundo ele, é curioso que nenhuma das explicações sobre a origem do homem - a de que este é criação de Deus ou de que provém dos animais - deram conta de explicá-lo. Para o autor (p. 19):

[...] os dois pontos de vista têm um pressuposto em comum: que o homem não pode ser compreendido a partir de si mesmo; que só pode ser descrito ou interpretado através de categorias extra-humanas [...] Pelo visto, o homem não pode ser compreendido a partir de algum conceito ou categoria que seja especificamente própria.

Depois de ler Savater (2012), o fato de não entender a mim mesma nos primeiros momentos da pesquisa - e de também não entender todas as pessoas e seus problemas em sua completude – tornou-se algo menos pesado. Como observa Gonçalves (2006, p. 18), “A pesquisa me dá a consciência de que estou inserida numa complexa rede de sociabilidade que me faz sujeito e objeto da própria pesquisa. Torna meu cotidiano angustiante, porque me consome em dúvidas e devinir”. De fato, a pesquisa dilui todas as certezas, e isso traz uma sensação de insegurança, de que somos apenas “mais um” diante de vários outros problemas. De certa maneira, faz sentido que esse processo aconteça primeiro no âmbito individual, nas relações do sujeito com o objeto, pois o pesquisador é sujeito que teve seu *habitus* construído nas relações de poder por ele investigada. Para comprovar tal assertiva, afirma Gonçalves (2006, p. 18):

Estabeleci um tratado de relações e de repertórios sociais com o meu próprio objeto de estudo, um tratado que, por assim dizer, é posto pelo fato de eu estar imersa numa rede de relações sociais em que as práticas políticas que investigo fazem parte da minha vida, da minha identidade social. Também não estou excluída das linhas demarcatórias e classificadoras do *habitus* político dominante [...]

Ao refletirmos sobre a observação acima, imaginamos as relações e práticas sociais nas quais fomos forjados quanto ao valor e ao significado que a cor

da pele ocupa na sociedade brasileira. E visualizamos um *habitus* que classifica e julga - ao mesmo tempo em que direciona - as práticas sociais a partir das regras e conceitos internalizados durante nosso longo processo de socialização, tecendo uma cultura, uma estética e uma economia onde o 'branco' é a representação do bem, do belo, do próspero e do rico, enquanto o 'preto' representa o mau, o feio, o atraso e a pobreza. Assim, crianças, jovens e adultos descendentes de negros e índios - que herdaram os fenótipos estereotipados e que, em função disso, são alvos de preconceito pela sociedade - sentem-se incomodados em seus corpos. Isso ocorre porque eles não entendem as relações de poder que permeiam essas classificações e julgamentos realizados pelo *habitus*.

Nem todos os filhos de descendentes de escravos e índios nasceram com fenótipos 100% negros. Segundo Ribeiro (1995), o brasileiro é um povo mestiço. Mas o que nos faz mestiços? Para o autor, o mestiço surge da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e também com negros africanos, surgindo a partir daí um povo novo: os brasileiros. Entretanto, argumenta ele, como a mestiçagem começou a ser louvada no Brasil pelo desejo que os negros desaparecessem com a branquização, o mulato é o pardo "e, como tal, meio branco. E se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca" (RIBEIRO, 1995, p. 225).

O moreno é o quase branco, ou assim se vê. Busca-se, nessa classificação intermediária, salvar-se da suposta mácula de ser preto, e, conseqüentemente, de ser enquadrado nos estereótipos racistas. No contexto maranhense, o indivíduo moreno ocupa uma posição social confortável quando comparado ao negro. Ser moreno, numa família de negros, é um privilégio; é representar a identidade brasileira. Assim, somos um povo mestiço, numa "[...] inverossímil alegria e com uma espantosa vontade de felicidade." (RIBEIRO, 1995, p. 19). Para o antropólogo, a morenização se faz

[...] tanto pela branquização dos pretos, como pela negrificação dos brancos. Desse modo, devemos configurar no futuro uma população morena em cada família que, por imperativo genético, terá por vezes, ocasionalmente, uma negrinha retinha ou um branquinho desbotado (1995, p. 224).

Não falamos abertamente nos principais espaços de socialização sobre como e o que é ser 'negro' neste país, e é assim que as crianças "quase brancas" se

socializam, estruturando sua subjetividade como se brancas fossem. Segundo Fazzi (2006, p.18):

A existência de um sistema de classificação múltiplo, com criação de várias categorias raciais intermediárias, em especial, a categoria morena, passa a ser evidenciada como expressão do racismo brasileiro. Recurso, aliás, denunciado enquanto mecanismo de desmobilização política racial por ter provocado uma fragmentação da identidade negra no Brasil. Para DaMatta (1987), o racismo brasileiro especulou sobre o mestiço e, fazendo isso, impediu o confronto direto entre negro e branco e a percepção dos mecanismos de exploração social e política. E, para Ortiz (1985), a construção de uma identidade nacional mestiça dificulta o discernimento entre as fronteiras de cor e a formação de identidades étnicas.

E é exatamente assim como as crianças se enxergam: numa categoria intermediária. Não são nem querem ser negras, por isso buscam as práticas e costumes dos brancos, pois é a esse grupo que querem se associar. Ao longo deste trabalho, vamos expor as impressões das crianças em relação ao corpo negro: sentimentos de incômodo e estranheza de si e do outro; desejos de migrarem para corpos brancos; o policiamento para que essas sensações não sejam exteriorizadas; a situação em que elas vêm à tona e as práticas incorporadas para que o indivíduo mantenha-se vigilante e, dessa forma, represente seu papel na sociedade. Trata-se de ações e reações construídas na socialização entre negros, brancos e pardos, em que o imaginário infantil é o primeiro depósito do estereótipo da cor e dos traços físicos negros. São paisagens mentais erguidas na infância, segundo as quais o negro é sombrio e feio, motivo de medo, raiva, angústia e/ou gozação. Ou seja, a cor preta é apresentada por meio de símbolos culturais que difundem o ridículo, o perigo e a ameaça, contribuindo para produção de um estado de consciência de desconforto diante da própria cor e da cor do outro. Nesse processo, fenótipos negros - como cabelo e nariz - são associados à feiúra, indelicadeza de traços, imperfeição e ao desalinhamento.

Compreendemos que, desde a infância, é necessário que a cor negra seja associada a valores positivos, como proteção e beleza, para que substitua as representações negativas enclausuradas no nosso imaginário. É necessário investir na possibilidade de recriar e resgatar o afeto - sensações prazerosas e agradáveis da convivência com o humano e não simplesmente com um corpo -, construindo percepções de resistência à sociabilidade racista, mas sem abrir mão da criticidade e sem fantasiar as relações. Para isso, é necessária a pesquisa. É ela que vai gerar trabalhos embasados na ciência e na análise da realidade, de forma que os

fenômenos estudados não sejam distorcidos ou romantizados. Somente a investigação científica pode nos levar a compreender a complexa rede de sociabilidade na qual estamos inseridos. Ela nos torna sujeitos, mas também nos objetiva, uma vez que estamos imersos no contexto em que pesquisamos. Somos parte dele. Portanto, é preciso “abjurar os automatismos de pensamento, porque é um trabalho de rupturas com o senso comum. Automatismos presentes nos pensamentos usuais como aqueles usados nas representações sociais” (DURKHEIM, 1994; BOURDIEU, 1998 apud GONÇALVES, 2006, p. 18.). Segundo Bourdieu (1983, p. 36):

O grau em que o mundo social nos aparece como determinado não é uma questão de opinião; enquanto sociólogo, eu não tenho que ser a “a favor do determinismo” ou “a favor da liberdade”, mas tenho que descobrir a necessidade, no caso dela existir, no lugar em que ela se encontra [...] Mas contrariamente às aparências, é aumentando o grau da necessidade percebida e oferecendo um conhecimento melhor das leis do mundo social, que a ciência social proporciona maior liberdade. Qualquer progresso sobre o conhecimento da necessidade é um progresso na liberdade possível.

Nesse sentido, pretendemos aqui ir além do trabalho monográfico sobre o preconceito racial **“A exclusão oculta do negro na escola: uma análise da manifestação de racismo no interior da escola”**, que abordou a exclusão do negro e o silêncio dos educadores frente às manifestações de racismo e de representações negativas atribuídas aos negros na Unidade Escolar Professor Sá Valle (ALMEIDA, 2005). Naquele momento, tentamos fazer uma análise das ideologias racistas que inferiorizavam o negro, discutindo como elas se apresentavam no cotidiano escolar, sobretudo nas relações informais entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e demais funcionários. No entanto, embora o aspecto da linguagem tenha sido destacado no subtítulo do trabalho, por sua densidade e problemática, não consideramos que a questão foi suficientemente explorada, pois uma diversidade de expressões preconceituosas ditas constantemente - “Negro é bicho nojento!” e “Além de ser negro, ainda é mal educado”, dentre outras - precisavam ser analisadas com mais propriedade e com um embasamento teórico que desse suporte a essa discussão.

Desse modo, nosso objetivo agora, a ser delineado ao longo destas páginas, é pesquisar a linguagem racista, sobretudo oral, no espaço escolar, tendo como lócus a escola municipal “Unidade Escolar de Educação Básica Gonçalves Dias”, de Açailândia-MA. Também pretendemos analisar a posição ocupada pelo ser

negro no imaginário infantil, além de caracterizar as manifestações de discriminação no ambiente escolar e refletir sobre a linguagem como meio de (des)construção do racismo.

Este trabalho teve como fios condutores as categorias de análises linguagem, racismo, e *habitus*, e foi desenvolvido a partir de uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, tendo como enfoque a pesquisa-ação. A primeira, por permitir uma leitura esmiuçada dos aspectos que envolvem o contexto e os sujeitos pesquisados (LUDKE; ANDRÉ, 2005). A segunda, porque visualiza a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos, a partir de atitudes problematizadoras e da ação educativa, dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes no ato pedagógico (FRANCO, 2003).

Segundo Thiollent (2004, p. 97), “[...] para a pesquisa-ação, há um reconhecimento do papel ativo dos observadores na situação investigada e dos membros representativos desta situação”. Por isso escolhemos esse método, uma vez que nosso desejo, desde quando este trabalho ainda não passava de uma ideia, era que ele (o trabalho) não se delimitasse à constatação ou não das hipóteses, mas sim buscase operacionalizar uma investigação na qual os indivíduos envolvidos integrassem a pesquisa enquanto sujeitos participantes. O propósito era, portanto, ir além do mero levantamento de dados, pois, como lembra Thiollent (2004), pela pesquisa-ação, é possível estudar dinamicamente o problema, as decisões, as ações e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da realidade. Segundo Damasceno (2011, p. 15):

[...] o método adquire importância na medida em que se integra ao conjunto das relações que processam a elaboração do conhecimento. Contribui, assim, para a integração em parte (o fenômeno estudado) e no todo (a teorização). É nesta perspectiva que assume importância na metodologia crítico-dialético, aqui entendida como um instrumento apropriado na captação dos fatos sociais e, sobretudo, na sua análise interpretativa, com vista à transformação de realidade. O suporte teórico-metodológico, sucintamente exposto, vem possibilitando ao grupo a construção de *um jeito novo de caminhar* [...]

Na pesquisa-ação, a construção do conhecimento e as estratégias de combate aos problemas identificados acontecem de forma coletiva. Para Thiollent (2004), este tipo de metodologia agrega várias técnicas ou dados da pesquisa social, com os quais é possível a organização de uma estrutura coletiva, ativa e participativa.

Nesse sentido, as discussões que serão delineadas neste trabalho - tendo como objeto de análise a oralidade racista sob a metodologia da pesquisa-ação e o enfoque teórico de Bourdieu - esboçam a importância de uma pesquisa sistematizada sobre o preconceito racial, por ser um evento constante e compartilhado pela comunidade, e também por seu poder de classificar e objetivar os agentes sociais, assim como os espaços que devem ou não ocupar na estrutura social.

Assim, no final do primeiro semestre de 2012, apresentamos à escola Municipal UEB Gonçalves Dias nosso projeto de dissertação - **“Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB. Gonçalves Dias de Açailândia - MA”** -, bem como o pedido de autorização para que pudessemos executá-lo no segundo semestre do mesmo ano. O trabalho foi bem recebido e todos (gestora, pedagoga e demais educadores) se dispuseram a nos receber e a contribuir com a pesquisa.

A Escola Municipal UEB Municipal Gonçalves Dias - está localizada na Avenida Bernardo Sayão, S/N, bairro Centro. Atende alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, sendo que, no primeiro turno, são 227 estudantes e, no segundo, 232. Ao todo, a escola possui 459 alunos, distribuídos em uma turma de 1º ano, duas de 2º ano, uma de 3º ano e duas de 4º ano. Os alunos São filhos de professores da rede municipal, trabalhadores informais, empregadas domésticas, lavradores, pedreiros, vigias, feirantes, açougueiros, trabalhadores das guseiras e desempregados que vivem de “bico”. A escola atende alunos de bairros próximos e distantes, inclusive os que moram na zona rural. São bairros como Laranjeiras, Jacu, Colinas, Centro, Matadouro, Vila Maranhão etc., e outros que pertencem à Zona Rural da cidade, como Fazenda e Sudam. Quanto à identificação da cor dos alunos, quantitativamente a secretaria da escola não soube informar, justificando não possuir essas informações. Por isso, neste trabalho, não temos com indicar precisamente o número de alunos negros, brancos e pardos da escola. A informação que nos forneceram foi a seguinte: aproximadamente 80% dos alunos são pardos e os outros 20% são brancos. Ou seja, nenhum estudante se declarou negro ou consta em seu registro a cor negra, sendo que esta identificação ocorre por declaração dos pais ou responsáveis ou pelo que consta no registro de nascimento da criança. Quanto à formação dos educadores, apenas uma das professoras não possui o curso superior completo em Pedagogia/Licenciatura.

Todas as demais são formadas e têm pós-graduação, além de participarem constantemente de cursos de formação continuada oferecidos pela equipe técnico-pedagógica da secretaria municipal de educação de Açailândia - MA

Esses dados foram obtidos em agosto de 2012, quando iniciamos nosso trabalho empírico. Nesse período, adentramos no espaço geográfico da escola, buscando verificar os comportamentos dos sujeitos, os valores, as representações e, sobretudo, a materialização do preconceito por meio da linguagem oral. O objetivo era tentar compreender o processo de formação do indivíduo, em que algumas representações podem ser construídas e/ou reforçadas continuamente, ou então desconstruídas - dependendo do projeto educativo da escola. No período vespertino e matutino, presenciamos a dinâmica da instituição: participamos do intervalo, da implantação de projetos escolares, das aulas. Também observamos as imagens, as falas, os brinquedos das crianças, os personagens estampados em seus cadernos, as mochilas, lápis, estojos, lancheiras, os corpos e as representações que circulavam na escola.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para apreender as exposições orais foram a pesquisa participante e a aplicação de entrevistas semiestruturadas, em que buscamos identificar e sistematizar ao máximo a configuração da oralidade racista no contexto das relações sociais dos sujeitos estudados. Durante o tempo de (con)vivência com alunos, professores, porteiros, zeladores e cozinheiras, presenciamos vários momentos onde o preconceito se expressou pela via da oralidade. Frases como “Cabelo de bombril”, “Lugar de preto é na senzala”, “Venta de boi”, “Nariz que o boi pisou”, “Negro é filho do cão, porque o cão é negro”, “Neguinho cor de carvão!” - entre outras que serão analisadas no decorrer do trabalho - foram ouvidas com frequência, sobretudo nos momentos de conflito. As experiências daquele cotidiano eram perturbadoras. Não conseguíamos problematizar o porquê das falas. Tanto as crianças como os adultos as consideravam coisas normais. Algo comum, que todo mundo fazia (e dizia), mas que, para eles, era “só da boca pra fora”. “Ninguém aqui é racista não, até porque na minha família tem negro...”, justificavam alguns.

Começamos também a ver problemas até então ignorados por nós. Percebemos, por exemplo, que a metodologia escolhida era insuficiente, uma vez que até então não tínhamos avaliado o peso do aspecto estético para as crianças, nem as práticas de migração física da identidade negra para a branca. Até que

observamos uma quantidade relevante de crianças - entre 05 e 09 anos de idade - com os cabelos alisados, algumas delas inclusive com corte químico. E o número só aumentava quando se tratava de meninas com idades entre 11 e 13 anos. Ao voltarmos nosso olhar para tal fato, observamos o quanto as crianças não gostavam do aspecto de seus cabelos, principalmente porque eram motivos de zombaria por parte dos colegas. Elas se sentiam menos femininas. Ter cabelo enrolado, crespo, cacheado, era sinônimo de “feiúra”, portanto, de inferioridade e de exclusão. Por causa disso, muitas delas optavam pela modificação química dos fios (o alisamento).

Como as informações, as tensões e as dúvidas tinham sido sistematizadas em um diário de campo motivado pela leitura de Gonçalves (2006, p. 26) – no qual a autora diz que “um dos modos de exorcizar as familiaridades foi escrever um diário de campo contendo emoções, dúvidas, especulações, anotações, indicações de material de pesquisa [...]”-, passamos dias refletindo aquela nova realidade que se apresentava, onde as mães punham a ¹saúde das filhas em risco, tudo isso em busca da autoaceitação, da aceitação entre os colegas e também para fugir dos apelidos pejorativos. Para Damasceno (2011, p. 13):

Quando se tenta formular claramente um problema de pesquisa no âmbito das ciências sociais, percebe-se que há uma vinculação entre teoria-prática, ou seja, à proporção que os vários aspectos da questão vão se tornando mais nítidos, descobre-se que o conhecimento humano não existe em nenhum grau, se desligado da prática social. Por conseguinte, é preciso que o investigador esteja convencido de que o problema da pesquisa tem uma existência real, antes de ser um problema de análise, e é algo que existe gerado pela prática social.

Desse modo, como consequência dessas leituras e de tudo que havíamos anotado no diário de campo, além dos estudos realizados sobre Bourdieu (2002) no grupo de pesquisa “*Cultura científica e produção de conhecimentos educacionais*” (onde estávamos trabalhando o projeto de pesquisa: “**Consolidação e fecundidade de um sistema conceitual: a sociologia da educação de Pierre Bourdieu**”), surge o projeto “**Relacionando os conteúdos de química com questões sociais e culturais: ‘cabelo bom versus cabelo ruim’**, as práticas químicas, culturais e ideológicas envolvidas nesse processo”, aprovado no **EDITAL PRPGI Nº 31**, de 24 de agosto de 2012 – PIBIC/IFMA 2012/2013, que foi a resposta para analisarmos a prática social do alisamento na infância.

¹ [...] a ANVISA não permite o alisamento para crianças abaixo de doze anos, pois o fio de cabelo de uma criança é mais frágil que o de um adulto. (KOHLENER, 2011, p. 58)

Como um dos objetivos do projeto era empregar a química e a sociologia de Bourdieu para analisar e estudar as práticas de alisamento em crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, desconstruir a relação cabelo bom versus cabelo ruim, ele (o projeto) foi de extrema importância para a coleta de dados empíricos para o nosso trabalho dissertativo. Foram realizadas várias oficinas sobre cabelos, que eram organizadas da seguinte forma: num primeiro momento, contávamos a história do livro “O Cabelo de Lelé” para as crianças; depois discutíamos sobre a questão da textura e falávamos como cuidar e gostar dos cabelos. Ao final, entregávamos a figura de um boneco para que as crianças pintassem e também desenhassem cabelos neles. Durante essas oficinas, pedíamos que as alunas soltassem seus próprios cabelos (que em geral mantinham amarrados, principalmente aqueles que eram crespos). Em seguida, fazíamos diversos modelos de penteados, enfeitando-os com acessórios, o que gerou muitas discussões e participações, tanto dos alunos quanto dos professores. A partir desta vivência, as crianças começavam a falar de si e dos seus corpos (como se viam, como desejavam ser e como as pessoas se referiam a seus cabelos, sobretudo na hora de penteá-los), e ainda denunciavam quem as destratava por causa da sua estética. Elas também revelavam os apelidos depreciativos que ouviam constantemente no ambiente escolar e nas ruas, sendo que muitas vezes esses termos eram pronunciados por seus próprios pais, chegando ao ponto de serem identificadas não mais pelos nomes, mas pelos codinomes grotescos.

E assim, com este projeto - desenvolvido na escola através das oficinas temáticas “Cabelo bom versus cabelo ruim” -, pudemos analisar a questão do racismo a partir das manifestações orais racistas que foram pronunciadas no decorrer dos trabalhos, algumas delas ditas em tom de denúncia (com convicção) e outras com emoção (às vezes até sob risos), timidez e raiva.

Outro trabalho que também contribuiu para a coleta de dados desta pesquisa foi o projeto de dedicação exclusiva “O processo de desconstrução do racismo e da linguagem racista: a literatura como uma alternativa metodológico-pedagógica”, aprovado pelo IFMA - Campus de Açailândia-MA, em novembro de 2012, e também executado na escola municipal UEB. Gonçalves Dias. Por meio dele, pudemos observar e coletar manifestações da oralidade racista no contexto escolar. Ao mesmo tempo, também contribuímos para que alunos e professores

refletissem sobre a condição subjetiva e social de ocupar um corpo negro na sociedade brasileira.

A coleta de dados ocorreu por meio de rodas de leitura e produção textual, em turmas do 3º ao 5º anos do ensino fundamental. Em cada sala foram realizadas leituras de obras de literatura infantil negra, como o “Cabelo de Lelé”, “Minha Mãe é negra, sim!” e “Que cor é a minha cor?”. Em seguida, organizamos rodas de conversas onde as crianças participavam contando situações em que elas ou alguém que conheciam tinham vivenciado e que se assemelhavam às situações postas nos livros. Depois, solicitamos que as crianças produzissem textos sobre o tema tratado nas rodas de leitura.

No que diz respeito aos professores, aplicamos uma entrevista semiestruturada individual em setembro de 2012. Eles se mostraram bastante formais com as respostas e, às vezes, pouco receptivos (as). Em março de 2013, aplicamos outra entrevista semiestruturada, só que de forma coletiva: todos juntos, na sala dos professores, iam respondendo e debatendo cada pergunta. Esta fase teve melhor acolhida por parte dos educadores, talvez por ser realizada em um momento em que eles já estavam mais habituados com nossa presença. E porque já conseguiam visualizar a importância de se trabalhar a questão do racismo no espaço escolar. Desta forma, podemos afirmar que os projetos acima citados serviram como instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa, pois possibilitaram discussões e situações que fizeram com que a oralidade racista acontecesse de maneira menos informal e com respostas não ensaiadas e/ou posturas que apenas compunham uma representação provisória adequada.

Como vimos, apesar das leituras teóricas, o início da pesquisa de campo foi inquietante e angustiante, uma vez que não tínhamos segurança de que os procedimentos técnicos definidos no início - entrevistas semiestruturadas e observação - seriam suficientes para captar um objeto tão particular: a oralidade. Além disso, julgávamos que o tempo também não seria bastante para a aplicação da metodologia sugerida no nosso pré-projeto de pesquisa, no caso a pesquisa-ação. Porém, não resta dúvida de que a problemática, fruto da preparação teórica, direciona e nos faz descobrir os procedimentos de coleta capazes de demarcar não apenas o foco, mas também os limites da pesquisa (DAMASCENO, 2005), pois foi a preparação teórica que nos deu suporte para que puséssemos a metodologia da pesquisa-ação no nosso campo de estudo. Mesmo tendo sido excluída por um

tempo, nas primeiras semanas de observação da escola, percebemos que não daríamos conta da realidade que se apresentava se não adotássemos alternativas metodológicas rigorosas. Como afirma Damasceno (2011, p. 18):

A realidade pesquisada reside, fundamentalmente, na construção de instrumentos rigorosos e refinados em si mesmos. Tampouco a questão se resolve pelo caminho do espontaneísmo, pois isto não evita que as formulações dos sujeitos investigados sejam substituídas por aquelas de quem investiga, obtendo uma mescla falsamente científica e falsamente objetiva. Deste modo, a etapa da coleta das informações constitui num dos momentos mais enriquecedores de todo o processo de pesquisa social, posto que permite o contato direto do pesquisador com a realidade investigada.

Dessa forma, foi do contato com o campo de pesquisa e da angústia promovida pelas leituras que chegamos à elaboração dos projetos citados. Tudo isso - junto com as entrevistas semiestruturadas e as observações *in loco* - deu corpo a este trabalho, revelando a situação enfrentada por crianças negras no contexto escolar. Pudemos, assim, constatar relações que vão além dos prejuízos psicológicos, afetando-as futuramente enquanto sujeitos donos de si, dos seus corpos e de sua consciência. A realidade observada mostra crianças ingressando mais cedo num processo de enquadramento à beleza dos brancos, nos moldes modernos, em que a estética se sobrepõe até mesmo à saúde - como é o caso do alisamento precoce dos fios capilares. Ao investigarmos se o motivo da prática era somente uma questão de vaidade, identificamos que estas mudanças precoces em relação ao cabelo têm uma estreita vinculação entre a linguagem oral racista e o desejo de deixar de ser (ou ter) aquilo que é motivo de “chacota” por seus pares, como, por exemplo, o cabelo crespo - entendido na nossa cultura como sinônimo de ruim e feio.

Desse modo, diante de um contexto social diferenciado da primeira pesquisa sobre o tema (ALMEIDA, 2005), levamos em consideração o que disse Damasceno para que este trabalho enfim encontrasse seu trilha Bourdieu (1978 apud DASMACHENO, 2011, p. 18): “Ora, sem uma teorização previamente definida, parece impossível que o pesquisador possa assegurar o ‘controle metodológico’ ou a vigilância epistemológica”. Ou seja, somente com uma fundamentação teórica sólida é possível encontrar e definir coerentemente o caminho epistemológico e metodológico necessário à pesquisa.

Neste sentido, o trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: No capítulo I, consta a introdução contando os percalços teóricos, os entraves

emocionais, as motivações e escolhas conceituais e metodológicas que orientaram a construção desta pesquisa, e a descrição do contexto que será estudado ao longo deste trabalho. No capítulo II, consta uma exposição sobre o negro no imaginário popular antes do século XVIII, onde buscamos apresentar o jogo semântico ideológico e o nascimento da palavra negro no nosso país.

No capítulo III, discutimos como foi construída a representação do negro do contexto do Maranhão e Açailândia, fazendo-se uma conexão entre ocupação social e econômica com a cultural, no sentido de entender a representação negativa, ou a negação de sua imagem por motivos relacionados a relações de poder, sobretudo econômico. No capítulo IV, analisamos a relação linguagem, pensamento e ação, em que traçaremos argumentos teórico-científicos que conectam estas três categorias, com o objetivo de refletir o 'ser negro' no Brasil e as duas faces do signo Negro, trazendo para a discussão a questão da negritude no Brasil e da escola brasileira frente a esse problema. No capítulo V, apresentaremos a pesquisa realizada na escola, expondo e buscando analisar as frases e signos racistas colhidos durante a pesquisa. Por fim, as considerações finais deste trabalho.

2 O ‘SER NEGRO’ ANTES DO SÉCULO XVIII: como eram descritos e imaginados

Na antiguidade, o imaginário social sobre o negro foi povoado de sentimentos negativos, suscitando reações diversas nas pessoas, tais como angústia, repulsa, medo e ódio. No século XXI, essa associação ainda é corriqueira, mesmo depois de todas as explicações científicas e filosóficas contemporâneas sobre o motivo da construção da ideologia racista. Isso se explica porque, como observa Moore (2007), o racismo é um fenômeno complexo, que não se restringe apenas a “relações interpessoais” ou de “artimanhas ideológicas do sistema capitalista”. Daí que deve ser analisado e estudado sob o prisma de várias ciências, a fim de que seja compreendido e sucessivamente combatido.

Para Moore (2007), devemos perceber que a maior parte da humanidade (Índia, América Latina, Oriente Médio, China...) vive hoje sob pressão dos modelos tipológicos e de relações raciais surgidos antes da modernidade. Em vista disso, para compreender o caráter atemporal do medo do negro, é necessário retornar ao passado que vive no presente, a fim de refletir essa relação para a qual nos chama atenção Fétizon, (2010, p. 16):

[...] **Mais ainda** do que **de** e **numa** perspectiva **pessoal**, na realidade **social, nacional, cultural** a dimensão histórico-temporal realmente relevante, consistente, estável e permanente – **é o passado**. Ora, eu não dissera que o homem dera-volta-por-cima da irrelevância do presente? Agora, face a tal configuração do passado, parece que **não**. Mas **só parece**.

Para a autora, o homem constrói seu existir no passado, nele deixando sua marca, sua identidade. Ele tem um “tempo histórico” e um “tempo humano” que podem ser atemporais. Privilégio que é só dele. Fétizon (2010, p. 18) chama-o “**O sujeito do tempo histórico**”. Nessa perspectiva, é relevante voltarmos os olhos para o fenômeno histórico e atemporal do racismo, pois segundo Moore (2007, p. 50):

[...] não devemos desvincular a realidade contemporânea, dominada por uma visão negrofóbica em escala mundial, de uma realidade semelhante evidenciada nos mitos e nos textos mais antigos dos povos euro-semitas da Europa, do Oriente Médio e da Ásia Meridional, incluindo a própria Bíblia, de origem judaica, os textos védicos (particularmente o Rig-Veda) e o Alcorão.

Para Munanga apud (MOORE 2007, p. 18):

[...] tanto o racismo anglo-saxônico, surgido a partir da Modernidade ocidental e tendo como fundamento a pureza racial, quanto o racismo dos países da dita América Latina, baseado no fenótipo ou aparência física, são simplesmente variantes históricas e reformulações de um mesmo racismo cuja consciência histórica é mais antiga do que nos é apresentada, pois prolonga suas raízes nas estruturas pré-capitalistas e pré-industriais.

Ao que parece, esse fenômeno precede ao colonialismo das Américas.

De acordo com Moore (2007, p. 49-50):

A hostilidade e o medo da cor especificamente negra é um fenômeno francamente universal encontrado nos mitos e nas culturas de praticamente todos os povos não-negros. Basta examinarmos os mitos arquétipos dos povos euro-semitas da Europa e Oriente Médio, marcado por conflitos entre os povos melanodérmicos e leucodérmicos [...]

Ao inventariarmos o significado do signo negro tanto no discurso oral quanto no escrito, nos deparamos com a vinculação dessa palavra ao sentimento de repulsa e de medo. A cor negra é tida como sinônimo de tenebroso, maléfico, pecado, sujo, inculto e feio. Importa também perceber como esse recurso literário utilizou-se do que Bohm (apud DURAND, 1997) chamou de “choque diante do negro”, para diabolizar e animalizar o homem de cor preta. Segundo o autor (1997, p. 91):

Bohm acrescenta que esse choque diante do negro provoca experimentalmente uma “angústia em miniatura”. Esta angústia seria psicologicamente baseada no medo infantil do negro, símbolo de um temor fundamental do risco natural acompanhado de um sentimento de culpabilidade. A valorização negativa do negro significaria, segundo Mohr, pecado, angústia, revolta e julgamento [...]

Nesse contexto, a linguagem assume importante função: ela operacionaliza as representações. Ou seja, a partir dela a imagem se estrutura no imaginário racista. Para Perez (2010), imagens e sentimentos carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos são materializados em uma série de posicionamentos e falas incorporadas pela subjetividade. Essa relação linguagem, representação e subjetividade tem uma ligação bastante estreita com o discurso, inclusive o literário, que muitas vezes é repassado oralmente. Um exemplo são os textos do Rig – Veda, que narram os conflitos entre os leucodérmicos (autodeterminados de arri ou ária – gente de pele nobre) e os dasyu (negros) ou anasha (gente de nariz chato). De acordo com a narrativa, Indra, o líder dos arianos, transformado posteriormente em semi-Deus, ordenou que os “dasyu” fossem eliminados, banindo a pele negra da terra. Nesse texto, o combate entre os brancos

e os autóctones negros era descrito como a luta da “luz” contra as “trevas” (MOORE, 2007). Segundo o autor (2007, p. 52):

O hino a Indra 1.9.3 o descreve como ‘o senhor de todos de face branca’ (Vid – veda III 34.9) louva o Deus ariano que destruiu os dasyu e protegeu a cor ariana (Rig – Veda I- 100.18). Agradece ao deus dos arianos por ter ‘entregue aos seus amigos brancos, o sol, as águas e os campos’ (Rig – Veda II 20.6) – ‘Você, Indra, matador de Vrittra, destruidor das cidades, tem dispersado os dasyu, gestado por um ventre negro’.

Dessa forma, como nos mostram esses escritos sagrados hindus produzidos há mais de três mil anos, observamos a transposição de idéias das trevas para a cor negra humana, o terror dos nossos antepassados diante da aproximação da noite e o temor que esta produzia ao cobrir o horizonte, causando o medo da morte do qual nos fala Bachelard (1996), sentimento que justificou o combate àquilo que a ela se assemelhava. É como se os negros fossem os filhos da noite e, em função disso, deveriam ser combatidos, pois representavam o perigo e o maléfico.

Veja que os textos Rig – Veda transferem esse imaginário das trevas nefastas versus a imagem da luz do dia para a guerra travada entre os povos brancos e negros. A guerra aqui é descrita como uma missão direcionada por uma entidade divina que odeia as trevas. Segundo Moore (2007), os gregos e os romanos também constituíram um mundo alicerçado sobre um jogo de oposição hierárquica entre os seres humanos: “inferior” e “superior”, “bárbaros” e “civilizados”. Divulgaram a ideologia inata da condição de homem escravo e de homem livre. Grécia e Roma cuidaram primeiro de difundir uma cultura interna racializada, para depois entrarem em conflito com o mundo africano, Egito e Cartago. Assim, no processo de dominação greco-romana, as idéias raciais e o império se expandiram concomitantemente pelo Oriente Médio e pela África do Norte (Moore, 2007). Na construção e preservação dessa ideologia, destacamos o texto da *Ilíada*, de Homero [...] A obra descreve, segundo Moore (2007, p 56) [...] “as lutas violentas pela posse do Mediterrâneo entre “xantus” (cor branca) e “melantus” (cor preta), supostamente atribuída aos autóctones (pelasgos) e aos invasores arianos (áqueos e dórios)”. Nela se encontra uma narração mitológica onde o “negro sombrio” é comedor de carne humana, representante dos descendentes das trevas, por isso é irracional e sem piedade. Os negros são associados ao imaginário que lembra o caos, a ferocidade animal. Mas o imaginário social europeu não se restringiu apenas às imagens

do mal. Elas foram associadas também ao nível intelectual, pois, na cultura greco-romana, a inteligência do homem estava estritamente relacionada às características fenotípicas. Segundo Evans (1969 apud MOORE, 2007, p. 56):

A Fisiognômica, de Aristóteles, por exemplo, é racialmente determinista, fixando qualidades e defeitos morais do ser humano segundo critérios baseados puramente no fenótipo. Entre esses, Por exemplo, 'a cor demasiado negra é marca dos covardes', enquanto a cor rosada naturalmente enuncia as boas disposições. Nesse contexto, a designação genérica dos africanos como etiop ('cara queimada') não pode ser esquecida.

Por meio de uma metodologia de observação conjugada da anatomia e do fenótipo, a Fisiognomia traçava a personalidade humana. A partir desse método, as características fenotípicas de povos africanos foram com freqüência catalogadas negativamente à medida que essa ciência se desenvolvia (LOVEDAY, FORSTER, 1913 apud MOORE, 2007). Já no contexto cultural Árabe, os negros estavam presentes nas narrações de poetas e anedóticas que os destacavam de forma inferiorizada. Segundo Lewis (1982, p. 28 apud MOORE, 2007, p. 88), na época pré-islâmica ou do início do Islã, existiam muitos poetas árabes "negros", e eles eram conhecidos na tradição literária pela expressão coletiva "aghribat al-Árab", "os corvos dos Árabes". Alguns deles eram árabes de cor escura; outros eram de ascendência mista: árabe e africana. Moore (2007) destaca que, para esses homens, a cor da pele constituía uma fonte de aflição. Em inúmeros poemas e relatos, foram encontradas passagens que indicam que eles eram vítimas de insultos e de discriminação que lhes causavam ressentimento, pois concluíam que sua condição de inferioridade estava associada a sua ascendência africana. Verificamos isso no trecho abaixo. Segundo Moore (2007, p. 89):

O poeta Suhaym, escravizado de origem africana (falecido em 660), cujo nome significa 'moreninho', lamenta-se em um dos seus poemas: 'Se minha pele fosse rosa, as mulheres me amariam, mas o Senhor me afligiu com uma pele negra' 'embora eu seja escravizado, minha alma é nobre e livre, embora minha pele seja negra, meu caráter é branco'.

Vemos aqui uma associação da cor negra à feiúra e ao estado de inferioridade. A cor negra é punição e castigo. E também mácula à moral do indivíduo. Percebemos esse jogo moral quando analisamos que a noção de negro é construída num sentido de oposição à luz, que é divina; ao branco, que significa piedade. O mundo árabe ajustou a ideologia ao sistema jurídico-religioso, legitimando a escravidão e mantendo - de forma legal e moral - o sistema escravista

que sustentava a prática socioeconômica. Observa-se, portanto, que as sociedades antigas construíram uma visão ideológica assessorada por simbolismos presentes no imaginário para legitimar a escravidão racial.

A obra de William Shakespeare, por exemplo, *Othelo, O Mouro de Veneza*, nos revela a indignação que o amor de Desdêmona pelo personagem negro Othelo desperta nos seus “pares”: Segundo Cohen (1981, p. 34, apud SANTOS, 2002, p. 59):

Desdêmona não é senão uma espécie de monstro de gosto depravado [...] Não se pode impedir de ficar chocado com a idéia de uma jovem patricia de Veneza enamorada por um homem cujos semelhantes não podem ser vistos pelas jovens filhas de nosso país sem gerar pavor.

No clássico *Livro das Mil e Uma Noites*, o sentimento de ódio despertado quando um negro se envolve com uma branca não é diferente. A narrativa não hesita em desqualificá-lo, enquanto as relações entre homens e mulheres não negros são narradas de forma poética e mística. Assim, percebemos que representações do negro anterior ao contexto das teorias racistas do século XVIII foram utilizadas com a mesma finalidade de antes: justificar a dominação, sobretudo econômica, revelando-nos como descrições que, graças ao poder da linguagem de nomear, conservaram-se ao longo da história.

3 LINGUAGEM, PENSAMENTO E AÇÃO: representação e significados da palavra negra

A linguagem, sobretudo a oral, é o meio de comunicação mais democrático e eficiente entre as culturas. Com a evolução da sociedade, ela ganhou outras representações. Mesmo assim, a comunicação oral continua sendo uma atividade de grande valor simbólico. Ela também cumpre uma importante função política, sobretudo entre os chefes de estado, daí a necessidade de aprender a falar outros idiomas. Dependendo da autoridade de quem fala e do que se fala, a linguagem pode contribuir para assegurar uma falsa consciência sobre algo ou sobre si próprio. Segundo Bourdieu (1989, p. 11):

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os < sistemas simbólicos > cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a << domesticação dos dominados >>.

Na fala, representamos nossos personagens e atribuímos juízos de valor às coisas, às práticas e aos indivíduos. No caso da representação que a sociedade difunde sobre o negro, a linguagem oral se torna um dos instrumentos mais eficientes de adesão gradual ao racismo, contribuindo assim para que o conhecimento e a comunicação sobre o preconceito racial continuem os mesmos do período colonial, onde “negro não era gente”. Isso porque a ideologia que se instalou difundia a ideia de que negro não tinha alma, por isso podia ser escravizado. Logo, não constituía pecado fazê-lo escravo (SANTOS, 2000). Segundo o autor (2000, p. 38):

É nestas condições, despidos de todo e qualquer aspecto ou sentimento humano, que o negro africano vai ser tachado de possesso do demônio, preguiçoso... Quanto à religião, de supersticioso e feiticeiro. Isso significa que o negro não era considerado pessoa humana. Quando muito, era tido como pessoa de segunda qualidade.

Trata-se de uma ordem social imaginária que se mostra viva até nos dias de hoje, inclusive por meio da linguagem oral. Em pleno século XXI, pronunciamentos do tipo “E negro lá é gente!!??” são ouvidos constantemente, tanto por parte de crianças como de adultos. É um exemplo de fala que revela um pensamento comum, que contribuiu por muito tempo para a manutenção de uma

ordem escravista, e que se faz presente desde o século XVIII no Brasil para justificar a exploração do trabalho do homem negro africano. São visões produzidas por teóricos e porta-vozes profissionais, responsáveis pela construção e pelo monopólio de expressões legítimas da verdade do mundo social que atendessem especificamente aos interesses daqueles a quem representavam, como, por exemplo, os representantes da igreja católica, padres e bispos, na época colonial (BOURDIEU, 1989). E nesse contexto de produção de verdade e visões de mundo há os consumidores dessa ideologia.

E como a palavra dita é um dos meios sociais mais populares de divulgação de ideias, ela foi eficientemente utilizada por quem detinha o monopólio da fala, ao mesmo tempo em que foi consumida por muitos de maneira acrítica. Pois segundo Bakhtin (2009, p. 123):

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizaram-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem sobre esta uma forte influência e dão normalmente o tom a essa ideologia.

Assim, pela linguagem cotidiana, o senhor, o imperador e os chefes religiosos classificaram e objetivaram o negro africano, a fim de que seus interesses econômicos fossem ideologicamente sustentados. É o senhor de escravo quem cria e dá significado à palavra “negro”.

Na atualidade, muitos educadores desconhecem o processo de construção do significado do vocábulo “negro”, e acabam contribuindo para que a conotação negativa desse signo seja assimilada pelo imaginário infantil. Bernd (1988) nos leva a refletir sobre o uso da linguagem, em especial a oral, como eficiente meio de sustentação de ideologias e manutenção da tradição e do pensamento racista. Porém, também a reconhece como importante aliada na superação e desconstrução da carga negativa que lhe é atribuída.

Os signos de uma sociedade constituem o primeiro meio de contato social para o indivíduo. Eles são o reflexo generalizado da realidade transmitido através da palavra. Pensamento e linguagem se organizam dialeticamente no desenvolvimento cognitivo: a fala se converte em pensamento e o pensamento em fala (ECHEVERRIA, 2007). Para Aurox (1989), a língua é a exteriorização do pensamento e da imagem que fazemos do outro ou de um grupo. Desse modo, a linguagem racista é absorvida pela oralidade, tomando forma nas piadas, nos ditos e nos contos populares. Ela ganha disseminação efetiva e intensa por parecer não ser

intencional e, ao mesmo tempo, por fazer parte de um processo de socialização informal.

Segundo Rosato e Gesser (2001, p. 17):

Existem muitos 'ditos' populares entre a sociedade hegemônica e historicamente representada por brancos (as) que são repassados de geração a geração. Por exemplo, é comum ouvir as pessoas falarem entre si: 'Este é um negro de alma branca'. Outros ditos populares que representam o preconceito racial no sul do país são: 'Eu não sou racista, mas só tenho raiva de quem cortou o rabo e ensinou a falar', 'Negro quando não suja na entrada, suja na saída' [...].

São códigos lingüísticos relativamente simples de se manipular e assimilar, mas que, na verdade, privam seus usuários da consciência sobre o peso ideológico embutido nessas frases e sobre o processo de legitimação de interesses de uma determinada classe, como aconteceu no período escravocrata.

Segundo Gnerre, (1998, p. 8) "Habermas diz que legitimação é o processo de conferir 'idoneidade' ou 'dignidade' a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita". A linguagem - legitimadora de uma ordem política - serve como instrumento de segregação e difusão de ideias dominantes. A língua, portanto, representa poder: ela pode difundir e divulgar doutrinas e costumes (GNERRE, 1988).

Na cultura brasileira escravocrata, como já foi apontado neste trabalho, o objetivo era associar o negro a tudo que é ruim e o branco a tudo que é bom (SANTOS, 2002). Uma associação mental visualizada nos valores que as falas racistas atribuíam – e ainda atribuem - a mulheres e aos homens negros. Na oralidade, durante o processo de interação verbal, um signo, em princípio irrelevante, pode se transformar em algo forte, de acordo com o valor que a sociedade vai lhe atribuindo aos poucos e, com isso, integrando-o ao imaginário social. Para Abrahão (2006, p. 70):

As relações humanas entre grupos revelam um jogo de poder entre as identidades de determinado grupo, em relação aos demais que coabitam o mesmo espaço social. Cucho (2002, p. 129) reforça esta visão quando aponta que a identidade é uma parada de lutas sociais e que nem todos os grupos têm o mesmo "poder de identificação". "Este poder" depende da posição que um grupo ocupa no sistema de relações que o liga aos demais. Noutros termos, "nem todos os grupos têm a mesma autoridade de nomeação e autonegação" (Cucho, 2002, p. 129). Somente aqueles que possuem autoridade legítima (conferida pelo poder) podem impor a suas próprias definições e as dos outros.

A internalização de uma linguagem que atribui aspectos negativos ao homem negro é consolidada pelo senso comum, por exemplo, por meio de piadas e brincadeiras que refletem a crença corriqueira entre os brasileiros de que fazer “às vezes” um comentário ou contar uma piada não é ser preconceituoso, levando os indivíduos a pensarem que as anedotas de cunho racistas não são em si danosas.

Porém, o conteúdo dessas brincadeiras revela também uma noção popular sobre raça, transmitida através de estereótipos e símbolos, que causa implicações no imaginário infantil. (Abrahão, 1996). A oralidade na escola tem sido um importante instrumento de negação do ser negro e de associação dos negros a características negativas. De acordo com Sales (2006, p. 242):

Um dos exemplos é o uso das orações coordenadas adversativas, que acabam por expressar um sentido racista pressuposto: ‘Você é negra, *mas* não deve ter vergonha disso’ (pressuposto: ‘as pessoas negras devem ter vergonha de serem negras’); ‘Ele é negro, *mas* é muito inteligente’ (pressuposto: ‘as pessoas negras não são inteligentes’), ‘Sou negro, *mas* sou honesto’ (pressuposto: ‘as pessoas negras são desonestas’). A afirmação negativa demarca uma exceção que comprova a regra: ‘Apesar de ser negro...’. As pessoas do convívio direto são elogiadas sob a condição de serem comparadas a um modelo do qual são uma exceção.

Para Cunha e Videira (2005 p. 233 e 234):

O racismo põe em jogo relações sociais complexas, a dominação, entrando no jogo das relações de poder, econômicas e psicológicas [...] põe em evidência o outro da não-civilização, do atraso, do ser incompleto das propriedades do tipo narciso. Eu, ocidental, branco, masculino, bonito, dono de tudo. O pensamento racista é um pensamento racional que sistematiza de forma constante e atualiza o sentimento narciso a todas as instâncias da sociedade [...] O racismo joga com um fantasma que é a representação social dos individuais e dos coletivos, da cultura e da forma de produção e organização dos contrários. O positivo e o negativo, o culto e o inculto.

Embora a nossa sociedade negue a existência do preconceito racial, ele se mostra constantemente na oralidade cotidiana propagada nos diversos espaços sociais, entre eles a escola. Esta se tornou cenário de muitos conflitos no qual a oralidade racista vem à tona, diminuindo e estigmatizando a vítima. Como isso ocorre? Em geral, pelo esquecimento voluntário do nome de quem se quer ofender, trocando-o por adjetivos. Então, o negro passa a não existir como pessoa, mas por suas características físicas estigmatizadas, como, por exemplo: “Aquele negrinho, quem ele pensa que é?”, “Cabelo de bombрил”, “Negro imundo.” Para Sales (2006, p. 233), o “corpo negro”, conforme o regime semiótico racista, é o próprio lugar da subordinação ou da exclusão.

3.1 A representação e a estética negra na modernidade: o que se fala

A manutenção e a legitimação da sociedade escravista ocorreram não somente pela força física, mas também pela violência simbólica, pois, aliada ao poder econômico e político, surge a ideologia racista, que forja a supremacia das senhoras e senhores brancos sobre homens e mulheres escravos, traçando um sistema social de oposição estética e intelectual (superior/inferior) entre brancos e negros. Trata-se de uma estratégia simbólica, sobretudo psicológica, de neutralização das pessoas escravizadas para que elas mesmas se pensassem inferiores.

Para fortalecer esse processo, as características fenotípicas foram manipuladas, recebendo as representações sociais que beneficiavam aqueles que dominavam os instrumentos de poder simbólico. Na atualidade, por exemplo, é possível ver - nos programas infantis e também nos de humor da TV brasileira - o corpo negro como alvo de subjetivações e adjetivações negativas. O homem e a mulher dessa etnia têm sua imagem constantemente vinculada à pobreza, à feiura e à maldade, situações que parecem estar incorporadas à condição humana negra no imaginário social. No que diz respeito à representação feminina, o traço mais estereotipado é o cabelo crespo, constantemente identificado como “bombriil” e “pixaim”. Estigmatização que leva muitas adolescentes (e até crianças) a se submeterem aos tratamentos capilares à base de produtos químicos não indicados para a sua idade ou cabelo. Elas são seduzidas e alienadas pelo mercado midiático, que massifica a idéia do cabelo liso como bom, bonito, leve, alinhado e moderno. Esse pensamento alimenta atividades econômicas, representações midiáticas e práticas profissionais que movimentam milhões na produção e consumo de cosméticos. Alimenta também grupos que têm características fenotípicas excluídas das representações do belo e do moderno e que, em função disso, são levados a um processo de exploração que leva à progressiva perda de identidade. Isso acontece principalmente na hora de adentrar o mercado de trabalho, sobretudo quando ingressam em ocupações onde a aparência se faz requisito. São relações que mantêm um sistema desigual de acesso às condições reais de cidadania. Relações de poder herdadas de uma sociedade escravista, que continua negando a condição humana e igualitária do negro na sociedade, explorando-o não mais como

escravo, mas como ávido consumidor. No caso feminino, consumidor de produtos e práticas estéticas que prometem a migração para a representação branca.

Isso acontece tanto em nível nacional como regional (Maranhão e Açaílândia-MA), pois esse imaginário racista foi eficientemente estruturado pelo próprio Estado, controlado por uma elite branca que negou por muito tempo a educação à massa pobre negra e parda. E quando a ofertou, tirou dela a criticidade e a valorização real das diferenças de identidade (ROMANELLI, 2007), mantendo a ideologia etnocêntrica por meio de um currículo hegemônico que reforçava o branco como intelectual, cientista, bonito, herói e próspero. Enfim, legitimou a desigualdade racial no campo das artes e nos campos racional e emocional. Apesar da promoção atual de políticas públicas e educacionais que avivaram o discurso sobre o racismo no Brasil, ainda é difícil resistir à pressão da supremacia branca na dimensão da estética, da política e da cultura. A escolarização, mesmo apresentando alguns avanços promovidos por aquelas políticas (como, por exemplo, o direito à educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), ainda é deficiente, pois a formação crítica e profissional de muitos professores é frágil. Os argumentos sobre o racismo ainda são fruto do senso comum ou do discurso religioso, e a competência didática para relacionar os conteúdos das disciplinas às questões sociais e políticas também deixa muito a desejar.

Diante disso, pode-se afirmar que a discriminação racial vai além de questões psicológicas. Ela priva o indivíduo de seus direitos de cidadão quando o coloca em condição de inferior. Trata-se de uma aquisição cultural e educacional que delinea as práticas, os esquemas de percepção e de avaliação, o *habitus* (BOURDIEU, 2010).

As categorias utilizadas neste trabalho - linguagem, racismo, e *habitus* - buscam traçar uma reflexão a partir dos questionamentos que surgiram no decorrer do trabalho. A nossa primeira categoria é a linguagem. Ela se insere na relação linguagem/realidade, signo/objeto/sujeito e nos elementos de situação da fala, como a intenção, o contexto de comunicação e o comportamento verbal. Esses fatores permitem as trocas simbólicas (as construções da realidade no plano abstrato) e o estabelecimento da comunicação, gerando as relações sociais. É por meio dela que elaboramos a paisagem mental da realidade que envolve o processo de construção do pensamento. Segundo Araújo (2001, p. 173), “[...] A linguagem é atividade

humana pública, construída pela interação social, tendo como pano de fundo a história”. O mundo não contém unidades discretas a serem simplesmente representadas; ele é constituído pela forma como designamos as coisas, que são elaboradas através de processos cognitivos. Portanto, para compreender o que se fala e quem fala, é preciso que levemos em consideração não só o ato da fala, mas a referência do enunciado, a situação em que o enunciado é proferido e o efeito pretendido pelo falante. Segundo Echeverría (2007), a palavra surge dentro de práticas sociais. Por meio dela, os seres humanos expõem o que pensam sobre eles mesmos e sobre o mundo.

Outro fenômeno importante na produção da linguagem é a constituição de um domínio consensual. A consensualidade ocorre onde há a interação social, por meio da qual se compartilha os mesmos signos (gestos, sons, etc.) para designar objetos e ações. Assim, o domínio consensual se constitui na interação entre indivíduos em um determinado espaço social (ECHEVERRÍA, 2007). As palavras trazem conteúdo, têm suas histórias no idioma, seus significados e suas morfologias. É por isso que elas são escolhidas ou rejeitadas.

Para Chomsky (1977, p. 30), a linguagem “é antes de tudo um meio para a criação e a expressão do pensamento, no sentido mais amplo, sem se referir unicamente a conceitos de ordem intelectual”. E esse pensamento é fruto de uma construção cultural, ou seja, o significado e o signo seriam construídos a partir da relação com outro, e não geneticamente. Segundo Oliveira (1992, p. 79 e 78), para Vygotsky:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamentos e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente.

De acordo com Vygotsky (1989), a fala é pensamento e o pensamento é fala, e ambos são fortemente influenciados pela cultura. Para Aurox (1998), a língua é a exteriorização do pensamento e da imagem que fazemos do outro. Ou seja, pensamento e linguagem sintetizam-se dialeticamente no sistema cognitivo. Se levarmos em consideração o que foi dito acima, poderíamos concluir que as ideias racistas são conhecidas por meio da oralidade e incorporadas pela subjetividade. Noutras palavras: os signos linguísticos relacionados ao indivíduo negro (e utilizados

para distingui-lo dos outros pela estigmatização) são incorporados na fala e, conseqüentemente, na cultura, contribuindo para a construção dos nossos esquemas de percepção - estes que constituem e são constituídos por nosso *habitus*. Segundo Bourdieu (2010, p. 270), os esquemas de percepção são formados:

[...] através da construção do *habitus* como fórmula geradora que permite levar em conta, em simultâneo, práticas e produtos classificáveis e juízos, eles próprios classificados, que constituem e essas práticas e essas obras em sistemas de sinais distintivos.

Desse modo, como foi dito anteriormente, as manifestações orais racistas incorporadas por nosso sistema de percepção inserem códigos excludentes na vida privada e social, e produzem valores e práticas informais que se proliferam também nos espaços institucionais formais e públicos (SALES, 2006, p. 232), gerando trocas simbólicas que demarcam a oposição inferior/superior. Essas práticas e valores se manifestam tanto de maneira cordial quanto agressiva entre os indivíduos, contribuindo para a constituição do processo de individuação e diferenciação. Desse modo, a sociedade, ao vivenciar o discurso lingüístico da discriminação racial, mesmo que velada e cordial, inculca nas pessoas os códigos desse discurso que demarca simbolicamente o espaço e a identidade de brancos, negros e mestiços.

No ambiente escolar, quando os agentes entram em conflito, logo a oralidade racista aflora. Os brancos e mestiços exteriorizam o que assimilaram culturalmente, ou seja, que são superiores aos negros por sua estética, por sua história e pelo sucesso econômico e intelectual da classe a qual pertencem ou querem pertencer. Na agressão verbal, os agressores negam a condição humana de quem é agredido. Isso ocorre principalmente pela associação constante do homem negro ao macaco. Para analisar como é antiga tal analogia, que se mantém atual até os dias de hoje, citamos a obra *Casa Grande e Senzala*, de Freire (2006). Segundo o autor (2006, p. 378):

Nem merece contraditória séria a superstição de ser o negro, pelos seus característicos somáticos, o tipo de raça mais próximo da incerta forma ancestral do homem cuja anatomia se supõe semelhante a do chimpazé. Superstição em que se baseia muito do julgamento desfavorável que se faz da capacidade mental do negro. Mas os lábios dos macacos são finos como na raça branca e não como na preta – lembra a propósito o professor Boas. Entre as raças humanas são os europeus e os australianos os mais peludos de corpo e não os negros. De modo que a aproximação quase se reduziria às ventas mais chatas e escancaradas no negro do que no branco. São essas características físicas - principalmente a forma do crânio – que se tem

pretendido ligar à inferioridade do negro em realizações e iniciativas de ordem intelectual e técnica; inferioridade essa que seria congênita.

Ora, sabemos que essas considerações são de cunho naturalista, que desconsideram a diversidade social, econômica e cultural favorável ou desfavorável na qual os homens estão inseridos. Considerar crianças, homens e mulheres negros como intelectualmente inferiores era um argumento estrategicamente político e simbólico, pois assim também justificavam a negação de instrução pública a eles, e tornavam mais fácil a inculcação de que os escravos eram intelectualmente incapazes e esteticamente feios. Na sociedade escravista, muitos acreditavam em tal discurso, inclusive os escravos. Entretanto, a história que não foi contada, sobretudo nos livros didáticos, mostra pretos escravos ou forros atuando como professores dos meninos brancos da Casa Grande (MORAIS, 2007). Mostra também meninos negros escravos que sabiam ler e escrever, alfabetizados por professores particulares ou em outras situações incomuns. Segundo Morais (2007, p. 495), “[...] determinados agentes históricos superaram a condição de [...] iletrados, conseguindo se apropriar e utilizar as tecnologias de ler e escrever, apesar do caráter descentralizador e do descompromisso da Coroa”. Descompromisso porque o império deu às províncias total autonomia para legislar e organizar seu sistema de ensino público. Como consequência, as províncias implantaram restrições na organização legal do seu ensino público, proibindo ou tomando medidas para que pretos e/ou negros não frequentassem a escola. De acordo com Siss (2003, p.14):

[...] se na Constituição do Império, outorgada em 1824, no seu artigo 179, &32, a instrução primária aparece como gratuita a todos os cidadãos e, pelo artigo 10, & 2º do Ato Adicional de 1834 a garantia dessa educação torna-se dever das províncias, três anos mais tarde, o Presidente da Província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do império, ao decidir sobre o acesso às escolas públicas dessa Província, sanciona a Lei n. i, de 4 de janeiro de 1837 que, no seu artigo 3º reza o seguinte: Art. 3º São proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1ª Todas as pessoas que padecem de moléstia contagiosas. 2º Os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Como podemos constatar, o critério da cor e da origem africana pode ser compreendido como um princípio classificatório que está na base das desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros, que começa pelo acesso aos bens culturais, entre eles o direito à educação. Entretanto, segundo Morais (2007, p. 498):

[...] Isso não quer dizer que os escravos não frequentassem as aulas públicas, uma vez que a fiscalização provincial era significativamente ineficaz. No Oitocentos, os próprios professores produziam seus ‘mapas de

freqüência de alunos' e relatórios exigidos pela Presidência da Província. Além disso, o costume da época admitia a possibilidade de a educação de um filho, livre ou forro, ou de um escravo ainda pequeno ser confiada a um mestre artesão ou professor particular. Os professores particulares lecionavam nas residências dos pupilos ou em locais organizados pelos próprios mestres.

Como podemos perceber, no século XIX, época dos discursos de modernidade e avanço das ciências, os intelectuais e a elite branca tomavam medidas atrasadas, mostrando certo temor em relação ao acesso à instrução formal por parte da população cativa, uma vez que o aprender a ler e a escrever pelos escravos poderia constituir um risco, como a perda de controle sobre a população a quem eles insistiam em chamar de irracionais. Conforme observa Barbosa (2009, p. 16), “Num mundo onde ser letrado significava ocupar uma posição superior na hierarquia da sociedade, como admitir que os escravos fossem leitores?[...]”.

Os questionamentos e fatos apresentados podem explicar o porquê da quase ou nenhuma referência à capacidade dos escravos de compreender e manipular os códigos linguísticos que imperavam nessa sociedade, como, por exemplo, a produção poética. Fazer isso era considerar os escravos enquanto sujeitos históricos, daí o silêncio sobre a relação do homem negro com o mundo do letramento e da leitura.

Trata-se de uma história omitida pelo discurso racional moderno da sociedade escravocrata e pós-escravocrata. Esta, apesar de ter desmentido as explicações racistas do naturalismo, continuou alimentando um imaginário preconceituoso por meio de diversos recursos de comunicação e educação formal, buscando assim se instaurar no senso comum da população. Conforme viemos traçando ao longo deste trabalho, os homens e mulheres africanos eram descritos e depreciados esteticamente de acordo com os interesses que moviam quem divulgava a informação. Segundo Barbosa (2009), os negros eram descritos nos anúncios, em caso de fuga ou venda, ou nos leilões em praça pública, a partir dos “signos do mundo da escravidão”. De acordo com a autora (2009, p. 10):

A cor, as vestes e as marcas da escravidão pelo corpo ou pela condição das roupas que portava (camisa tudo sujo) eram signos de estigmatização de sua condição escrava. Signos abertos ao olhar. [...] no corpo a sua condição escrava impressa: o braço direito quebrado, os pés largos e os dedos abertos, decorrente de andar permanentemente descalço. [...] as 'peças' – como muitas vezes se referiam aos escravos – eram valorizadas se fossem 'robustas, fortes, sadias, inteligentes e boas para qualquer serviço', sendo comercializadas, como destaca Schwarcz, como 'coisa' e objeto. A Joaquim de Sapaio Goes, conhecido por Quito de Sampaio,

morador de Campinas, fugiu no dia 21 de dezembro de 1873 o escravo Rufino, crioulo da Bahia, idade 25 anos mais ou menos, altura regular, bem feito de corpo, cor fula, quase mulato, vermelho, cabelos grenhos, pouca barga, boa dentadura, tem o rosto bem bexigoso, tem o braço direito quebrado, perto da munheca, tem os pés muito largos, os dedos grandes muito abertos, é bem ladino, gosta de cantar e tem boa voz. [...] Gregório, idade 26 anos, mais ou menos, mulato caboclo vermelho, boa dentadura, tendo falta de um dos da frente, altura baixo, grosso de corpo, tornando-se bem recalçado, cabelos corredios, bem barbado, tendo as sobrancelhas e bigodes muito serrados, o corpo muito cabeludo.

Como podemos perceber, os “signos do mundo da escravidão” referiam muito aos traços estéticos e também à capacidade laboral prática ou intelectual dos negros, desde que essas informações, no caso de escravos evadidos, beneficiassem seus donos. Na atualidade, as considerações estéticas continuam predominando no momento de descrever uma pessoa negra, onde quase sempre o corpo suplanta o nome da pessoa que o carrega. A mídia, por exemplo, que mantém vínculos estreitos com o mercado, há tempos elegeu uma estética branca considerada como ideal pelos empresários da informação, que têm o poder de influenciar a opinião pública. Assim, se por um lado o mercado diz que o cabelo do negro não é bom, por outro oferece os produtos e as práticas certas para “corrigir” os defeitos deste cabelo.

Como vemos, o problema do racismo e da cultura da identificação negativa do fenótipo negro é bem complexo e apresenta várias faces: além de ser carregado de intencionalidade, ainda mantém forte ligação com a obtenção do lucro. Se antes, na sociedade escravocrata, com este argumento visava-se manter o preconceito no trabalho que sustentava o ócio dos brancos, hoje seu trabalho continua rendendo lucros aos escravocratas, que se metamorfosearam em burgueses.

A oralidade racista do cotidiano cumpre o papel de levar homens, mulheres e crianças ao processo de vergonha de si, de mudança de identidade. Eis aqui outra questão importante, pois, na sociedade racional-moderna e economicista, mudar de identidade é mudar esteticamente, é fazer investimentos, sobretudo no corpo. Dessa forma, temos os tratamentos capilares, que promovem uma migração parcial da identidade negra para a branca, incluindo roupas e estilos ditados pela moda européia e americana. Sofremos, assim, um verdadeiro alinhamento do corpo. Ele vai dos cabelos à ornamentação e manipulação corporal.

A palavra *alinhada*, por exemplo, é muito utilizada no cotidiano. E no que se refere aos cabelos, alinhá-los é assumir um comportamento humano. Não é a toa que os fios capilares, quando fora da ordem estabelecida, são intitulados de juba. Ora, a juba diz respeito ao leão, que é um animal, e, além disso, um dos que ocupam posição mais selvagem no nosso imaginário. É no mínimo interessante essa analogia, que tantas vezes passa despercebida por nós, mas que, sabe-se, produz muitos efeitos nas crianças, cuja imaginação é mediada pela palavra e vice-versa.

Quando negros se mostram ou agem como iguais ou superiores aos brancos e mestiços preconceituosos, a sociabilidade e a democracia racial são quebradas, principalmente se eles ocupam posição social e econômica inferior. Porém, quando estão em posição superior, a oralidade racista dificilmente é exteriorizada, o que não quer dizer que ela não exista. Outra questão é o sentimento “de pena”, manifestado na linguagem. Aparentemente benéfico, ele mostra uma relação de hierarquia onde o preto é considerado inferior, portanto, em uma situação de desvantagem que gera compaixão nos “homens bons”, que ocupam posição superior. Nesse caso, os negros são estigmatizados e passam a receber um tratamento diferenciado dos ditos “normais”, tanto no sentido de amenizar e suavizar o suposto defeito como de expor, ridicularizar e excluir. Segundo Goffman (2008, p. 14), o estigma está relacionado a um atributo que é depreciativo porque as relações sociais o tornaram assim. Elas fizeram com que os indivíduos construíssem esquemas de percepção que identificassem certas características como anormais. Segundo o autor, “um atributo não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso (p. 13)”. E acrescenta (2008, p. 14):

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido nas relações sociais cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto.

No caso do homem, da mulher, de jovens e crianças negros, esse traço é a cor, o cabelo, o nariz e outras características fenotípicas constantemente alvos de anedotas e de conotações lingüísticas depreciativas. Trata-se de descrições e conceitos operacionalizados pelos signos lingüísticos e pelas relações sociais de comunicação oral, em que os de pele branca (ou menos preta) e cabelo liso não conseguem se relacionar com o respeito e a consideração que deveriam existir entre iguais. São tratamentos que, exteriorizados pela linguagem oral, ditam o lugar do

outro, do “anormal”. Segundo Goffman (2008, p. 16), nessa relação de desigualdade:

O indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma pessoa normal, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto merece um destino agradável e uma oportunidade legítima. Os padrões que ele incorporou da sociedade maior o tornam intimamente suscetível aos que os outros vêem como o seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não portador dele.

Como a criança reage frente a essa questão? Como responde àquilo que a sociedade exige e espera dela? Segundo Fernandes (1971, p. 209), quando o controle - que é duplo: “do branco sobre si próprio e do preto sobre si próprio” - responsável por gerir as relações inter-raciais no Brasil é quebrado, as práticas orais preconceituosas vêm à tona. Ou seja, idéias racistas tomam forma nas piadas, ditos e contos populares e são absorvidas culturalmente por meio da oralidade, sendo, como consequência, incorporadas pela subjetividade. Segundo Rosato e Gesser (2001, p. 17):

Existem muitos ‘ditos’ populares entre a sociedade hegemônica e historicamente representada por brancos (as) que são repassados de geração a geração. Por exemplo, [...] ‘Este é um negro de alma branca’. Outros ditos populares que representam o preconceito racial no sul do país são: ‘Eu não sou racista, mas só tenho raiva de quem cortou o rabo e ensinou a falar’.

Essas falas e termos típicos, camufladas pelo preconceito “cordial”, podem ser reproduzidos cotidianamente em instituições sociais como a família, a escola, a igreja e o Estado por meio da oralidade, sem que sejam corretamente repreendidas (ROSATO; GESSER, 2001). Ao contrário, quem reage a elas pode ser considerada uma pessoa complexada e racista consigo mesma. Assim, indivíduos que vivem uma trajetória de negação de sua imagem coletiva e individual, experimentando discriminações e desvantagens sociais durante toda a vida, acabam por internalizar essas representações que são atribuídas a seu grupo. Segundo Cuti (2010, p. 8), “Sempre que temos a necessidade de humilhar alguém, queremos gritar que somos melhores que a pessoa humilhada [...]”. No país que se diz “paraíso da democracia racial”, falas comuns do cotidiano revelam o racismo como um *habitus* incorporado, que contribui para a produção de exclusões sociais,

econômicas e culturais, bem como para a degradação da subjetividade do agredido e para a discriminação da identidade negra. Para o autor (2010, p. 9):

Racismo implica crença, dominação e ódio. E existe porque existe gente que acredita nele e desenvolve dentro de si os preconceitos (idéias, sentimentos e emoções) contra o diferente e acabam praticando a discriminação (impedimento de acesso ao emprego, humilhação, desprezo, violência, etc.) contra tais diferentes [...]

A ação preconceituosa por conta da suposta superioridade racial cria vantagens tanto para os racistas como para os coniventes com essa prática. Trata-se de uma espécie de poder simbólico construído histórica e socialmente, responsável por assegurar em nossa sociedade uma cultura de domínio, exclusão e forte hierarquização social. Uma estrutura que organiza percepções inculcadas desde a aquisição das primeiras palavras, ou seja, uma composição oral que organiza as estruturas básicas do pensamento e, conseqüentemente, o imaginário das crianças (GARCIA apud SANTOS, 1985).

A criança negra - ao vivenciar a negação de si desde que começa a decodificar os signos linguísticos - pode incorporar o pensamento racista, ainda que ela seja a principal vítima. Esse comportamento social pode ser entendido a partir do pensamento de Bourdieu. Segundo o autor, o *habitus* gerador dos esquemas de percepção do indivíduo (no caso, a criança) tem uma dimensão social que antecede ao sujeito e, ao mesmo tempo, exige um esforço pessoal para a sua internalização. Assim, o indivíduo não é somente ele mesmo, mas uma pessoa que reflete toda uma coletividade. Nesse sentido, o *habitus* vincula grupos ou classes portadoras de disposições a outros grupos ou classes, possibilitando-lhes partilhar de valores e adquirir uma identidade simbólica.

Temos, então, um *habitus* que é fruto de um processo de alheamento tanto da população negra, como dos grupos pardos e brancos, em que alguns se concebem superiores e outros inferiores; em que alguns são estigmatizados e devem, em nome de uma suposta democracia racial, submeter-se cotidianamente às práticas discriminatórias que os aliena e cria o desejo de embranquecer.

A nossa suposta democracia racial transformou os insultos pejorativos em “brincadeiras” e relações amistosas, como é o caso dos programas de humor, que ridicularizam constantemente as características negras. Nesse caso, o que provoca riso é o erro do outro ou aquilo que ele tem de “errado”. E, no corpo negro, o cabelo,

os lábios, o nariz e a cor são considerados “errados”. O certo, pois, é ser (ou ter características de) branco.

No próprio dicionário da língua portuguesa, o negro se torna alvo de nomeações e associações dispostas, onde a palavra “negro” tem significados como “sombrio”, “triste”; “infeliz”, “fúnebre”, (BUENO, 2000, p. 434). Na oralidade, é associado também a “nojento”, “fedorento”, “burro”, “ignorante”, “macaco”, “cabelo pixaim”, dentre outros. Ou seja, os indivíduos em sociedade são doutrinados a associar o negro a tudo que é ruim e o branco a tudo que é bom (SANTOS, 2002), construindo no imaginário social percepções e valores exteriorizados nos signos lingüísticos. Segundo Worf (apud ARAÚJO, 2001, p. 21):

O modo de se conhecer a realidade, especialmente nos contatos mais simples e imediatos com a natureza, depende das línguas e das culturas. O mundo é organizado conceptualmente pelas significações que atribuímos e não poderia ser diferente, pois a comunidade lingüística recorta a natureza, concebe-a através dos códigos das línguas. Cada modelo lingüístico levanta um tipo de observação do seu meio conforme suas necessidades básicas.

Ou seja, é impossível falar de cultura e não relacioná-la à língua. Segundo o autor acima citado, a tribo Hopi, nos Estados Unidos, desenvolveu sua língua e sua cultura relacionando-as com um contexto físico que exigia ações específicas “e, ao mesmo tempo, elas influenciavam seu modo de vida, formando uma concepção de mundo” (WOLF apud ARAÚJO, 2004, p. 32). Essa reflexão nos leva a relembrar o surgimento da palavra “negro” no contexto escravocrata, quando eram utilizadas estratégias simbólicas e físicas para legitimar uma sociedade que aprovasse a economia escravista.

Nesse momento, o signo “negro” assume uma conotação negativa e começa a fazer parte das relações sociais. E o que parecia só mais uma palavra passou a carregar, em si, a legitimação da inferioridade do homem escravizado. Para Gnerre (1998, p. 8), “A legitimação é o processo de dar ‘idoneidade’ ou ‘dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita”. Nesse sentido, a linguagem - legitimadora de uma ordem política - serve como instrumento de segregação e difusão de ideias dominantes. Gnerre (1988, p. 12) completa: “A língua é um instrumento de poder para difusão da ‘doutrina’ e dos ‘costumes’”.

Desse modo, a cultura nos fornece os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que

permite construir uma interpretação dos dados do mundo real. O imaginário e a linguagem não são, portanto, uma forma inata de comportamento. Na verdade, são construídos pelo processo histórico-cultural (MAFFESOLI, 1995). E, como disse Foucault (1989, p. 12), “Cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, o tipo de discurso que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiro”. Na nossa oralidade, o vocabulário comum atua no desenvolvimento da consciência social das pessoas, contribuindo para a definição da idéia negativa do negro no imaginário social. Então, por mobilizar estruturas linguísticas baseadas no senso comum, essa forma de transmissão oral de valores raciais vence as barreiras do tempo, interferindo significativamente nas relações sociais e dificultando a existência de uma identidade negra brasileira.

Daí a necessidade de análise da correlação entre a nossa linguagem, sobretudo a oral, e a reprodução da cultura racista na contemporaneidade, inventariando e discutindo as variáveis que compõem, sustentam e mantêm pungente o discurso da discriminação racial. É necessário analisar e entender o ato da fala (a situação em que foi pronunciado, o efeito pretendido pelo falante e em quem escuta). Contexto e intenção devem ser considerados nas falas como signos utilizados historicamente para identificar o povo negro ou para desqualificá-lo. Um mesmo fragmento de linguagem, por exemplo, pode ser racista em determinado contexto e em outro não. O racismo tem, em geral, o seu próprio léxico (“raça”, “miscigenação”, “degeneração”, “evolução”, “branqueamento”), mas o que há de mais ideológico nele são os interesses (não necessariamente individuais) de poder a que ele serve, e os efeitos políticos que gera. É a partir desses elementos que podemos identificar uma situação discursiva como racista ou não (SALES, 2006). Segundo Echeverría (2007, p. 47):

[...] La interpretación genérica sobre El fenómeno humano que da cuenta de lo que hacemos. A partir de esse discurso, de esa interpretación, es posible desarrollar múltiples prácticas. Una práctica utiliza una interpretación determinada para hacer intervenciones em el mundo. El *coaching* ontológico es una de las posibles prácticas que resultan del discurso de la ontología del lenguaje. Es muy importante separar lo uno de lo otro.

A linguagem é, assim, um fenômeno humano que pressupõe diversas práticas. Estas são frutos de um discurso e têm a ver com a maneira de o homem interpretar, descrever e interferir no mundo. E como as práticas pressupõem concepções de mundo, elas também são interpretadas pelos diversos agentes

sociais, estando sujeitas a considerações diversas que podem carregar ou não interesses ideológicos. Um exemplo são as emoções suscitadas pela fala. Vejamos o que nos diz Echeverría (2007, p. 85):

Al relacionar el escuchar com la acción de interpretar podemos extraer algunas conclusiones importantes. La primera de ellas es el reconocimiento de carácter activo de la escucha. Si la escucha involucra una acción interpretativa, de ello se deduce que cada vez que me hallo escuchando estoy muy activamente procurando hacer sentido de lo que se está diciendo. La escucha no tiene, por lo tanto, nada de pasivo. A través de La escucha, la palabra del otro pone "em marcha" nun complejo proceso interpretativo de parte de quien se encuentra em el rol de oyente. En la medida que el orador avanza em su hablar, el oyente va conectando sentidos, junta lo que el orador dijo em un inicio com lo que dijo después; relaciona lo dicho por el orador com sus propias experiencias, evalúa los sentidos que el mismo oyente discurre, anticipa las posibles consecuencias que se deducen de sus interpretaciones, etc. se trata de un proceso altamente complejo em el que se suceden múltiples acciones interpretativas a muy alta velocidad. Resulta muy interesante examinar el proceso de La escucha em una suerte de cámara lenta de manera de poder detectar su inmensa riqueza. Cuando lo hacemos, solemos quedar com La imprecisión, sin embargo, de que es tal su complejidad, que mucho de lo que pasa se nos escapa.

Nesse contexto, como a subjetividade - sobretudo da criança - interpreta falas como "Negro sujo", "Cabelo de Negro", "Negro nojento", "Cabelo de Bombril", "Cabelo de Bruxa", "Preto tição", dentre outras? Que sentimentos estas palavras carregam e quais elas fazem emergir? Partimos aqui do pressuposto de que, por se tratar de uma pesquisa no contexto infantil, essas palavras levam as crianças a realizarem uma conexão imediata com o mundo imaginário construído por elas via intervenção das linguagens e imagens que lhes são apresentadas - tanto no ambiente educativo formal como informal - principalmente pelos contos de fadas, onde o mal está vinculado às cores negras. Desta forma, como são ensinadas que o mal é ruim e feio, ficam emocionalmente fragilizadas quando sua imagem é associada ao mal ou ao feio. Nesse caso, a interpretação da criança passa pelo mundo pré-elaborado por ela e pela cultura a qual pertence, e também a digestão daquilo que ouve é carregada de sentimentos e associações imagéticas.

O poder da linguagem está em descrever, explicar, desenhar ou contar coisas. As diversas linguagens comunicam a respeito de pessoas, lugares ou práticas a partir de determinado ponto de vista. Nesse sentido, elas contemplam a lógica, o léxico e a semântica de quem domina e ao mesmo tempo produz o discurso. Segundo Costa (2010, p. 133).

A linguagem, as narrativas, os textos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas. Ao fazer isso, instituem as coisas, inventando sua identidade. O que temos denominado 'realidade' é o resultado desse processo no qual a

linguagem tem um papel constitutivo. É nesse sentido também que a cultura tem um papel instituinte.

Qual, por exemplo, a imagem da bruxa e como identificamos uma? Seria apenas por seu caráter!? É claro que não. Quando a literatura ou a oralidade descrevem o ser, elas vão além da descrição moral, pois associam a imagem ao caráter do indivíduo. Esse discurso é muito forte, não só pelo que é dito, mas principalmente pelo poder de quem diz. A escola e/ou pais inserem a criança no mundo das imagens e da fala principalmente através da literatura. O jeito como o olhar dos brancos aprisionou a identidade do negro ganhou ares de verdade e invadiu os currículos escolares, os livros didáticos, a literatura infanto-juvenil, as novelas, a publicidade e tantos outros espaços, de forma que acabou produzindo uma narrativa universal marcada pela tradição ocidental sobre o homem de cor. Ou seja, nesse espaço, o homem negro não tem cultura, não tem civilização. É como se não tivesse, como afirmou Fanon (2008, p. 46), “Um longo passado histórico”.

Temos aqui uma história branca que suprime a existência do homem negro, tornando-o “o outro”, “o hospedado”. São homens que precisam a todo o momento provar sua existência, uma vez que vivem em uma sociedade que foi colonizada e “civilizada”. Em função disso, como observa Fanon (2008, p. 106):

De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam ou que lhe foi imposta. O negro em seu país, em pleno século XX, ignora o momento em que sua inferioridade passa pelo crivo do outro.

O autor (2008) refere-se aqui ao processo de colonização francesa da Argélia. Lá, o regime de referência branca foi imposto, e trouxe em seu bojo a ideologia de que a adaptação a esse novo regime seria a garantia de ascensão e superação do modelo designado pelo europeu de “incivilizado” e economicamente atrasado. No Brasil, a identidade negra também foi suplantada desde a entrada dos africanos no país. Providências como o batismo cristão e a imposição de um nome branco era condição para que o homem africano pusesse os pés em solo brasileiro. Depois de vendido para o branco, os negros - sobretudo aqueles que serviriam na casa grande - deveriam aprender urgentemente falar a língua brasileira, e nunca pronunciar seu dialeto, sob pena de serem severamente castigados. Deveriam vestir-se, comer e adorar os deuses segundo os princípios do cristianismo, além de

adotar uma postura corporal de inferioridade, como, por exemplo, nunca olhar para o “seu senhor” de igual pra igual.

3.2 A linguagem: afirmação/negação, o insulto, o estigma e a linguagem na (re)produção do racismo

Os seres humanos vivem e operam dentro de certas condições históricas. Viveria então o homem em função dos sistemas de linguagem a qual pertence? Para Echeverría (2007), as pessoas, ainda que condicionadas pelos sistemas sociais, podem produzir alterações e ressignificar realidades por meio de suas ações. Segundo o autor, isso é possível devido à relação entre o sistema social e o indivíduo, entre o todo e suas partes, que se produzem na dinâmica do devinir, pois o sistema social constitui o indivíduo, do mesmo modo que o indivíduo constitui o sistema.

Nesse contexto, a linguagem ocupa espaço de poder. Ela é uma poderosa ferramenta para lidarmos com as características mais pertinentes do nosso tempo. Como tanto o indivíduo como o mundo que o cerca são construções linguísticas, podemos construir sentidos através da linguagem, sobretudo mediante relatos, descrições, definições e ressignificações. O signo “negro”, por exemplo, passou por esse processo de mudança. Para o movimento Negritude, afirmar-se como negro é dizer: sou humano; é desdizer o significado negativo da palavra, que assim perde o poder de ofender e de humilhar. O sujeito racista fica destituído de uma ferramenta importante de sua ação discriminatória e principalmente da autoridade de subjugar psiquicamente o outro. Para Cuti (2010, p. 10), “quando o opressor diz ‘negro’, quer dizer feio, burro e pobre no meio [...] nós, que somos parte, dizemos “negro!” não só como quem dança, como quem tem arte; dizemos “negro!” como quem perdeu o medo, como quem tem um segredo. Para o autor (2010, p. 10), “tendo a palavra em foco para ofender, no momento em que o ofendido dá a ela um outro significado, ele positiva o que era negativo”.

Desde a antiguidade, a palavra “negro”, por intermédio de suas correspondências em outros idiomas, vem acumulando história. “Usada em diversos contextos para demarcar significados negativos, ela foi também utilizada pelo racismo para caracterizar a suposta inferioridade dos africanos de pele escura” (CUTI, 2010). No Brasil escravocrata, foi usada pelos senhores para designar

pejorativamente os escravos (BRASIL, 2005, p. 15), porém reinventada pelo movimento Negritude, que reverteu o sentido do signo, dando-lhe um sentido positivo. Segundo Bernd (1988, p. 17):

A ideia foi assumir a denotação negativamente conotada para reverter-lhe o sentido, permitindo assim que a partir de então as comunidades negras passassem a ostentá-la com orgulho e não mais com vergonha ou revolta. Essa foi uma estratégia para desmobilizar o adversário branco, sabotando sua principal arma de ataque – a linguagem – e provando que os signos estão em permanente movimento de rotação. Logo, os signos que nos exilam são os mesmos que nos constituem em nossa condição humana.

O autor nos leva a refletir sobre o uso da linguagem, em especial a oral, como eficiente meio de sustentação de ideologias e manutenção da tradição e do pensamento racista. Porém, reconhece sua importância como forte aliada na superação e desconstrução da carga negativa que lhe é atribuída. Para Fanon (2008, p. 33): “Falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” A afirmação e a negação são operações de inclusão ou de exclusão. Estão baseadas em declarações de quem está incluído e de quem está excluído, fazendo distinções entre os que ficam dentro e os que ficam de fora das dinâmicas. Essa atitude remonta aos processos de classificação social, que atribuem valor para uns e desvalor para outros grupos humanos.

Há, na disputa pela identidade, uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos humanos, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Para Fanon (2008, p. 34), “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”. A linguagem tem estreita relação com a afirmação ou negação da identidade, por isso está presente nas relações de poder - o poder de dizer e identificar a diferença.

Segundo Bourdieu (1983, p.14):

Ensinar a cada um a arte de fundar sua própria retórica é uma obra de saúde pública. Resistir às palavras, só dizer o que se quer dizer: falar ao invés de ser falado pelas palavras emprestadas, carregadas de sentido social [...] toda linguagem que é o produto do compromisso com as censuras, internas e externas, exerce um efeito de imposição, imposição do impensado que desestimula o pensamento.

Uma vez constituídos como indivíduos, devido à capacidade discursiva da linguagem humana, somos capazes de observar a nós mesmos e o sistema ao qual pertencemos e ir além de nós, dos outros e dos sistemas. Essa percepção lingüística cria possibilidades de ação.

Toda ação pressupõe um juízo ao ser humano. Cada vez que atuamos decidimos algo, e isso se manifesta não apenas no objeto sobre o qual ou ao qual nos referimos ao falar, mas também em uma determinada interpretação do que significa o ser humano. Fora da linguagem, não existe outro no qual podemos nos apoiar. Nós, seres humanos, vivemos em um mundo linguístico. Dançamos juntos em um domínio consensual bem orquestrado. Por meio dos sons, escutamos as palavras que designam objetos do nosso mundo comum e escolhemos uma pergunta e uma resposta eterna.

As histórias que contamos de nós mesmos e dos demais são construídas a partir da transformação de relatos gerados historicamente por uma comunidade para dar sentido ao mundo. Como todas as pessoas, nos constituímos sempre dentro e a partir da transformação dessas metanarrações que chamamos discursos históricos. É dentro desses discursos que nos fazemos indivíduos. Para Echeverría (2007, p. 58)

Como dicen los miembros Del pueblo xhosa de Sudáfrica, <<soy porque somos>>. Los individuos son generados dentro de una cultura lingüística dada, dentro de un sistema de coordinación de La coordinación Del comportamiento dado, dentro de un lenguaje dado, dentro de una comunidad. Una vez que asimos El lenguaje de la comunidad, podemos comprender mejor al individuo.

Há uma relação mútua entre sistemas linguísticos e comportamento individual. Um princípio básico do enfoque sistêmico é o reconhecimento de que o comportamento humano é determinado por uma estrutura do sistema ao qual pertence. Quando a estrutura do sistema muda, é de se esperar que o comportamento individual também seja alterado. Assim nos damos conta de como os sistemas ao qual pertencemos nos fazem ser quem somos. Para Echeverría (2007, p. 64):

[...] Al conectar El lenguaje com la acción se produce una comprensión nueva de La acción humana [...] más ún, también somos capaces de reconstruir La acción humana em términos lingüísticos, dando así um paso my importante em nuestra capacidadde diseño.

Os indivíduos, para dar sentido a sua própria existência, vivem sempre interpretando a si mesmos e o mundo ao qual pertencem. É assim que fazemos quando operamos a linguagem. Nossa identidade está, assim, diretamente associada à nossa capacidade de gerar sentido através de nossos relatos. O relato constitui o indivíduo. É por meio dele que falamos sobre os outros e dos outros. E ao modificar a narrativa sobre quem somos, modificamos também nossa própria identidade. Somos, assim, o produto do que os outros dizem e do que nós mesmos contamos sobre nós.

Mas não basta tentar compreender apenas o indivíduo; é necessário perceber o caráter social da linguagem. Somos o que somos devido à nossa cultura linguística, o discurso da posição que ocupamos no sistema social. Nesse sentido, o indivíduo não é só construção linguística: é também uma construção social. Segundo Echeverría (2007, p. 57):

La forma en que damos un sentido y la forma en que atuamos en La vida no es arbitraria y no nos es posible, em tanto individuos, trascenderla por completo. La forma como conferimos sentido y como actuamos descansan tanto em La historia como em las prácticas vigentes de La comunidad a que pertenecemos.

Assim, neste trabalho entendemos que a língua não é fruto de um sistema fechado em si mesmo, regido por leis neutras, desprovidas de valores ideológicos, artísticos, cognitivos, econômicos, políticos ou outros. Entendemos, sim, que ela é uma construção humana e, como tal, palavra e sentido têm vínculo com a consciência coletiva de quem a organizou, no sentido de conferir identidade, status, legitimidade e poder àquele que fala ou ao grupo que representa. Segundo Bourdieu (1977 apud GNERRE, 1998, p. 5) “O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico”.

Na posse da linguagem, há uma extraordinária potência. Por isso, para Fanon (2008), todo povo colonizado (que ele define como aquele no qual nasceu um complexo de inferioridade provocado pelo sepultamento de sua originalidade cultural), para sair da condição de vassalo, deveria se impor diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

3.3 O *habitus* e o dizer racista que descreve pejorativamente o outro

A fala racista se utiliza de uma diversidade de recursos tais como silêncios, sentidos implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria racial, que funcionam num registro informal e passional. Trata-se de um modelo discursivo que organiza uma situação em que parece inexistir discurso racista sistemático e formal.

“Negro Nojento”, “Cabelo de Bombril”, “Negra do cabelo duro”, “Cor de Carvão”, “Teu lugar é na senzala”, “Apesar de preto, é honesto” e “Faça um serviço de branco”, são algumas das frases coletadas durante a nossa pesquisa de campo, nas quais é possível observar que a descrição passa por diversos aspectos (como a questão da sujeira, da estética dos cabelos, de ocupações sociais por “direito”, de valores morais e de trabalho), todos eles vinculados à cor da pele. Ou seja, o julgamento é pré-determinado pela estética corporal.

Como afirma Fanon (2008), difícil esconder-se, impossível escapar de tal avaliação, uma vez que o motivo do julgamento é o corpo. Por isso, ao falar do preconceito em relação aos judeus, o autor afirma que

o judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da ideia que os outros fazem de mim, mas da minha aparição. (2008, p. 18).

Na sociedade brasileira, a cor da pele também ocupa o lugar de significante central que liga, organiza e totaliza todos os demais elementos. A cor torna-se, então, símbolo e medida das relações raciais, que ocorrem principalmente pela estigmatização do corpo, retraduzindo suas cores, texturas, gostos, gestos, etc. Dessa forma, opõe como raças o branco e o negro, contribuindo para um contexto social e político onde ocorre o acesso diferente dos indivíduos aos seus “próprios” corpos e, a partir daí, aos demais bens sociais (SALES, 2006).

Na literatura, o corpo preto é fragmentado, semiotizado e ridicularizado, não apenas de forma simbólica, mas também socialmente. O dizer afeta o corpo com marcas mais sociais do que corporais, que repercutem nele como estigmas. Segundo Goffman (2008), o estigma é uma demarcação corporal de uma relação social de desigualdade, resultante de uma reificação dos processos de dominação/hierarquização.

A estigmatização é uma máquina expressiva, provida de força ilocutória, e que, conforme regras ou convenções sociais, determina atos de linguagem, tais como a ofensa e a ridicularização, as quais marcam e demarcam os corpos. De acordo com Sales (2006), a estigmatização pelo não-dito (piadas, injúrias, trocadilhos, provérbios, ironias...) é resultante de uma “espiritualização da crueldade”, do “racismo espirituoso”. É a violência simbólica que acontece “por meio do açoite da injúria ou da impressão a fogo pela piada”, viabilizada pela oralidade carregada de intencionalidade (p. 30).

Por meio dessa linguagem cheia representações pejorativas que a sociedade atribui ao negro, o preconceito e a estigmatização são perpetuados de forma bem mais eficiente do que se acontecessem de modo sistematizado. A linguagem aqui é instrumento eficiente para enraizamento do racismo. Ela dá ao corpo negro o lugar da subordinação ou da exclusão, causando rasgões violentos, abrindo chagas. O signo que estigmatiza participa de um processo de individuação dos corpos, tornando-se cicatriz, memória e marca. Isso se concretiza, sobretudo pelo insulto racial, que tem a função de legitimar uma hierarquia social baseada na idéia de “raça”. O insulto tem, assim, a função de lembrar o “lugar” do insultado e a distância social que o separa do agressor. Segundo Guimarães (1999), o insulto é considerado como uma forma ritual de ensinar a subordinação por meio da humilhação. Isso passa obrigatoriamente pela desconstrução de um tipo de patologia social que, segundo Cuti (2010), constrói pessoas com sentimento de superioridade em relação a outras, algo infelizmente tido como normal nas relações racistas camufladas.

Nesse sentido, os conceitos de *habitus* e *poder simbólico* nos ajudam a interpretar a relação entre a condição de ser branco e a de ser preto, pois, como nos afirma Bourdieu (1983), condições de vida diferentes produzem *habitus* diferentes. O *habitus* é definido por suas propriedades intrínsecas e relacionais, e construído por um sistema de condições - não reduzidas à condição econômica – que geram o gosto e o julgar dos indivíduos. O gosto classifica e ordena quem julga os sujeitos sociais. Diferencia-se pela distinção que opera entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar. E na sociedade aristocrata, burguesa e branca, o mundo é branco. Como afirma Fanon (2008, p. 107): “O mundo branco, o único honesto [...] O preto é o animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio”. Esta e outras

interpretações pejorativas foram constatadas nas falas das crianças que participaram desta pesquisa.

Esse modo de ver o mundo é organizado pela cultura e pela educação, que são resultados de condições histórico-sociais precisas e que constroem nossas práticas e esquemas de percepção. Assim, a escola tem um papel político-pedagógico importante no combate ao racismo e, conseqüentemente, na desarticulação do discurso racista. As ideias propaladas pelo discurso preconceituoso mantêm-se vivas na atualidade. No entanto, estão camufladas por uma suposta democracia racial, que transforma os insultos pejorativos em “brincadeiras” e relações aparentemente amistosas. Nessas relações, por exemplo, o cabelo crespo é motivo de piadas, apelidos e rotulações, além de ser julgado constantemente como ruim e feio, produzindo um sentimento de vergonha e rejeição nas crianças, que buscam mudar a aparência do cabelo. Segundo Hooks (2005, p. 2):

Levando em consideração que o mundo em que vivíamos estava segregado racialmente, era fácil desvincular a relação entre a supremacia branca e a nossa obsessão pelo cabelo. Mesmo sabendo que as mulheres negras com cabelo liso eram percebidas como mais bonitas do que as que tinham cabelo crespo e/ou encaracolado, isso não era abertamente relacionado com a idéia de que as mulheres brancas eram um grupo feminino mais atrativo ou de que seu cabelo liso estabelecia um padrão de beleza que as mulheres negras estavam lutando para colocar em prática.

Como podemos ver, os conceitos são produzidos, reconhecidos, assimilados, transformados, difundidos e associados aos grupos que historicamente foram, por sua posição sócio-econômica, postos em condição inferior. Por que o gosto pela estética branca? E por que a estética negra é a um dos principais alvos da linguagem racista? Para Bourdieu (2010), o gosto que opta por essa estética e não por aquela está ligado àquilo que cada classe pensa de si e do seu corpo. O gosto seria, assim, uma consequência do processo de legitimação e de naturalização dos estilos de vida, e não algo fruto de uma fruição espiritual que seria, como afirma Kant, universal. Segundo Curto, Domingos, e Jerónimo (2010, p. 20):

Bourdieu utiliza a história para fazer uma crítica radical da construção de instrumentos do conhecimento, começando precisamente pela filosofia da estética que, longe de constituir uma *philosophia perennis*, se encontra assaz determinada pelo contexto de emergência histórica e social das suas linguagens e dos seus instrumentos de produção de saber – sendo tomada por Bourdieu como a expressão dos <interesses sublimados da intelligentsia burguesa>, ou seja, o gosto <puro>, <desinteressado> e universal (a

tentativa de universalizar disposições e juízos estéticos associados a uma condição ou *habitus* particular) -, assim como pelos jogos de conflito simbólico protagonizados pelos diferentes grupos sociais envolvidos no campo artístico, dos produtores às audiências e consumidores, passando pelos mediadores do gosto. O *homo estheticus* kantiano é um produto histórico das tensões artístico-sociais do século XVIII. Assim sendo, a filosofia estética de Kant seria, para Bourdieu, um discurso de <distinção ética e estética>.

O *habitus* nasce de esquemas geradores que interferem na construção cognitiva do sujeito, em seu caráter social. O formalismo kantiano, ao conceber o gosto a partir de uma universalidade amparada no sujeito transcendental, parte de uma tradição epistemológica racionalista, em correspondência com as expectativas do *ethos* nobiliárquico da sociedade alemã. Bourdieu (2010) contrapõe Kant quando afirma que as diferenças de gosto e de estilos de vida encontram-se na configuração do próprio *habitus*, pois é ele que organiza a percepção dos indivíduos e é responsável pela construção do gosto. Esse gosto é fruto de um processo que se produz historicamente, pois o *habitus* é disposição geral e transponível que realiza uma aplicação sistemática e universal da necessidade inerente às condições de aprendizagem, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido. Assim, a condição é definida por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes a sua posição no sistema de condição - um sistema de diferenças, de posições diferenciais. Dessa forma, como a distinção se faz também pela classificação linguística que diz o que é o quê, consideramos, neste trabalho, os questionamento abaixo, de Ziviani (2012 p. 65):

[...] Essas estratégias podem ser estudadas em um sistema de linguagem que alimenta o imaginário social sobre o negro como sendo um ser inferior e menos inteligente. Não seriam essas, exatamente, estratégias discriminatórias para afastar o negro da “competição social”?

Nesse sentido, precisamos discutir uma educação de fato democrática para todos os que compõem o ambiente educacional, pois o quadro de desigualdade formal e ideológica que se começa a ensaiar na escola mais tarde é cristalizado na sociedade, legitimando as desigualdades socioeconômicas e os privilégios de classe.

A educação segregadora vivenciada pelos negros e recheada de violência simbólica influencia na marginalização econômica e na injustiça social que os afeta no Brasil, produzindo consequências perversas. De acordo com o IPEA (2002, p. 33):

De um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais coesa. Tal processo de exclusão fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade brasileira e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo.

Assim, neste trabalho procuramos estabelecer uma reflexão sobre a escola enquanto espaço de resistência e de críticas às velhas práticas nascidas de um Brasil colonizado e que sempre sonhou embranquecer. Ao mesmo tempo, contribuir para a construção de uma instituição escolar que cumpra seu papel pedagógico, oferecendo uma educação como direito de todos. Enfim, uma escola que combata a exclusão e a discriminação. Segundo Gentili (2009, p. 1069), a escola:

[...] embora aberta a todos, acolhe os sujeitos de forma desigual em função de certos atributos que os princípios democráticos condenam, pelo menos eticamente: a cor da pele, seu grupo étnico de origem, o gênero, a região ou o bairro onde moram, a profissão do pai do pai e da mãe, seus salários (ou a falta deles), etc. Nestes termos, a escola universalizou sem ampliar ou democratizar sua condição pública, isto é sem que se tenha ampliado seu *status* de bem comum, de direito social desmercantilizado e atravessado por uma radical aspiração a melhorar de forma permanente a socialização de seus benefícios.

O sistema escolar atualmente se mostra mais complexo e heterogêneo, contribuindo para formas de exclusão que hoje são mais difusas, institucionalizando a negação das oportunidades escolares daqueles que, estando dentro da escola, continuam com seu direito a ela negado. É o que Bourdieu (1992) chama de excluídos do interior. Segundo o autor (1992, p. 223), um sistema de ensino:

[...] amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade de reprodução que se realiza em um grau de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

Nesse sentido, a linguagem vivenciada cotidianamente pelas crianças na escola exterioriza o preconceito e a discriminação, numa violência simbólica que prejudica a socialização e compromete o desenvolvimento intelectual, psicológico e social dos indivíduos, assim como sua aceitação estética e sua formação enquanto sujeitos. Segundo Ziviani (2012, p. 98):

As discriminações dissimuladas na linguagem sob a forma de piadas, ironias, apelidos e outras, encobrem um preconceito latente e prejudicam a formação da identidade da criança negra cuja linguagem é desqualificada também, porque o currículo escolar está impregnado da cultura europeizada e eurocêntrica.

A marginalização econômica e a discriminação dos indivíduos em razão de sua cor estão presentes nos muros da escola. Meninos e meninas negros são todos os dias insultados não só pela sua condição estética, pelo corpo, mas também por ocuparem um espaço na sociedade. Seus pais também são estigmatizados por seus colegas e outros agentes da escola, sobretudo pela profissão que ocupam (ou que não ocupam), sendo que as empregadas domésticas e os estivadores são os mais ridicularizados e apelidados no espaço escolar. Como podemos observar, características físicas como tom da pele, forma do nariz, tipo de cabelo, formato dos lábios e ocupação no mercado trabalho podem ser ou não estigmatizadas na sociedade.

A escola não deve ignorar as relações de poder e de conflitos presentes na sociedade, pois sua finalidade não se resume à aquisição do conhecimento. Os professores precisam entender o porquê do protagonismo da cultura dominante na definição e distribuição do conhecimento, construindo uma consciência crítica. Por isso, analisar essas relações de poder é fundamental, pois além de revelar as ideologias e os estereótipos que são difundidos na rotina da prática escolar, também fomenta uma pedagogia da resistência e a construção de um espaço educativo antirracista em todas as suas dimensões. Dessa forma, devemos pensar a escola como espaço de resistência e de críticas às velhas práticas nascidas de um Brasil colonizado que sempre sonhou embranquecer. Devemos também lutar por uma escola com educadores capacitados na sua integralidade, capazes de formar indivíduos politizados, resistentes aos processos de alienação, capazes de cobrar do Estado as ações materiais e formais necessárias que garantam a educação como algo inerente à condição humana, sem nenhum tipo de distinção.

Por isso, é preciso que a escola rompa com a cultura hegemonicamente branca, que mantém um processo ativo de discriminação de indivíduos em razão de sua cor, produzindo diferenças que ultrapassam a manutenção de uma hierarquia estética e produzem lesões na autoestima. Os resultados se ampliam e repercutem nas diferentes esferas da vida social, como no nível de escolarização alcançado e no acesso ao mercado de trabalho. Assim, essa exclusão do negro operacionalizada

por meio de procedimentos discriminatórios contribui para a desigualdade racial. Esta, segundo IPEA (2011, p. 37), é “fruto de um processo complexo, no qual se pode identificar a ação de diferentes fenômenos: o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial”. Assim, reafirmamos a importância do questionamento e da análise dos modelos de discriminação racial vigentes na sociedade moderna.

4 A REALIDADE SOCIAL ONDE SE CONSTITUÍRAM E VIVEM OS SUJEITOS DA PESQUISA: como são lembrados na história, descritos, ditos no dia a dia pelos outros e por si mesmos

As representações sobre os escravos construídas no contexto pós-abolicionista maranhense e nordestino, mais especificamente em Açailândia, interior do Maranhão, *locus* desta pesquisa, estão vinculadas a questões sociais e econômicas e à imagem que a elite constituiu de si mesma, buscando sempre se diferenciar da classe pobre - seja através do gosto e do estilo de vida pomposo, seja pela apropriação exclusiva da cultura ou dos seus objetos. Os integrantes desse grupo dominante classificavam-se e eram classificados como chiques, elegantes, educados, polidos e bem vestidos, em contraposição à maioria da população negra, parda e indígena. Estes eram vistos e julgados como pobretões e analfabetos, que tinham gosto limitado e se vestiam com trapos.

Na verdade, enquanto uma elite gozava do luxo custeado pelo Estado e pela exploração do trabalho, o restante da população maranhense vivia na extrema miséria, mesmo depois da abolição da escravidão. Segundo Pedrosa (2011, p. 43): “[...] embora o senhor não tivesse gostado da lei, porém uma coisa o beneficiou: não mais havia de investir na compra de mais escravos e, assim, um pequeno salário prendia os pobres diabos ao mesmo serviço”. Isso porque os homens que deixaram de ser escravos nesse contexto nem sabiam como ser livres. Viviam nas terras das fazendas comendo o que lhes ofereciam. Não tinham roupa, somente um pequeno “cotoco” de calça, espécie de bermuda de hoje (PEDROSA, 2011). Segundo o autor, eram homens que não gozavam de prestígio, pois não tinham crédito nem terra para trabalhar. E mesmo trabalhando nelas como meeiros ou apenas diaristas, “não sabiam cultivar a terra, não dispunham de técnica nem de ferramenta, nem adubo, nem crédito [...]”. (p. 46).

Assim, no âmbito dos estudos sobre a questão racial no Brasil, o elemento cor, quando utilizado para caracterizar os processos de exclusão social, alimenta vários debates e ganha diversas dimensões. A nossa posição teórica neste trabalho – tendo como referência o pensamento de Bourdieu – consiste em incluir no debate o impacto da variável cor da pele nas determinações da estratificação social, uma vez que esse aspecto possui peso significativo na lógica e no desenvolvimento das relações sociais, estabelecendo estreita ligação com a pobreza. De fato, a

aquisição histórica e social da representação negativa do negro - e sua apropriação e exposição através da linguagem oral pelo público foco desta pesquisa - tem seu lugar na história das relações sociais e econômicas, onde os sujeitos ora e outra relacionam o negro à sua condição social. Isso ocorre, por exemplo, em frases do tipo: “Quando preto sobe na vida? Quando o barracão explode”; “Quando preto vai à escola? Quando ela tá em construção”; “Quando preto anda de carro? Quando ele vai preso”.

Política e socialmente, os negros continuaram, mesmo após a Lei Áurea, em condições econômicas, sociais e educacionais muito inferiores em relação às famílias historicamente abastadas. Segundo Leal (1997), na sociedade do trabalho livre que se instaurava, foram criadas leis com a função ímpar de implantar a ordem legal e administrativa do Estado e estreitar os laços entre os grandes centros urbanos e os pequenos territórios, a partir da aproximação e conquista de representantes do poder público - os senhores locais. Noutras palavras, foi organizada uma estrutura social e política que incorporava esses elementos que dispunham de prestígio social ao aparelho administrativo do Estado, por meio da posse de postos de comando das ordenanças. Nessa organização, os homens negros não ocupavam posição de prestígio e valor econômico. Estamos falando daquilo que Leal (1997, p. 275) descreve assim:

O ‘coronelismo’ atua no reduzido cenário do governo local. Seu habitat são os municípios do interior, o que equivale a dizer os municípios rurais, ou predominantemente rurais; sua vitalidade é inversamente proporcional ao desenvolvimento das atividades urbanas, como sejam o comércio e a indústria. Conseqüentemente, o isolamento é fator importante na formação e manutenção do fenômeno.

O “coronelismo”, portanto, representa uma incursão do poder privado no domínio político. Com a implantação da República, que deu aos trabalhadores rurais o direito de votar, a influência política dos donos de terras cresceu consideravelmente, uma vez que grande parte desse eleitorado vivia como “agregada” dos “coronéis”. Instaurou-se, assim, um sistema de dependência resultante das nossas relações escravistas de trabalho e da estrutura agrária do país. Essa estrutura manteve trabalhadores “braçais” excluídos de processos educacionais, econômicos e políticos de emancipação. Segundo Leal (1997, p. 278):

Somos, neste particular, legítimos herdeiros do sistema colonial da grande exploração agrícola, cultivada pelo braço escravo e produtora de matérias-primas e gêneros alimentícios destinados à exportação. A libertação jurídica do trabalho não chegou a modificar profundamente esse arcabouço

dominado, ainda hoje, grosso modo, pela grande propriedade e caracterizado, quanto à composição de classe, pela sujeição de uma gigantesca massa de assalariados, parceiros, posseiros e roceiros em relação aos seus dependentes, embora de posição cada vez mais precária no conjunto da economia nacional.

Desse modo, os municípios tutelados pelos chefes locais - os coronéis - continuavam nas mãos de uma pequena elite branca. Esta detinha poder sobre o eleitorado rural e, por consequência, os serviços e cargos públicos mais importantes, os quais eram concentrados nas mãos dos seus familiares e apadrinhados (Leal, 1997). Perpetua-se, assim, a elite branca, rica e estudada do interior maranhense, ocupando posições jurídicas e administrativas de notoriedade nas cidades, enquanto descendentes de escravos continuam analfabetos, vivendo como agregados em terras alheias, trabalhando sob regime de meeiros e sendo obrigados a comprar e a vender somente “do” e “para” o patrão (SAMPAIO, 2009). Trata-se de uma relação que passa de pai para filho: os descendentes das famílias abastadas seguem para estudar e se tornar doutores, enquanto os filhos dos roceiros, vaqueiros, parteiras e quebradeiras de coco continuam cuidando da terra ou da casa do senhorzinho, agora cidadão. Esse processo é fundamental para entendermos a constituição elitista da nossa sociedade, onde cor e relações econômicas parecem estar lado a lado.

Daí a necessidade de trazermos para essa discussão o conceito de familismo², que abrange relações sociais tradicionais desenvolvidas exclusivamente no âmbito privado, aqui representado pelos proprietários que - em oposição à implantação de um Estado democrático e popular - impregnaram a estrutura burocrática do aparelho estatal que se formava, concentrando em suas mãos os cargos e funções públicas. Era o Estado nas mãos do grande latifúndio, tendo como instituição central a família extensa. Segundo Leal (1997, p. 282)

O fortalecimento do poder público não tem sido, pois, acompanhado de correspondente enfraquecimento do “coronelismo”; tem, ao contrário, contribuído para consolidar o sistema, garantindo aos condutores da máquina oficial do Estado quinhão mais substancial na barganha que o que são utilizados, paradoxalmente, para rejuvenescer, segundo linhas partidárias, o poder privado residual dos “coronéis”, que se assenta basicamente numa estrutura agrária em fase de notória decadência.

² Um *ethos* familista responsável pela “inabilidade dos cidadãos de agir em concerto para a realização do bem comum ou, de fato, para a realização de qualquer objetivo que transcenda o interesse material imediato da família nuclear.

Dessa forma, no início do século XX, ter dinheiro, prestígio e, principalmente, ser membro de uma família branca que dominasse a política local, era condição essencial para ser respeitado como cidadão (REIS, 1998). Segundo Esteves (1998, p. 2):

A configuração deste cenário ruralizado, de características patriarcais e tradicionais, não poderia deixar de ter implicações políticas. Segundo Sérgio Buarque, a principal destas implicações foi a extensão do domínio do proprietário, baseado em laços afetivos e emocionais privados, à dimensão pública da vida. Outrossim, o domínio público conformou-se à imagem e à semelhança do modelo da família patriarcal que lhe fornecia, de um lado, a imagem do poder e da autoridade e, de outro, da obediência e coesão social. A partir da segunda metade do século XIX, ainda que se assistisse no Brasil a uma crescente urbanização e expansão das tarefas administrativas do Estado, o perfil das novas classes urbanas permaneceu influenciado pelo patriarcado rural, e a própria expansão das funções do Estado seguiu a lógica particularista e clientelista imposta a partir do mundo rural. O patriarcado rural estabeleceu, assim, um tipo de domínio que transpunha para o mundo público padrões de relacionamento tipicamente privados, baseados em laços afetivos e relações pessoais e avessos a qualquer tipo de abstração por meio de normas racionais e impessoais.

As oligarquias nativas e mestiças, segundo Reis (1998), consideravam-se e agiam como se fossem brancas, absorvendo valores europeus como se estes lhe pertencessem desde o berço. Como observa Faria (2012), o maranhense adotou hábitos e costumes importados, sobretudo da cultura francesa. Em tudo as elites maranhenses imitavam os europeus, buscando implantar e legitimar um estilo de vida que os diferenciasse da população pobre, escrava ou emancipada, de modos simples e rurais. Trata-se de uma sociedade que cultivou uma representação positiva da população branca e que deteriorou a da negra, fazendo com que o estigma da escravidão gerasse relações elitistas e estratificadas, onde a primeira é descrita pelos *letrados* de forma positiva, com inúmeras qualidades, e a segunda, de modo pejorativo e negativo, com infinitos defeitos. De acordo com Faria (2012), nessas descrições, as mulheres brancas, por exemplo, só tinham qualidades: eram “belas” e “agradáveis”, vestiam-se com “bom gosto” e “nobreza” próprios da Europa e destacavam-se por sua educação e polidez. Já os que não eram nacionais ou filhos do reino, lembra Faria (2012, p. 74 e 75), eram classificados como “homens e mulheres deploráveis; seres de costumes sumamente corrompidos em ambos os sexos”. Composto esses grupos identificados como inferiores, estavam os mestiços (mulatos e pardos), os negros ou pretos e os índios. Como podemos ver, na fascinação pelo europeu, a sociedade maranhense encarregou-se de construir uma consciência de si etnocêntrica, devido à má representação que tinha de sua própria

sociedade. Estas três classes – mulatos, pardos e mestiços - foram descritas na história como inferiores, dotadas de defeitos, vícios e corrupções. Para Faria (2012, p. 95), a elite sempre fez questão de demarcar a distância que existia entre ela e a população - gente de práticas, culturas e costumes considerados incivilizados.

Essa realidade histórica ocorreu no contexto nordestino e também no cenário político, econômico e social do Maranhão. Podemos imaginar que o quadro acima desenhado evolua para uma situação de maior deterioração social, chegando-se a um ponto em que problemas generalizados de coordenação política terminem por preparar o terreno para o estabelecimento de um novo contrato social. Esse desdobramento significaria, na realidade, uma espécie de refundação da sociedade civil. Um cenário político que surge após a decadência da sociedade civil escravista, seguida pela emergência de um projeto político cujos termos e condições continuam fundados na divisão social entre os que têm e os que não têm. Segundo Leal (1997), o quadro que se formou no nordeste foi o da ascendência resultante da qualidade de proprietário rural que vive da exploração do trabalho de uma massa humana, o roceiro, que tira a subsistência das suas terras e vive no mais lamentável estado de pobreza, ignorância e abandono. O roceiro vive sob as determinações do coronel, compra e vende no seu armazém e toma dinheiro emprestado para pagar com a colheita. Como observa Leal (1997, p. 237-238):

À volta dos senhores rurais, que formavam os centros naturais do poder econômico e social da época, reunia-se habitualmente, além dos escravos e índios reduzidos, um grande número de agregados. Dessa população dependente é que saía o grosso dos exércitos particulares que tornavam efetiva a autoridade do senhor e tão importante papel desempenharam nas lutas de famílias. A própria Coroa, no início da colonização, a fim de resguardar a ocupação efetiva da terra contra o gentio inconformado, exigia dos seus meeiros um mínimo de força armada sob seu comando para a defesa dos núcleos coloniais.

Ali o binômio ainda é geralmente representado pelo senhor da terra e seus dependentes, homens sem terra e completamente analfabetos. Estes não tinham acesso a escolas, uma vez que estas, assim como os hospitais, só existiam nos centros urbanos. Raramente havia alguma instituição escolar próximo aos povoados. Mesmo assim, não havia estradas nem transportes. E ainda que houvesse, a população maranhense que vivia nas localidades mais distantes não teria como pagar o tal transporte, pois não havia nem dinheiro nem crédito (PEDROSA, 2001).

No contexto das sociedades pós-escravistas, a cor da pele sempre foi um elemento importante de classificação social. Trata-se de algo cristalizado na cultura política da época, por isso fazia diferença na hora de alcançar posições políticas ou ocupar cargos administrativos e judiciários. Castro (1979, p. 45), analisando esta Instituição, afirmou que esse é um “problema das relações étnicas, num regime que reconhecia a escravidão como legítima”.

Entretanto, podemos citar um exemplo que foge a essa realidade: a pesquisa sobre o Coronel Negro. Esse personagem conseguiu superar as barreiras da cor por meio da riqueza e do prestígio. Trata-se, porém, de uma conquista que poderia ter sido bem menos cheia de entraves, se não fossem a cor da pele e a origem dele, que era neto de escravos. Para Castro (1979), certamente a cor da pele foi o motivo pelo qual a elite local tentou impedir que ele – o Coronel Negro – se constituísse em líder político local.

O exemplo citado nos põe a par do que significa um processo de ascensão econômica e política de um negro, mesmo rico, no contexto do coronelismo nordestino da década de setenta. Trata-se de um fenômeno social e político que impunha uma base clãmica e familiar em nas relações econômicas e de poder. Nestes termos, na hierarquia das famílias extensas, a liderança do grupo caberia aos parentes consangüíneos ou apadrinhados mais próximos do antigo chefe. Liderar a família expandida também significava a liderança dos destinos políticos do município na escolha de quem iria ocupar os postos eletivos e os cargos estaduais e federais indicados pelos chefes locais. (SAMPAIO, 2009, p. 51).

Nesse cenário, descendentes de negros agregados nas fazendas tinham pouca ou nenhuma chance de ocuparem postos políticos ou administrativos relevantes no sistema burocrático que se desenvolvia. A cor da pele pesava contra a ascensão política, considerando-se sobretudo o preconceito racial e a resistência das elites locais - dentre estas, muitos ex-senhores de escravos (SAMPAIO, 2009, p. 51). Trata-se de uma sociedade que, embora tenha abolido a escravidão, herdou os mesmos preceitos e valores dados pela sociedade escravista à cor da pele. Por isso seus membros se recusaram peremptoriamente a terem como líder alguém que descendesse de cativos.

Dias Coelho, por exemplo, possuía dinheiro e influência perante a população pobre, seja por ter origem na mesma camada social, seja por empregar muitos indivíduos de famílias pobres nos seus garimpos e casas comerciais. Mas

esses indivíduos não tinham tradição na política municipal e nem prestígio social advindo de uma origem familiar abastada, uma vez que eram descendentes de escravos (SAMPAIO, 2009, p. 52). Por conta disso, para ser reconhecido, Coelho precisou fazer vários acordos políticos, inclusive casar-se com uma mulher branca e de família reconhecida pela sociedade da época, além de se utilizar de jogos de manipulação da imagem, como embranquecer nas fotografias que eram distribuídas à população. Devido à cor da pele do líder e da maioria dos seus expoentes, o novo grupo fora apelidado de forma pejorativa pelos seus opositores de “Coquís”, numa alusão ao coquí, pássaro preto de canto alto e ruidoso, muito comum nesta região da Chapada Diamantina (SAMPAIO, 2009, p. 52).

Em suma, pode-se afirmar que - apesar da abolição legal da escravidão - duas questões ficaram cristalizadas no imaginário da população: a posição de inferioridade social que o homem negro deveria continuar assumindo no modo de produção baseado no trabalho livre e manual, e o valor estético inferior que seu corpo também continuou a ocupar na sociedade civilizada que se formava no final do século XIX. Os negros foram, assim, responsabilizados pelo atraso nacional do Brasil. Como observa Faria (2012, p. 32):

[...] sendo eles considerados inferiores e incivilizáveis, não havia porque se preocupar com seu futuro; acreditava-se que acabariam desaparecendo ou sendo assimilados pelos brancos, raça superior que predominaria nos cruzamentos.

Dessa forma, assistimos a uma sociedade que se estruturou econômica e socialmente através de um critério fenotípico, pois a elite deixava clara a importância da cor da pele, que indicava a origem africana dos indivíduos (FARIA, 2012, p. 85). Assunção (2000) nos mostra três critérios para se compreender a estratificação social do Maranhão, sendo que um deles é o da cor da pele. Seguindo esse critério, no topo da hierarquia, ocupando os mais altos cargos estão os brancos (portugueses e brasileiros), com os mestiços ocupando o nível intermediário e os pretos, a extensa base.

Os intelectuais da época também representavam brancos, negros e índios de acordo com essa pirâmide de importância, conforme observa Faria (2012, p. 81 e 82):

Ao descrever cada ‘classe inferior’ isoladamente, os autores mostram que elas têm especificidades; vistas em bloco, tornam-se uma liga de defeitos, vícios e corrupções. Esta visão, além de expressar o olhar eurocêntrico, característico das populações europeias ou daquelas que nela se espelham,

indica o medo silencioso da minoria 'branca' – apenas 15,7% da população, em 1821 – diante da violência que podia explodir a qualquer momento daquela massa de negros, mestiços e indivíduos, vivendo em condições adversas, reagindo de formas diferentes aos anseios civilizados.

A elite branca sabia que apenas o domínio econômico não era suficiente para conter a população negra, mestiça e indígena que vivia em situação de miséria. Era necessário que eles acreditassem que a situação social em que se encontravam era produto de sua própria incompetência e também de sua posição de inferioridade em relação à minoria “branca”. Daí a importância da ideologia.

4.1 Contextualizando o local da pesquisa: município de Açailândia

Em Açailândia, o povoamento foi feito inicialmente por posseiros e aventureiros. Por haver sido fundada recentemente, a cidade teve uma formatação política diferenciada do coronelismo. No entanto, as relações sociais que se desenvolveram ali continuaram ao longo do tempo seguindo os moldes das sociedades rurais maranhenses. Sua criação, de acordo com Nascimento (2008, p. 20 e 21), deu-se da seguinte forma:

A passagem da rodovia Belém-Brasília, pelo Oeste do Maranhão, resultou em muitos fatos de relevância histórica na região pré-amazônica, entre tantos a que chamamos de 'Genes de Açailândia', cuja história teve início por volta das dez horas do dia 19 de julho de 1958. Naquele exato momento, a equipe que fazia a picada e topografia da rodoviária chegou ao curso d'água riacho, que foi aclamado de 'Riacho Açailândia'. De sua água beberam e tomaram banho e, por ser um lugar estrategicamente bem localizado, ali eles construíram um acampamento, que mais tarde foi ampliado e transformado em um crescente povoado, ocupado com pessoas do Brasil e do Exterior. E assim, onde antes era uma densa floresta, [...] surgiu Açailândia.

Açailândia surgiu, assim, a partir do projeto do visionário engenheiro Bernardo Sayão Carvalho Araújo, que na década de 50 implementou o projeto que deu origem à rodovia Belém-Brasília. Com o término da construção da rodovia Belém-Brasília e da MA - Açailândia/Santa Luzia, a cidade começou a ser ocupada rapidamente, virando um enorme povoado, um entroncamento rodoviário de acesso mais rápido a São Luis, Belém e Brasília. No final do século XX, passam por Açailândia as ferrovias Carajás e Norte-Sul, transformando a cidade num grande entroncamento rodo-ferroviário estadual. Isso fez com que o local recebesse imigrantes de várias partes do mundo. Em 1975, o povoado de Açailândia consegue

sua emancipação, tornando-se, com o apoio do Governo do Estado, município de Açailândia.

Quando pesquisamos a construção de Açailândia, observamos homens negros exercendo o papel de trabalhadores braçais. Esses desbravadores foram posteriormente esquecidos pela história da cidade. Não há, pois, registros (nomes ou imagens) dessas pessoas ocupando posições políticas, administrativas e/ou judiciárias importantes. Esses postos são representados por outros homens, em sua maioria classificados como brancos (mesmo sendo mestiços).

São personagens que, segundo Nascimento (2008, p. 34), “[...] se embrenharam no mato, ainda mais de mata adentro, principalmente os da linha de frente, que por muitas vezes, para não morrerem de sede e fome, bebiam água de cipó sambaíba e comiam frutos e carne de caça”, como Ezequias Celestino da Silva, João Ferreira da Silva, Manoel Rodrigues da Silva, Manoel Euzébio da Costa, Moacir Milhomem, Pedro Moura Fé e Profiro Gomes de Aquino. Na história de Açailândia, aqueles que se ocuparam do trabalho manual (a maioria negros e pardos) não eram reconhecidos pelos nomes. O mesmo não ocorreu com os responsáveis pelo trabalho intelectual e administrativo, quase todos brancos e com título de universidade, como o engenheiro Bernardo Sayão Carvalho Araújo e Jorge Dias. Nas fotografias, os dois aparecem bem vestidos e com uma postura corporal firme e ereta, demonstrando altivez e destaque em relação aos outros homens.

A estruturação econômica e social de Açailândia se aproximou muito da cultura de base coronelista presente em outras cidades do nordeste, sobretudo as do interior do Maranhão, mesmo a construção da cidade sendo recente e ela estando localizada num eixo rodoviário. No início, as atividades econômicas se concentraram no “extrativismo de madeira, borracha, carvão vegetal, ferro gusa, carne, comércio beneficente de arroz e serviços (NASCIMENTO, 2008, p.25)”. Entretanto, esse perfil diferenciado da cidade não a livrou de um fenômeno típico das elites nordestinas: a concentração de terras (formação dos grandes latifúndios) e, conseqüentemente, remodelagem da exploração do trabalho humano. Segundo Nascimento (2008), o posicionamento estratégico de Açailândia, fundamental para torná-la uma cidade mais urbana e voltada para o comércio e a indústria, não impediu que as atividades agrícolas tradicionais assumissem certa importância. Desse modo, junto com esse modelo econômico, instalam-se os valores e as representações de quem deve assumir o papel de subalterno e de quem deve

mandar: manda quem detém a posse da terra e obedece quem nela trabalha. Como observa Leal (1987, p. 285):

Parece evidente que a decomposição do 'coronelismo' só será completa quando se tiver operado uma alteração fundamental em nossa estrutura agrária. A ininterrupta desagregação dessa estrutura – ocasionada por diversos fatores, entre os quais o esgotamento dos solos, as variações do mercado internacional, o crescimento das cidades, a expansão da indústria, as garantias legais dos trabalhadores urbanos, a mobilidade de mão-de-obra, o desenvolvimento dos transportes e das comunicações – é um processo lento e descompassado.

Apesar disso, na década de 80 Açailândia já apresenta uma estrutura moderna de exploração do trabalho. Isso porque a implantação de unidades industriais produtoras de ferro gusa nos municípios de Açailândia-MA e Marabá-PA, e do Polo Siderúrgico Carajás, além de favorecer o aumento da concentração fundiária nos Estados do Maranhão e Pará, provocou a reconfiguração do modelo de trabalho escravo e do universo dos escravizados contemporâneos no Maranhão (SOARES, 2012).

Segundo Soares (2012, p. 128), “Do universo dos ‘trabalhadores escravizados’ no Brasil, 39% são maranhenses”. Isso torna relevante a situação dos trabalhadores do campo no Maranhão, onde a marginalização social mantém-se “[...] atualizada com os problemas agrários do Brasil e da região Amazônica. No caso de Açailândia, como veremos adiante, mesmo com as elevadas taxas de crescimento econômico verificadas no contexto regional da época, não houve melhoria significativa na qualidade de vida da população pobre açailandense. Com isso, logo a cidade-progresso, com vistas à grande urbanização, tornou-se a cidade-escravidão, homens sendo mais uma vez escravizados por aquele que detém a terra (SOARES, 2012, p. 138).

Nesse cenário, a nova elite vale-se da situação de grande vulnerabilidade e miséria da classe pobre, oferecendo-lhe situações precárias de trabalho - em geral trabalho manual, sob condições degradantes. Acrescente-se a isso o cerceamento da liberdade no contexto da produção do carvão vegetal para fins siderúrgicos, o que configura, em nossos termos, trabalho escravizante.

Deste modo, os trabalhadores rurais que antes atuavam nos grandes latifúndios, na produção agrícola ou na pecuária, devido às condições de pobreza em que se encontravam, foram impelidos a sair do campo e buscar na cidade

melhores condições para sustentar a família. Porém, não encontrando emprego, segundo Soares (2012, p. 57),

voltam sazonalmente ao campo para atuar nas carvoarias, em virtude da crescente demanda de carvão vegetal para alimentar os autoforos das cinco unidades fabris de produção de ferro-gusa na cidade de Açailândia.

Entretanto, o autor deixa claro que o adjetivo “contemporâneo”, utilizado para o atual fenômeno da escravização, serve para distingui-la da praticada tanto na antiguidade clássica como no Brasil Império, pois estar escravo, não significa ser escravo, e sim escravizado. Daí a substituição das categorias “escravos” e “escravidão” por “escravizados” e “escravização”.

Maranhão e Açailândia se mostram, então, como sociedades elitistas, que se forjaram através dos anos mantendo a classe trabalhadora material e ideologicamente em posição de inferioridade, fazendo isso parecer supostamente natural. Continuamos, dessa forma, em uma cultura que mantém o preconceito racial e aponta “o local adequado” para a classe pobre e negra na sociedade. Trata-se de uma estrutura social que se alimenta das desigualdades socioeconômicas e que se afirma sob a ideologia da “democracia racial”, responsável por promover uma aceitação das características estéticas negras como estereótipos racistas (BRANDÃO, 2003, p. 27)

De acordo com o censo do IBGE de 2012, (BRASIL, 2012) grande parte da população parda e preta mora nas periferias da cidade, em bairros distantes do centro, sem sistema de esgoto e calçamento, e onde a coleta de lixo é precária. Muitos também são desempregados, estão na informalidade ou trabalhando sem carteira assinada. Outro fator considerável é o grau de instrução, que varia entre o ensino fundamental e o ensino médio. A maioria dos adultos apresenta o fundamental incompleto, e os empregos ocupados concentram-se em vendedores ambulantes, empregadas domésticas, pedreiros, lavradores, feirantes, açougueiros e trabalhadores das guseiras, estes frutos de um processo de deslocamento dos trabalhadores da área de agricultura para outros postos de trabalho, preferencialmente para os núcleos madeireiros e, posteriormente, industrial” (CARNEIRO, 1997). Segundo Evangelista (2008, p. 80), “Essa trajetória econômica do município repercute na trajetória social dos operários, que se inserem na atividade siderúrgica ressignificando os elementos de sua experiência enquanto camponeses”. Sendo os primeiros trabalhadores das indústrias, por conta de sua

origem camponesa e do trabalho braçal, eles são chamados de “orelhas secas”, apelido relacionado ao tipo de “homem que faz tudo”. De acordo com o autor (2008, p. 88):

[...] quando relacionada com o trabalho no campo, refere-se àquela pessoa que fazia qualquer tipo de atividade do trabalho agrícola, o ‘peão’, um trabalhador pouco especializado. Adaptado para o contexto fabril, o ‘orelha seca’ passa a ser o ‘faz-tudo’, como mostra a entrevista a seguir.

Deste modo, a configuração do povo açailandense mostra a história do homem com a terra. Com a terra a que nunca teve direito. Apesar de ser um povo composto por pretos, negros e pardos, não gostam de ser classificados como negros, preferindo ser chamados de morenos. Opção explicada por Ribeiro (1995), quando fala da exaltação de um povo brasileiro moreno e mulato, onde estes, antes ridicularizados, assim como os negros, passam a gozar de prestígio, criando toda uma representação positiva do moreno brasileiro, sobretudo através da arte, principalmente música e poesia.

A desigualdade racial não pode ser compreendida a partir de características culturais, étnicas ou simplesmente raciais, mas sim no contexto econômico, ou seja, na relação da força de trabalho com o capital na sociedade brasileira. (IANNI, 1996) Trata-se aqui do que Ianni, (1995) denominou “modelo classe-mais-do-que-raça”, segundo o qual o problema racial se extingiria no momento em que os negros galgassem patamares de educação formal e de renda mais favoráveis.

Em Fernandes (1971), a desigualdade racial aparece como produto do desenvolvimento incipiente. Corresponde à continuidade de valores pré-capitalistas (o atraso cultural), que seriam progressivamente destruídos no âmbito do processo de urbanização e industrialização. Com a expansão das estruturas socioeconômicas capitalistas, os afro-descendentes seriam incorporados ao mercado de trabalho e incluídos na classe trabalhadora. (BRANDÃO, 2003, p. 25).

Entretanto, houve poucas mudanças na sociedade brasileira. O preconceito de cor ainda interfere nas relações humanas e sociais que permeiam a vida de homens e mulheres pretos. E o mito sobre a inferioridade dos negros se propaga livremente por meio de palavras, as quais os classificam de feios, inumamos e incivilizados. Trata-se de uma ação humana e social que traz benefícios para quem deseja manter uma classe subalterna e/ou rechaçar quem ousa superar

essa dominação, como se estivesse usurpando o lugar de direito dos legítimos donos, ou então os tornando menos especiais. Assim, neste trabalho, as palavras assumem o papel importante de nos dizer quais as representações que as crianças descendentes dos trabalhadores - e que estão na escola formal - têm do homem negro, do seu corpo, e, conseqüentemente, de si mesmas. Pois, como lembra Albuquerque (2011, p. 141), as palavras, os conceitos e as categorias também constituem e fazem parte da realidade do mundo [...].”

5 VIVENCIANDO O CONTEXTO ESCOLAR

As relações racistas, quando permitidas num espaço institucionalizado como a escola, podem se legitimar e se propagar, contribuindo para o fracasso escolar e ainda provocar danos à subjetividade das crianças negras, bem como dos sujeitos brancos e pardos. Segundo Rossato e Gesser (2001), a experiência branca é incapaz de ver que a cor branca está atrelada a posições de privilégio, pois ser branco é a norma estabelecida. Para os autores (2001, p. 24):

Quem é visto como diferente é o 'outro' de cores diferentes. A compreensão desta 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.

E Cuti (2010) acrescenta que o fato de alguém se sentir superior porque tem a pele e os olhos claros, nariz estreito e o cabelo liso não pode ser considerado como algo normal (ou pelo menos não deveria ser encarado como tal). Essa superioridade congênita é fruto de um desequilíbrio emocional da autoimagem do ser branco, que se sente ofendido quando não é considerado, por suas características fenotípicas, superior ao negro.

Desse modo - por ser um local onde as relações humanas e sociais entre os indivíduos brancos, negros e pardos se dão de forma altamente complexa -, a escola exerce um papel de destaque nessa problemática, pois, ao mesmo tempo em que é representante da cultura da supremacia branca, também pode ser desencadeadora da mudança de valores e de práticas. Nesse sentido, a escola, por manifestar no seu dia a dia as contradições da sociedade, é também onde as ideologias e a consciência racista se fazem presentes, pois ela não está alheia às pressões, retrocessos, avanços e deformidades do espaço social mais amplo. Entretanto, segundo Saavedra et al (2003, p. 30):

A escola, em geral, lida mal com as diferenças e tende a silenciá-las. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos de discriminação em curso na sociedade.

Sobretudo pelo caráter de legitimidade que as palavras proferidas na sociedade podem adquirir ao serem também ditas na escola, ela é - ou deveria ser -

uma importante aliada no processo de rompimento de ações e pensamentos racistas. Consequentemente, de construção de uma sociedade menos excludente.

As frases carregadas de racismo ditas às crianças têm um poder de desequilíbrio (principalmente emocional) na estruturação da subjetividade do indivíduo, pois contribuem para a formação dos sujeitos através do que é dito e do que é ouvido. A imitação da fala dos adultos e a interação linguística entre as gerações, por exemplo, é uma das fases pela qual a criança também estrutura sua personalidade, seu modo de ver e codificar as coisas do mundo. Por meio de um processo de equilíbrio e desequilíbrio, sobretudo nos primeiros anos de idade, a criança assimila os valores morais, as regras e a linguagem do grupo social com o qual interage (TAILLE, 1992). Por isso, o esperado é que interajam com a sociedade através dos códigos linguísticos do seu ambiente cultural. Diante disso, é imperioso compreender as estruturas pelas quais o significado das palavras é produzido e reproduzido, em que situações eles são utilizados e com qual intenção, a fim de que possamos entender como uma criança reage em um ambiente onde a linguagem oral mantém o preconceito de cor, reproduzindo-o através de signos estigmatizadores associados à cor negra.

Desse modo, neste capítulo apresentamos a análise sobre a oralidade racista presente na escola Gonçalves Dias, no sentido de refletir como os indivíduos desse contexto se classificam e como classificam o outro. De acordo com Bourdieu, (1983, p. 72):

Os agentes passam a vida a se classificar pelo simples fato de se apropriarem de objetos que são também classificados (pelo fato de serem associados a classes de agentes); e também a classificar os outros que se classificam ao se apropriarem dos objetos que eles classificam [...] Quase todos os agentes têm na cabeça o mesmo sistema de classificação. [...] Os sistemas de classificação são produtos sociais, e, enquanto tais, são lugares de uma luta permanente.

Nesse sentido, é interessante discutir como os indivíduos que compõem a escola classificam a cor negra, uma vez que ela está social e historicamente associada à pobreza, à maldade, à feiúra, ao analfabetismo e ao insucesso. Trata-se de uma construção social intimamente ligada à posse de bens materiais e culturais. No passado e na atualidade, homens e mulheres negros enfrentam mais obstáculos para ascender social e economicamente. Por isso, muitos buscam ou são obrigados a apropriar-se da aparência e das práticas de homens e mulheres brancos, classificados socialmente como bons, bonitos e prósperos.

Por meio da oralidade colhida ao longo deste trabalho, é possível constatar nas falas de crianças e adultos a representação do preto como mensageiro da pobreza, da miséria, da feiura, do trabalho “porco” e do atraso. São adjetivos atribuídos, no Brasil do século XVIII, pelos intelectuais brancos aos homens de origem africana para justificar a hierarquia preto/branco, que permanece viva no imaginário da população, sendo passada eficazmente de geração para geração através de uma educação informal eficiente.

É possível observar essas afirmações na própria cultura organizacional da escola, nos comentários corriqueiros dos sujeitos, no espanto ao saber que algum homem ou mulher negra estavam assumindo um cargo importante, na depreciação do fenótipo negro e na exaltação da migração de algumas características físicas pretas para brancas. São frases do tipo: “Faça um serviço de branco” (o que significa serviço bem feito); “Preto dirigindo carro de luxo só pode ser motorista”; “Negro loiro que coisa horrorosa.... acho ridículo preto pintar cabelo de loiro, fica mais feio do que já é” (A cor de cabelo loiro só fica boa em branco, assim como a cor preta, ou seja, em branco tudo fica bom); “Ali é lugar de branco (referindo a um bairro de mansões da cidade)”; “Tá parecendo um branco” (se alguém aparece bem vestido com aparência bonita e/ou rica); “Meu namorado é preto mas é honesto e trabalhador”; “Depois do alisante, muita negra ficou com cara de gente.” Essas e outras falas foram ouvidas em vários momentos (durante intervalos para o lanche das crianças, em conversas informais entre os servidores da escola, nas reuniões de professores...) e sem nenhum pudor por parte de quem as pronunciava, muitas vezes sob risos abafados. Falas que tinham como portadoras pessoas de cor parda e/ou branca, de nível econômico médio e/ou baixo.

Assim, como se viu acima, para esse tipo pensamento, ter um corpo negro significa portar um defeito, “um defeito de cor”,³ e mesmo que a pessoa com essas características possua todas as qualidades morais ou estéticas possíveis, estas ainda parecem incapazes de superar o suposto defeito de cor, apenas “amenizá-lo”.

³ Nome do romance de Gonçalves (2010), onde a autora traça a história de Kehinde, relatando os obstáculos enfrentados por homens e mulheres negras que lutavam pra resistir e vencer o sistema escravocrata do século VXII.

5.1 Quando o assunto é o ser negro

Coletar manifestações de racismo presentes na oralidade, como é caso desta pesquisa, não é tarefa fácil, pois o discurso preconceituoso se retrai quando os indivíduos se sentem vigiados, e - por mais que tentemos passar despercebidos - ainda sim somos um corpo estranho naquele ambiente escolar. Isso faz com que os educadores busquem manter uma representação ideal do espaço institucional em que trabalham. Porém, após três ou quatro semanas de convivência, os sujeitos começam a abandonar a fachada exigida por si mesmos ou pela instituição, e a revelarem seu preconceito diante do pesquisador. Segundo Goffman (2009, p. 29):

Venho usando o termo 'representação' para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. Será conveniente denominar de fachada a parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconsciente empregado pelo indivíduo durante sua representação.

É natural que as pessoas busquem um julgamento positivo de sua personalidade e/ou instituição. No caso da pesquisa, os educadores tentaram nos passar a ideia de que a escola em que trabalhavam era um local onde predominava a democracia racial. Por isso, disseram não haver registro de casos de racismo na instituição. Para eles, o que existem são brincadeiras esporádicas, mas que estas não devem ser levadas a sério, pois são apenas "brincadeiras de criança". E que, em relação à cultura e a identidade negra, procuram sempre trabalhá-las em sala de aula. Porém, com o passar do tempo, os professores aparentemente acostumaram-se com a nossa presença. Talvez por isso acabaram se descuidando da autovigilância e da preocupação com a manutenção dos personagens mostrados na nossa chegada. Assim, nos momentos de descontração, foi possível identificarmos aspectos da oralidade racista tanto nas relações entre os educadores entre si, como entre estes e os alunos e também com o restante da comunidade escolar. Frases como "Ela é negra não é porque ela quer, mas porque Jesus escolheu" - e piadas como "O que significa um negro dirigindo um fusca e ouvindo reggae? NADA, porque NEGRO não é GENTE, Fusca não é carro e Reggae não é música" - foram ouvidas de adultos, entre risos abafados e às vezes até gargalhadas, que eram compartilhadas pelos que faziam parte da conversa. Observamos também que as

peessoas negras envolvidas na conversa, sobretudo as mulheres, ficavam constrangidas com as piadas maldosas, sendo que algumas rebatiam os insultos com perguntas do tipo: “Queria saber quem é branco aqui!?!?!.....Ninguém”. Nessas horas, o autor da frase procurava se justificar sempre com o mesmo argumento: “É só uma brincadeira, e eu não sou racista na minha família tem negros”.

Quanto às crianças, é difícil caracterizar suas reações diante de um estranho na escola. Inicialmente, nos fizeram supor que gostavam de nos ver ali, enchendo-nos de perguntas. E quando falamos um pouco do nosso tema, elas dispararam denúncias de racismo, misturadas com frases preconceituosas que conheciam. Mas quando perguntamos qual a cor delas, todas responderam: BRANCA ou MORENA. Por outro lado, quando indagamos se elas chamavam seus colegas de negros, elas afirmaram com veemência: “Não! É uma palavra muito feia e má, mas tem colega que diz...”.

5.1.1 O que os professores falam sobre racismo e sobre oralidade racista

No primeiro momento da pesquisa, entre agosto e novembro de 2012, fizemos um levantamento de frases racistas pronunciadas no contexto escolar pelos professores, funcionários e alunos da escola Gonçalves Dias, e aplicamos questionários contendo perguntas como: “Existe racismo na sua escola?”, “Como acontecem as manifestações de racismo na escola?”. Ou seja, buscamos primeiramente colher a percepção dos sujeitos da escola sobre o racismo. Já no segundo momento, em março de 2013, organizamos um encontro coletivo com os professores dos turnos vespertino e matutino. Na ocasião, realizamos uma entrevista semiestruturada a fim de buscarmos não só respostas para as perguntas, mas também provocarmos uma discussão sobre o tema entre eles.

Os educadores nos informaram que receberam formação introdutória sobre racismo logo que foi exigida a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola. Entretanto, ainda têm dificuldade de trabalhar com a temática em sala de aula.

Outro tema que, segundo eles, vem sendo trabalhado com bastante ênfase desde 2012 é o “Bulling”. Para eles, as formações sobre “Bulling” têm dado algum suporte para trabalhar o tema do preconceito, sobretudo em função dos

apelidos utilizados no ambiente escolar. Mesmo assim, consideram a questão do racismo muito complicada, pois, para eles, começa do próprio negro, que não se assume, mostrando assim uma visão do negro enquanto “o outro”, “o estranho”, o “também culpado”. Os professores também revelaram carecer de mais formação sobre o tema, por isso se sentem inseguros no momento de abordar o assunto em sala de aula.

Quando interrogados se conheciam as políticas educacionais de combate ao racismo, apontaram apenas a questão das cotas (80% dos professores se mostraram contra) e das diretrizes curriculares. Quanto a esta última, confessaram nunca ter estudado, lido ou procurado orientação para subsidiar uma aula, projeto ou plano de ensino. Em relação à existência de racismo, todos concordam que há preconceito racial no Brasil, embora reconheçam que isso ocorre quase sempre de forma dissimulada. Algumas professoras negras consultadas relataram ter sido vítimas de racismo e comentaram sobre como foi difícil sentir isso na pele. Quando questionados sobre a interferência do racismo no processo de ascensão social e inclusão no mercado de trabalho, 95% dos educadores acham que o preconceito racial não interfere na distribuição de bens do país. Para justificar essa afirmação, utilizam argumentos do tipo: “O negro deve acreditar em si”; “ele é humano também, e pode conquistar de tudo se tiver força de vontade”; “Ele não pode deixar se abalar por pessoas maldosas”; “Se ele for competente, vai haver vaga pra ele em qualquer lugar”; “Tem muito neguinho aí cheio da grana, de carrão, mansão.

Quanto à interferência dos professores diante dos conflitos onde a cor ou outro fenótipo negro são utilizados como motivo para depreciação, os educadores recorreram à religião para subsidiar seus argumentos. Já os alunos, à medida que chegam aos nove anos de idade, sentem-se mais à vontade para contar o que ouvem e o que sofrem, diferentemente das crianças de 1º e 3º anos (estas possuem entre seis, sete e oito anos), que têm dificuldades tanto para se autoidentificarem como negras, como para expor as frases preconceituosas ouvidas - seja relatando oralmente ou por escrito. Prova disso é que observamos contradições entre a fala e a escrita.

Assim, direcionamos nosso trabalho com a entrevista, contendo as seguintes perguntas:

1ª pergunta: Vocês acham que existe racismo no Brasil? Todas as professoras foram unânimes em responder: “**Profª 04** - Sim! - **Profª 02** - Com certeza! - **Profª 05** - Só o que tem!.

2ª pergunta: Vocês acham que esse preconceito racial, esse racismo, ele é mais voltado para a questão do corpo, como a cor o cabelo, ou para a questão social, posição econômica? Um negro rico não sofre racismo?

Profª 06 = - Engloba os dois, porque a partir do corpo ele já é excluído pela sociedade pelo fato de ser negro. Até um emprego é mais difícil para um negro do que para um branco. Isso a gente vê muito no sul, por que lá a maioria é branco e, quando chega um preto, ele tem dificuldade em entrar na sociedade por ser preto e por ser nordestino. (Professora paranaense).

Profª 08 = - A gente pode observar, inclusive na TV. Você pode observar quem é que interpreta as domésticas em determinadas novelas, são negras, são nordestinas, você pode observar os comerciais, você não vai ver um menininho negro, se for é um comercial sobre a fome, programas sociais para pobres, por exemplo, mas ele não vai fazer um comercial apresentando um produto. Então a gente vê que na nossa sociedade, embora que a gente fale que o Brasil é um país diversificado, com relação a etnias, mas essas etnias respeitadas e inseridas na sociedade em todos os ambientes ainda não acontecem.

Como podemos observar, os professores fazem a correlação imediata entre quem representa simbolicamente os papéis considerados subalternos pela sociedade e os cargos que ocupam, reconhecendo que o preconceito racial está atrelado ao acesso desigual aos bens econômicos. Entretanto, as educadoras não estabeleceram um *link* entre as representações racistas e a realidade da sua escola, da sua sala de aula e, sobretudo, da realidade dos seus alunos. Assim, seguimos para **3ª pergunta:** É interessante trazer o assunto do racismo para a escola? **Profª 01** “- Olha, as crianças, elas aprendem com a mãe. Tem uma aluna que ela é loirinha, ela disse pra colega que branco é rico e pobre é negro”. **Profª 02** “- A criança nasce pura, a sociedade que a corrompe.” **Profª 05** – “Com certeza!” **Profª 06** – “Seria Muito importante”.

Pelas respostas, as professoras mostram que a questão do racismo é cultural, com a família e a sociedade exercendo um peso significativo nesse processo. Entretanto, não fazem referência ao papel da escola e da comunidade escolar na manutenção e/ou combate do preconceito racial, já que a instituição escolar tem papel central nessa discussão. Ao mesmo tempo, alguns educadores também mostraram compartilhar da cultura racista.

4ª pergunta: “Vocês já presenciaram manifestação de racismo em sala de aula, sobretudo através de apelidos em relação ao cabelo, à cor ou ao nariz?”

Profª 07= Sim. É cabelo de bombril, de pinchaim. **Profª 11=** No momento de raiva que tiver discutindo “ah esse negro!!”, Com intenção de ofender mesmo!!

5ª pergunta: “Como é que vocês acham que as crianças, principalmente as meninas, se sentem quando seu corpo é negado pelo outro?”

Profª 10 = Vergonha e rejeição pelos colegas. Eu tenho uma sobrinha que ela é morena e tem muitos cabelos no rosto, na face, e os colegas a chamam de lobisomem. E ela cresceu com esse apelido de lobisomem, mulher macho. Eu comecei a fazer depilação nela, ela tinha nove anos e tinha bigode e sobrancelha. Ela tem doze anos hoje e ela não fica sem fazer a sobrancelha e o buço, por causa da rejeição dos colegas.

Segundo a leitura dos professores, a oralidade racista, que faz com que a criança tenha dificuldade de autoaceitação, pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade, devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social (essa absorção do discurso do outro ocorre porque a avaliação é social, antes de ser pessoal). Noutras palavras: nossa identidade é fruto de um processo dialético entre o cultural e o individual. Trata-se de uma produção sócio-histórica, um processo construído e reconstruído continuamente. Ou seja, é pelo olhar do outro que o indivíduo se constitui como sujeito. Desse modo, o olhar da professora teria um papel importante na construção de uma autoimagem positiva das crianças negras. No entanto, os educadores, por valorizarem a representação e a cultura branca, acabam contribuindo para a reprodução do racismo no seu espaço de atuação. Mesmo argumentando - de forma frágil, inclusive - em sentido contrário, seu corpo e sua fala reforçam uma pretensa superioridade dos signos e conceitos brancos sobre os negros.

6ª pergunta: “Como vocês observam essas crianças que sofrem por causa do preconceito de cor ou de outras características fenotípicas, como nariz e cabelo? Como elas reagem?” **Profª 08 -** É traído pelo corpo e pelo colega. **Profª 09 -** É uma criança isolada na sala, não tem contato com outros, muito difícil terem contato, às vezes quando tem já é pra motivo de chacota, é o bullying da vida na nossa realidade. **Profª 05 -** Às vezes se revolta e bate nos colegas. **Profª 04 -** É porque, na verdade, o próprio negro às vezes ele não se aceita. **Profª 11 -** Uma coisa que eu sempre trabalho no meu filho essa questão da gente se aceitar, pra quando ele crescer não venha ser uma pessoa retraída.

As professoras citam muito o *bulling* para explicar o racismo. Mas entendemos que o racismo é diferente do *bulling*, pois ele não ocorre, como vimos, somente entre pares. Ao contrário, acontece, inclusive entre desiguais e numa relação de manipulação das falas, onde elas aparecem quase sempre como brincadeira, e onde quem reage é visto como um complexado ou revoltado, denominações que adultos e crianças não querem para si. Pergunta-se: quem é negro, numa sociedade que age segundo os preceitos brancos, deve aguentar os insultos para não ser tachado de revoltado? Independente da resposta, em geral não se enxerga quem provocou ou realizou a ofensa, mas sim o negro que perdeu a cabeça e reagiu. O fato é que, numa sociedade racista, homens, mulheres e crianças negros têm sempre que ganhar, para assim mostrar que existem, “apesar da cor”. Mas este seria o caminho? Ou seja, o respeito tem que estar condicionado à posição econômica e/ou social? Só pode exigir respeito quem assume posições consideradas de destaque pela sociedade? A condição humana por si só já não é digna de respeito? Essas são questões que devem ser refletidas, pois as ideias que sustentam esse pensamento racista ainda encontram-se incrustadas na nossa cultura, fazendo-se presentes na nossa fala, nas nossas escolhas estéticas e no modo de nos relacionarmos uns com os outros.

Na 7ª pergunta: Vocês já se pegaram pronunciando palavras, na concepção de vocês, preconceituosas?

Prfª 10= Não, até por que, eu da minha parte não, porque eu fui criada em um ambiente onde tinha negros. A minha mãe e o meu pai são brancos, quer dizer, em partes, agora eu volto atrás. A avó da minha mãe era escrava só que minha mãe é branca, devido a minha avó ser branca e o pai dela era moreno, aí, pela mistura o meu irmão nasceu moreno, assim, da cor da Ângela (referindo-se a uma professora negra) e eu branca, só que eu nunca discriminei fora de casa, só que como eu brigava muito, eu dizia que meu irmão tinha sido achado na lata de lixo. Eu coloquei tanto isso na cabeça dele, que ele virou pra minha mãe com doze anos e disse assim: “A Wal tem razão: a senhora me achou mesmo foi na lata de lixo”. Minha mãe fez sabe o quê? Pegou as fotos dela grávida, do nascimento dele, porque quando ele nasceu ele era um moreno clarinho e o meu pai abraçado com ele. “Seu sem vergonha, vem me dizer que eu te achei na lata de lixo, está aqui minha prova.” Mas aí depois ele foi crescendo e foi vendo que era só briga de criança, que eu amo meu irmão. Mas fora de casa não tinha preconceito, porque em casa eu fui criada com pretos.

Como se vê, a professora ignora a ideologia que moveu suas práticas. Ideologia que mostra como a sociedade na qual ela está inserida age em relação ao negro, deixando de lado inclusive os laços afetivos. Nesse sentido, a crença da educadora na chegada dessa suposta racionalidade acompanhada da maturidade

biológica não leva em conta que os processos de exclusão pelo racismo fazem parte da nossa formação histórica, marcada pela escravização, hierarquização social, exclusão, dependência e autoritarismo. Aspectos esses que contribuem para a formação de um sujeito social que não reconhece o racismo no bojo das relações da sociedade, ao mesmo tempo em que o conserva nas suas práticas cotidianas. Segundo Saavedra et al (2003, p. 90):

Os processos de discriminação assumem na nossa sociedade, em geral, um caráter sutil, fluido e difuso. Perpassam as rotinas, os costumes, as relações sociais, as atitudes e a linguagem. É possível afirmar que estão naturalizados e constituem uma prática social fortemente arraigada no nosso imaginário coletivo e em nossas mentalidades.

Assim, o argumento utilizado pela professora de que ela não poderia ser racista, pois tem parentes negros e/ou amigos é frágil, uma vez que o racismo foi apreendido através da cultura da socialização, o que mostra que nossas relações são marcadas pela exclusão estética e política do indivíduo negro na sociedade.

8ª pergunta: Vocês abordam a história do negro em sala de aula? **Profª 04** - Sim, por causa do bullying que a gente trabalha. De vez em quando tem palestras. No ano passado assistimos um filme.

9ª pergunta: E a criança. Em relação à cor? Você já presenciou situações em que a criança já negou sua cor? **Profª 07** - Elas dizem: “eu não sou negra, não!”. Na **9ª pergunta:** Vocês acham que um projeto educativo concentrado no combate ao racismo contribui de alguma forma para a construção, pelas crianças, de imagens e representações positivas em relação ao ser negro?

Profª 3 - Sim, ele ajuda, porque assim o professor tem o papel fundamental na vida da criança. Eles acreditam muito na gente, e se o professor está dizendo todo dia que não tem nada a ver a cor da pele, ele vai acreditar por que quando ele gosta do professor e ele escuta isso é um estímulo pra ele.

10ª pergunta: Cite frases racistas que vocês conhecem que já ouviram na escola e na sala de aula? **Profª 01** – Nego do Codó, cabelo de Bombril! **Profª05** - Todo preto é macumbeiro! **Profª 07** - Cabelo duro! **Profª10** - Negro só é gente quando está no banheiro quando bate ele fala: “Tem Gente!”. **Profª11** – “Negro nojento, teu lugar é na senzala”, **Profª 08** – “Escrava Isaura!!!”

Como podemos constatar, o racismo está enraizado no ambiente escolar, onde as crianças e os profissionais negros são insultados direta ou indiretamente, às vezes por meio de outra pessoa da mesma cor, como foi o caso da professora negra que reagiu à piada “Negro não é nada”. As crianças, por sua vez, quando

provocadas, reagem pela força ou buscam passar despercebidas. Muitas delas rejeitam a escola e/ou alguns colegas, porque sentem desde cedo seus atributos físicos serem sinônimos de exclusão. Cabelo, cor, nariz, cultura e história negra tornam-se motivo de ofensas, que acontecem por meio de piadas e apelidos. Em geral, o nome não aparece durante as ofensas: “negrinho metido”, “negro nojento”, “cor de carvão”, “monte de lixo”. Trata-se de uma forma de ofender negando a identidade e diminuindo a própria existência dos negros. Querem que o negro seja visto apenas pela cor e pelo conceito preconceituoso que os racistas têm da cor negra.

Nas discussões, quando o negro se afirma, é chamado de presunçoso, mas é possível que o agressor recue. Porém, auto-afirmações assim, fortes e seguras, são bem complicadas de serem exigidas de crianças que ainda não compreendem a segregação racial que acontece em sala de aula. É difícil, pois, esperar que meninos e meninas sejam fortes diante de uma luta quase invisível, uma vez que as leis são ocultas e legitimadas pela cultura, por isso são compartilhadas por muitos. Daí a importância dos educadores e da escola no sentido de contribuir para a formação de uma consciência crítica entre as crianças negras, de forma que elas passem a conhecer melhor as condições históricas e particularidades de sua gente.

5.2 E as crianças, o que elas falam? Como se expressam?

As ideologias racistas foram falsamente legitimadas pelas ciências biológicas que classificaram a diversidade humana em raças, segundo características físicas como cor da pele, tipo de cabelo, tamanho e forma do crânio, entre outras. Esse conceito dividiu os humanos em três raças (branca, negra e amarela) estagnadas e hierarquizadas, que resistem no imaginário coletivo e na terminologia científica, e foi eficientemente utilizado nas relações de poder que opunham o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. (SANTOS, 2002). Nessa relação de oposição, tira-se proveito do conceito que a cor negra ocupa no imaginário coletivo, segundo Cohen (1980, p. 39 apud SANTOS, 2002, p. 46):

Em todos os tempos esta cor sempre esteve revestida de valores negativos nas línguas indo-européias. É desta maneira que, em sânscrito, o branco

simboliza a classe dos brâmanes, a mais elevada da sociedade. Em grego, o negro sugere uma mácula tanto moral quanto física, ele trai, igualmente, os homens de intenções sinistras. Os romanos não somaram a este vocábulo nenhum significado novo: para eles, o negro é signo da morte e da corrupção enquanto o branco representa a vida e a pureza. Os homens da igreja, à procura de chaves e símbolos que revelassem os sentidos ocultos da natureza, fizeram do negro a representação do pecado e da maldição divina.

Assim, o racialismo, movido por práticas políticas, tira proveito dessas descrições e inventa o racismo e sua ideologia, onde o negro ora é odiado, ora é temido e vitimizado. Esses aspectos foram observados entre as crianças que compõem o contexto desta pesquisa. Por exemplo, em situações de não conflito e formais, elas se negam a pronunciar a palavra “negro”. E nas situações de identificação dos colegas ou de si mesmas, elas dizem: “Aquele moreninho”, “Aquele bem moreno, mesmo”, “Aquele bem moreninho”. Comportamento também observado entre os educadores, orientadores, diretora e demais funcionários. Porém, em situações de conflito, ou seja, quando brigavam entre si e uma das crianças era negra, a palavra “negro” era dita sem pudor e carregada de intenções de ofensa. Nesses casos, presenciemos ataques às pessoas da família, principalmente à mãe, bem como a verbalização de apelidos e chavões. Entretanto, quando perguntamos às crianças se elas têm preconceito, todas afirmaram que não. Elas já observaram que, em seu meio, esse comportamento é tido como normal; que os xingamentos e apelidos são vistos como coisas de momento e que não haveria maldade neles. Inseridas no mito da democracia racial, elas desconhecem a ideologia racista que sustenta suas falas e práticas.

Dizem não ter preconceito, mas, quando contrariadas por um negro, a cor da pele é sua principal arma de ataque. Frases como “Negro Imundo”, “ Cor de sujeira”, “Negrinho”, “Negra da Senzala”, “Tia Anastácia”, “Escravo” e “Escrava Isaura” são constantemente pronunciadas no espaço escolar. Ou seja, embora os indivíduos neguem o racismo, é possível detectá-lo, sobretudo em situações de conflito. As crianças vítimas dos apelidos e insultos muitas vezes partem para a agressividade. Nessas situações, observa-se que os educadores intervêm de forma superficial, às vezes com conselhos religiosos. Nos casos de violência física, aplicavam uma punição ao agressor, expulsando-o da sala de aula ou colocando-o de castigo.

Durante os acontecimentos registrados nesta pesquisa, não foram observadas intervenções pedagógicas sobre a questão do racismo - ação esperada num espaço onde predomina uma cultura de democracia racial. Os educadores até tentam combater o problema, mas vêem sua prática limitada pela falta de formação pedagógica sobre o tema. A inexistência de uma formação educacional antirracista contribui para que os educadores muitas vezes não compreendam e não identifiquem as discriminações presentes nas relações de poder, classe, raça e suas ideologias. Segundo Chauí (1982, p. 92), ideologia [...] é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes. O racismo é, então, uma ideologia que afirma a superioridade de um grupo racial (categoria construída historicamente pelas relações de poder) sobre outros. E que, através de estereótipos reproduzidos pela linguagem, mantém relações desiguais tanto no que diz respeito a questões humanas como econômicas.

5.3 Explorando o sentido da palavra “negro”

Após a fase de sistematização das observações, das entrevistas e dos questionários, vivenciamos na escola pesquisada os seguintes projetos: “Linguagem e a Literatura Negro Brasileira: alternativas de desconstrução do racismo” (**Projeto de Dedicção Exclusiva IFMA- Campus Açailândia**) e “Relacionando os conteúdos de química com questões sociais e culturais: ‘cabelo bom versus cabelo ruim’, as práticas químicas, culturais e ideológicas envolvidas nesse processo” – **PIBIC-IFMA- 2012/213**. Por meio desses projetos, realizamos oficinas de leitura nas quais procuramos incentivar um debate acerca da linguagem racista, na tentativa de levar os alunos a refletirem sobre ser negro na sociedade e sobre a cor e a estética negras. Para isso, usamos como suporte os livros “Minha mãe é negra, sim!”, “Que cor é minha cor?” e “O cabelo de Lelê”, das autoras Patrícia França, Marília Rodrigues e Valéria Belém. Em seguida, foram propostas várias atividades aos alunos, entre elas a construção de um texto sobre os estigmas que a cor negra carrega na sociedade.

A partir da leitura dos livros citados, foi possível explorar a relação entre literatura e imaginário, no sentido de discutir a representação que o negro ocupa no imaginário infantil. Ao mesmo tempo, permitiu discutir com as crianças o preconceito de cor e a linguagem racista utilizando apontamentos da literatura. Nesta etapa da

pesquisa, os trabalhos das crianças do 4º ao 5º ano deixaram claro que ser negro é motivo de chacota, de apelidos e de zombarias. Em seus textos, elas denunciaram situações vividas por elas e por seus colegas. Uma aluna escreveu: “Na minha sala tem uma menina que chama a outra colega de cabelo bombril, e chama a outra de negro tição”.

Como podemos ver, a palavra negro vem quase sempre seguida de um adjetivo depreciativo: o cabelo aqui é comparado ao Bombril e a cor, ao tição. A cor da pele é concebida pelo pressuposto do racismo, sendo estigmatizada. Segundo Sales (2006, p. 237):

É nesse sentido que o insulto, assim como as demais formas de discurso analisadas aqui, não exerce apenas uma função evocatória, mas também *provocatória*: meio de provocação, lugar de agitação das forças, o insulto instiga algo ou alguém, algo em alguém, algo a alguém [...].

E é exatamente isso que acontece no nosso ambiente escolar. Muitas vezes as crianças vítimas de insulto reagem com a força física, o que não é perdoado pela escola. Esse tipo de ação, tido como não civilizado, é punido sem muita delonga: chama-se o pai e suspende-se o aluno, que se sente traído e injustiçado. Alguns gritam várias vezes que o outro começou, mas os educadores não entendem a situação porque não vestem a pele do menino ou menina negra que todos os dias são humilhados e provocados pelos colegas em função do corpo que têm. E as crianças, embora observem a cor da sua pele ser associada a aspectos negativos, ainda conseguem compreender que estes são construídos socialmente.

Percebemos, portanto, que falta à instituição escolar um discurso de combate a atitudes racistas. Mais do que isso: falta-lhe uma “lente de aumento” para que seus profissionais enxerguem os estigmas impostos aos alunos negros. Assim, em vez de vez de esclarecer que a estigmatização e a conseqüentemente desqualificação social são decorrentes de fatores culturais, históricos e econômicos, a escola, ao contrário, permite que a criança cresça em um ambiente desfavorável a sua sociabilização, comprometendo seu amadurecimento e sua formação enquanto sujeito.

Em outra situação registrada na pesquisa, uma criança escreveu: “A gente fica triste porque falam assim tão mal da gente e uma vez chamaram minha outra prima de neguinha porque ela é morena e isso é racismo e isto é crime...”

O relato acima demonstra a tristeza da criança ao ver a prima ser chamada de “neguinha”, pois ela considera isso injusto. Ao mesmo tempo, ela observa que chamar alguém de negrinho (a) é crime, pois constitui racismo. A fala também revela que a criança foge da palavra “negra”, da cor negra e/ou preta. Para ela, sua prima é morena. Percebemos, assim, que a criança, ao fugir da cor, mostra não ter uma orientação sobre a identidade negra, sobre sua negritude e a do outro. Ou seja: ela desconhece a proposição da negritude de positivar a palavra e a cor negra. Segundo Pessanha (2003, p. 162), é necessário:

[...] reverter este quadro segregador do negro e construir seu espaço, visando tornar positivo o anteriormente visto como negativo, impuro, incivilizado, desvalorizado. A literatura, então, que buscamos, deve se nutrir da ideia de desconstrução de verdades, que negam o negro, substituindo-as por outras que afirmam e exaltam-lhe a condição humana.

A literatura aqui tem importante papel na construção de outro olhar estético e de esquemas de linguagem que classifiquem os indivíduos a partir de uma perspectiva positiva. Para isso, é necessário um diálogo corajoso, capaz de fazer vir à tona as diversas percepções sobre a cor da pele dos homens. Segundo Gallo e Souza (2004, p. 26):

A linguagem é espaço de diferença. Mas também pode ser material pelo qual construímos pontes que nos possibilitem estar com o outro, sem devorá-lo. Pontes entre o mesmo e o outro; que mantêm o outro, sem devorá-lo com nossas próprias palavras; que permitem o (re)encontro com a diferença.

É preciso questionar por que as crianças se acostumaram a associar o negro ao feio e ao ruim. A explicação talvez se encontre num tipo de educação que, ao longo da história, jamais problematizou a dialeticidade na relação branco/negro. E que forjou nosso olhar a partir de imagens contrapostas à memória e às imagens positivas deixadas pelos nossos antepassados negros na história. Na escola, nosso olhar é educado para gostar do que é branco. E nesse tipo de educação, apenas alguns tiram rendimentos, pois nela temos os que são e os que não são humanos; os que são produtivos, belos e felizes e os que não se encaixam nessas categorias. Cabe, então, à escola perceber que uma escolha visual e estética é também uma escolha política (Almeida, 2004). E então não seria, de acordo com Almeida (2004, p 37),

[...] de se perguntar a esse arquiteto como Raskolnikov ao juiz da instrução: Desde o alto de que a serenidade majestosa você me dirige seus sábios oráculos? E percebemos como suas palavras conseguiram exprimir o

movimento interno e persistente dessa educação visual da cultura de massa e o movimento pedagógico de ida e vinda de um racismo científico para um racismo popular, prático, atuante e contemporâneo.

Os aspectos desse racismo popular, prático e atuante foram constatados nesta pesquisa, que também revela que a escola, apesar de algumas mudanças nas políticas curriculares, ainda se cala diante desse problema. Um silêncio que acontece porque os educadores ainda não estão preparados para atuar frente a isso. Muitos não conseguem lidar com as contradições das relações racistas. Contradições e conflitos pessoais verificados nas exposições dos alunos. Um exemplo: no trecho “Os idiotas e imbecil daqui me bateu porque eu era o único negro”, o aluno considera que o fato de ser negro fazia com ele apanhasse dos colegas. E ser o único negro da turma parece deixá-lo mais vulnerável. Ele também apresenta agressividade em suas palavras, revidando com xingamentos. Quando ele afirma que apanhava porque era negro, sua conclusão é baseada nos xingamentos que ouvia sempre quando o batiam. As crianças agressoras o insultavam com palavras como “Negro Urubu”, “Negro Nojento” e “Teu lugar é na África”. Segundo Sales (2006, p. 245),

A passagem do desdém para a raiva depende da distância social que separa os indivíduos, da relação de poder e prestígio, e, portanto, do grau de ‘ofensa’ que a presença de um indivíduo provoca em outro: ‘os insignificantes só merecem indiferença’. A raiva é, pois, em geral, sintoma de um sentimento de ameaça ou prejuízo, efetivo ou possível, real ou imaginário. Essa reação pode se consumir na agressão física do objeto de raiva ou na agressão simbólica mediante o uso de insultos

Muitas vezes, quando indivíduos considerados inferiores não aceitam seu suposto lugar de inferior e infringem as leis ocultas do racismo, como a hierarquia entre branco e negro, eles causam ódio nos que tentam se manter como legítimos representantes da beleza, da prosperidade e do bom, levando-os muitas vezes a partir para a agressão física.

As atitudes carregadas de pré-conceitos de quem se vê pertencente a um grupo superior pode desenvolver relações xenófobas e racistas, inclusive materializadas em violência física, onde farão destaque dos elementos que distinguem os grupos, reafirmando estereótipos, alimentando e/ou intensificando comportamentos discriminatórios. Entretanto, a estigmatização gera nos indivíduos estigmatizados não só o medo e a reclusão, mas também reações à hierarquização imposta a eles (GOFFMAN, 2008).

Estas relações sociais onde as posições privilegiadas se concentram nos indivíduos brancos, e onde um número bem pequeno de negros tem privilégios, geram cicatrizes em quem está cansado de ouvir que é a parte fracassada da sociedade, pois a cor da pele escura aponta o grupo ao qual pertence, a condição social, bem como o lugar onde mora, a forma de se vestir, etc. No Brasil, historicamente os grupos de maior poder político e econômico sempre discriminaram, desqualificaram e atribuíram identidade negativa aos grupos que não compartilhavam de seu meio social, incluindo os negros. Estes, por estarem aliados do poder político e econômico, tiveram sua cultura, religião e formas de se relacionar classificados como inferiores, o que gera obstáculos à sua inserção social. E mesmo na atualidade - quando os negros não já são considerados excluídos do processo econômico, pois de alguma forma participam e contribuem com o sistema produtivo - , o modo como eles foram inseridos socialmente é problemático, uma vez que essa integração é desvalorizada e desqualificada (SILVA, 2004).

Nesta pesquisa, identificamos um aluno que consegue perceber essa configuração desigual na sociedade e demonstra revolta por isso, desejando trocar de posição com o branco para viver um tipo de lógica que, no fundo, representa a manutenção da mesma estrutura social, com mudança apenas dos papéis: o oprimido vira opressor e o opressor vira oprimido. Isso mostra a necessidade urgente de implantação de uma escola capaz de perceber que discursos e outras formações estão adentrando seu espaço. Segundo Amâncio (2008), é preciso que os educadores trabalhem cultura e educação no seio da escola, superando a forma superficial que vêm dando às abordagens multi e transdisciplinar, ignorando as especificidades da diversidade. Para Amâncio (2008, p. 36):

[...] a diversidade tornou-se um mero discurso retórico com vistas ao respeito mútuo, que tudo relativizava. Assim capoeira, música, comidas típicas e danças de matriz africana passaram a freqüentar mais a escola, porém ainda como produtos de uma produção em série, como os próprios alunos negros de periferia, objetos sem história, sem referência positiva e sem tradição, a quem era devido todo respeito, apesar de seu reduzido *status* social e de sua marginalidade.

Agindo assim, a escola continua excluir. A cultura africana, antes fora da sala de aula, agora está dentro da escola. Porém, é transmitida por meio de projetos e ações pedagógicas fragilizadas, que continuam dando a essa cultura um aspecto folclorizado. Noutras palavras: as ações não conseguem incentivar reflexões históricas e sociais nos seus alunos e muito menos despertar um processo de

identificação desses indivíduos com a cultura negra. Isso porque faltam políticas de formação de professores mais incisivas, sobretudo no interior do Maranhão. A escola, portanto, ainda não rompeu com o discurso de que o Brasil é o paraíso da harmonia racial e da diversidade cultural.

Quando observamos a fala e os textos dessas crianças (ver textos em anexo), verificamos como seria importante uma relação concisa entre cultura e educação, pois não só as crianças são ofendidas, mas também seus familiares. Estes são vistos apenas pela cor que têm, como se não fossem humanos e detentores de uma história. Sua condição de trabalhadores é negada desde cedo por aqueles que estão na escola. Pais, mães e até avós de meninos negros são alvo de insultos. No trato com eles, não se exigem as regras da moral e da boa conduta, talvez porque não sejam vistos como indivíduos, mas simplesmente como Negros. Ou seja, muitas vezes não se trata de uma questão pessoal entre alunos, como alegam alguns professores, mas sim de uma cultura racista que dá ao agressor certa autoridade para insultar qualquer indivíduo negro. São afirmações que põem por terra a ideia de que o Brasil é uma democracia racial.

Dizemos uma cultura organizacional racista porque o preconceito racial se fez presente durante todo o período da nossa pesquisa, principalmente através da oralidade de professores e demais funcionários da escola. De acordo com Sales (2006), o preconceito também se manifesta em afirmações negativas de racismo em que há emprego de orações coordenadas, adversativas, tais como: “Ela é negra, mas é muito inteligente”; “Minha filha, eu sou uma nega veia, mas sou trabalhadora”; “Sou negro, mas sou honesto”; “Eu sou negra, mas não tenho vergonha desta cor véia”; “Ela é negra, mas é bonita, eita bichinha de sorte!”. São palavras, frases e conceitos como esses que também permeiam a formação dos educandos daquele espaço escolar, pois, como observa Freire (1987), o diálogo faz parte do processo de educação, e a palavra não existe de forma isolada, mas representa a forma como o indivíduo vê o mundo. E, para eles, ser negro não é bom.

Em outro fragmento de texto, a aluna denuncia: “Os meninos xingam minha mãe e os meus amigos... eu falo que pode me xingar, mas não xingar a minha mãe, que é a minha protetora, ela é parda...”. Neste trecho, a criança se refere à frase “negra macumbeira”, xingamento comum realizado pelos alunos em relação às mães negras.

Ao investigarmos esta questão, observamos que mães negras, quando professoras, geralmente não eram insultadas pelos colegas. Isso acontecia devido ao respeito que estes tinham pela posição social que aquelas ocupavam, considerada uma posição social e econômica elevada em relação aos demais. As mães vítimas de insultos são geralmente as donas de casa e as empregadas domésticas. Como podemos observar, mais uma vez esta pesquisa esbarra na relação do racismo com o acesso aos bens materiais. Como já apontamos no início, grande parte da população vive às margens do crescimento econômico da cidade, que, desde sua fundação, utilizou pardos e negros como mão-de-obra barata para fazer o trabalho pesado e desvalorizado socialmente.

O Brasil, mesmo apresentando índices estatísticos de que nos últimos anos houve melhoria nas condições sociais da população negra, ainda ostenta uma dura realidade: os negros, em sua grande maioria, ainda possuem baixo nível de escolaridade, vivem nas regiões periféricas e sem infra-estrutura⁴ e ocupam postos de trabalho com pouca ou nenhuma qualificação. Conseqüentemente, com menos remuneração. Sua concentração no mercado de trabalho, quando comparados com os brancos, ocorre em geral da seguinte forma: as mulheres negras ocupando o posto de empregada doméstica e os homens negros concentrados na construção civil. (BRASIL, 2011).

Trata-se de profissões que não gozam de respeito dentro da comunidade escolar. Os pais e mães nessa condição são identificados pela cor e não pelo nome. E os próprios educadores, quando não lembram ou não sabem o nome de determinado pai ou mãe, referem-se a eles utilizando os seguintes termos: "Aquele nego véi" ou "Aquele nega véa". Já os alunos, nas ofensas, utilizam o termo negro seguido de um adjetivo pejorativo e estigmatizante. Por isso, a criança insultada rejeita a palavra Negro que, para ela, é sinônimo de xingamento e de coisa feia. Dessa forma, a criança vai percebendo, a seu modo, que essa palavra exclui e desmarca posições de destaque ou não. Segundo Guimarães (1999, p. 36), o insulto:

[...] se manifesta sempre numa situação de desigualdade hierárquica marcante –, uma diferença de *status* atribuído entre agressor e vítima – e de informalidade das relações sociais, que transforma a injúria no principal

⁴ Bairros periféricos onde são poucos os investimentos das políticas governamentais, sobretudo nos setores de infra-estrutura como pavimentação, energia elétrica, saneamento básico e transporte, serviços públicos de habitação que contribuem para a (des)qualificação social. (VÉRAS, 2003)

instrumento de restabelecimento de uma hierarquia racial rompida pelo comportamento da vítima.

O insulto racial tem como objetivo demarcar a fronteira, a distância social que se encontra ameaçada. Ele expressa a opinião depreciativa em relação a uma pessoa ou grupo, e age na tentativa de legitimar uma hierarquia social sustentada na idéia de raça. Insulto e injúria vêm, dessa forma, mostrar o lugar do insultado. Ambos têm em comum o desejo de humilhar e de causar dano moral. (SALES, 2006). Segundo Bourdieu (1983, p. 73), as relações de poder contidas nessas práticas se explicam assim:

Na vida cotidiana, passamos nosso tempo a objetivar os outros. A injúria é uma objetivação ('Você não passa de um...') ela reduz o outro a uma de suas propriedades, de preferência oculta; ela o reduz, como se diz, a sua verdade objetiva.

O insulto e a injúria racista circulam livremente no espaço educativo, adquirindo cada vez mais adeptos, mantendo viva a idéia da superioridade branca e da inferioridade negra no imaginário infantil. E nessa relação de objetivação do outro – no caso, do negro -, a prática da injúria não é condenada, uma vez que é normalmente cometida por crianças e em situações de brincadeira. Mesmo quando acontece entre adultos, é vista como algo comum, que faz parte das relações harmônicas entre as raças, como se uma delas já entendesse nas entrelinhas o seu lugar de categoria objetivada.

Porém, como nos lembra Bourdieu (1983), as palavras classificam e servem para falar do mundo social. E é justamente por essa ligação com um mundo que é social, que ela pode funcionar também como instrumento de luta. Segundo o autor (1983, p. 73): “Não existe palavra neutra para falar do mundo social, e a mesma palavra não significa a mesma coisa, dependendo da pessoa que a fala”. Assim, é possível que, por meio da linguagem, possamos combater a objetivação do ser negro.

A linguagem é, assim, uma prática social. Segundo Chomsky (1977), ela está estritamente relacionada ao pensamento. Observar a linguagem é observar o raciocínio humano, pois a atividade da linguagem é a medição entre a realidade e o espírito. Para Humboldt apud Chomsky (1977, p. 200), “O homem vive no mundo que está em torno dele exatamente como a linguagem o apresenta a ele”. Deste modo, pode-se afirmar que os significados das palavras são construídos, pois elas

não estão restritas a funções biológicas, mas pertencem ao campo mental e sócio-cultural. Assim, se fizermos mudanças nas relações sociais e pedagógicas escolares - tendo como suporte a inserção da literatura infanto-juvenil negra -, poderemos contribuir para a construção de outras práticas sociais e para a configuração de novos sentidos para a linguagem oral racista. Segundo Echeverría (2007, p.112):

Os seres humanos somos hechos a imagem y semejanza de los personajes de nuestra literatura [...] Todos disponemos de una matriz básica a partir de la cual Le conferimos sentido a nuestra vida y a partir de la cual definimos lo que nos proporciona satisfacción. Todos tenemos una noción del cielo como, asimismo, una noción del infierno. Todos estamos procurando eludir el sufrimiento y el carácter que Le asignamos a este no es siempre el mismo.

Por meio da literatura, o indivíduo interage consigo próprio e também com outros personagens, que alimentam desejos de representações. Pela atividade literária, meninas e meninos negros podem vir a eleger outros heróis, outros modelos estéticos. Podem migrar de uma cultura para outra, pois a literatura tem o poder de mexer com as aspirações e com o imaginário das pessoas.

A inserção de personagens negros no cotidiano escolar dos alunos é necessária porque, no contexto pesquisado, verificamos que representações positivas dos indivíduos negros foram excluídas da história política e econômica de Açailândia-MA. Na verdade, eles são estigmatizados por vários aspectos, entre os quais sua posição econômica e origem camponesa. Estigmatização reforçada por uma escola que negou – e ainda nega - as relações raciais, e que tem suas ações pedagógicas e currículos baseados numa ótica européia. Mas essa mesma escola pode romper com essa realidade, e uma das formas é através da obra literária - falada e escrita. Segundo Bakhtin (1997, p. 123):

O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussão ativa sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica de grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais.

É o que acontece quando propomos uma discussão sobre o racismo a partir da leitura literária. Os alunos, ao lerem conosco o livro de Patrícia França “Minha mãe é negra assim”, revelaram em seus textos certa mudança de concepção em relação à cor negra. Um exemplo: “na escola certo colega me chamou de

nequinho, de preto, eu não gostei me senti um lixo um inútil e um excluído, mas devo me orgulhar da minha cor assim como minha mãe [...] Se não existisse discriminação tudo seria mais fácil, não haveria briga, não haveria mortes, não haveria gente sendo maltratado. Então eu inventei um poema: é mais fácil camelo virar gente do que alguém por causa do racismo da discriminação não for maltratado, então pode ser eu, pode ser você que tá sendo ou pode ser discriminado, mas isso pode acabar em tragédia, eu, tu e você, todo mundo encarcerado". Como podemos observar, o aluno não só expõe uma inclinação para o orgulho da cor, mas também mostra como ele vê as relações raciais que excluem e causam dor nos que são discriminados por conta de sua cor e de seu corpo. Sentimentos e argumentos que vieram à tona após a discussão em sala de aula sobre a oralidade racista, sobre a positivação do signo e da cor negra.

5.4 A expressão das crianças do 2º e 3º ano: o desenho, o texto, a fala

"O que significa chamar alguém de negro?". Essa foi a pergunta que fizemos aos alunos do 2º e 3º ano, que responderam prontamente: "Significa 'racismo', 'bulling', 'falta de educação'". Dentre todas as respostas, a que predominou foi "Racismo". Perguntamos então às crianças o que era racismo, e elas responderam que era "xingar alguém porque ele é negro"; "chamar uma pessoa de negro"; "sorrir da pessoa porque ele é negro". A respeito do significado do racismo, Munanga diz (1998, p. 06):

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

No entanto, para as crianças da nossa pesquisa, o racismo se resume ao nível das práticas. Esse julgamento acontece porque elas estão descrevendo suas

relações raciais. É isso que elas vêem no seu cotidiano. E, apesar de ainda não saberem definir ao certo o que significa preconceito racial, demonstram compreender alguns aspectos do conceito de racismo, e os utilizam para identificá-lo em determinadas situações. Isto revela que o problema existe para elas, e que não está sendo suficientemente debatido e esclarecido no espaço escolar. As crianças percebem que o corpo negro é excluído, indesejado, por isso evitam chamar alguém de negro quando em situações pacíficas. Na verdade, o signo é concebido pela nossa sociedade como um insulto, um estigma, fruto de um processo de individuação e racialização dos corpos. Esta concepção, presente nas relações sociais difusas e informais, está enraizada nas instituições sociais que reproduzem e mantêm viva a cultura racista. Deste modo, quando digo que alguém é negro, estou afirmando implicitamente que ele é inferior, pois, no imaginário popular, esse grupo continua sendo visto na condição de escravo e de serviçal, já que é supostamente inferior. Segundo Sales (2006, p. 232):

“Negro” não se refere apenas ao corpo inteiro da pessoa (sua ‘raça’), mas ao status como identidade social (racial). A redução à “parte do corpo” significa, pois, a integração a um ‘todo’ mais amplo, econômico ou social, uma reificação. Nesses casos, tomar a ‘parte pelo todo’ é estabelecer e reificar uma modalidade de relação social: respectivamente, relações de propriedade e relações raciais.

Quando as crianças dizem que chamar alguém de negro é feio, esse julgamento acontece porque elas associam a palavra Negro a algo negativo, a um xingamento. Isso acontece até mesmo em situações em que as pessoas não estão em conflito e a enunciação não está marcada pela ofensa, e sim relacionada à identificação da cor. Mesmo nestas situações, as crianças classificam o termo negro como ruim, pois, para elas, o correto seria chamar o indivíduo negro de moreno ou “bem moreninho”.

Após verificarmos suas respostas escritas, perguntamos aos alunos por que eles não chamavam de negro uma pessoa de pele negra. Eles responderam: “Porque a palavra negro é tipo um palavrão, um xingamento”, “Porque é falta de respeito”, “Porque é feio e Deus não gosta” e “Eu, não! As pessoas se zangam!”. No entanto, essas concepções negativas do significado da palavra negro não são algo nato nos alunos, e sim ideias adquiridas e socializadas. Para Santos (1985, p. 19 e 20):

As idéias vêm da sociedade para dentro das cabeças, através das palavras, dos exemplos, da imitação, das crenças religiosas, de uma infinidade de

grandes e pequeninos canais. 'Você está preto de sujeira!'. Quem ouviu isto desde os primeiros meses de vida, dificilmente mais tarde fará uma idéia positiva dos negros.

E segundo Bakhtin (2009, p. 117):

Toda palavra serve de expressão em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o terreno comum do locutor e do interlocutor.

A criança sabe que o signo negro, no seu contexto, demarca uma relação preconceituosa. Por meio dessa palavra, ela comunica ao seu interlocutor que ele é inferior, que ele tem um defeito. Entretanto, por ser comum na sociedade, o racismo ora rejeitado pelas crianças se materializa nas palavras quando isso traz rendimentos a quem agride.

Em outro momento, quando instigadas sobre a questão da palavra e da cor negra, as crianças disseram o seguinte: "Essas pessoas não têm culpa de nascer negra"; "Têm pessoas que ficam mangando da pessoa que é negra"; "Nunca devemos chamar as pessoas de negro, principalmente os mais velhos"; "Eu odeio quando uma pessoa chama a outra de negra"; "A gente não deve mangar dos morenos, a gente tem que respeitar os morenos"; "Tem gente que chama o próprio irmão de negro"; "Quem chamar o outro de negro vai é preso" e "Vamos parar de chamar as pessoas de negro feio, porque isto é errado e nunca devemos chamar a pessoa de negro".

Ao exteriorizarem isso, os alunos estão demonstrando o que vivenciam ou observam no seu cotidiano: as gozações que têm de suportar pelo fato de serem negros, as diversas ocasiões em que ouviram ou presenciaram a palavra Negro/a sendo utilizada para magoar, insultar, diminuir. Por viverem isso na pele, as crianças negras, deixaram claro nas entrevistas que não gostam e não querem ser chamadas de negras. Assim, a partir dessas idéias, percebemos a posição ideológica que o Negro ocupa no imaginário infantil. Mesmo sem compreenderem a fundo o significado do racismo, os alunos mostraram compartilhar da ideologia de que ser negro é ser inferior, e que isso é algo sobre o qual elas não querem lembrar, como é o caso da criança que afirmou: "Só porque eu sou negra você não tem que dizer", como se se tratasse de algo que ela deveria esquecer.

Isso ocorre porque a criança é geralmente vítima de agressões verbais, alvo constante de insultos raciais. Fato que a deixa humilhada e com vergonha de si e do outro, o que pode levá-la a negação de sua identidade e ao desejo de embranquecer. Para Sales (2006, p. 230):

A vergonha ou a humilhação sofrida é expressão da ameaça à integridade social da identidade em disputa, quer essa integridade ora se chame honra, ora prestígio, ora dignidade. Ameaça aquela que pode causar um “dano moral”. Ademais, a vergonha ou a humilhação causada pela discriminação racial revela o caráter relacional da identidade.

Esse sentimento também foi observado na fuga das crianças em reconhecer e assumir a cor negra. Na vergonha que as crianças têm de ser negras e nas estratégias que recorrem para não terem que dizer cor Preta ou cor Negra. Preferem falar, por exemplo, “moreninha” ou “bem moreninha”.

O silêncio sobre os mecanismos que envolvem a construção de estereótipos negativos do negro acaba por ocultar sua exclusão, permitindo o cultivo, sem questionamento, de ideologias racistas. E, assim, diante da inércia da escola, estas se reproduzem sem obstáculos, mantendo-se vivas na sociedade à medida que vão sendo socializadas e assimiladas pelas novas gerações. (CAVALHEIRO, 2000).

Nas respostas às entrevistas, as crianças - não só elas como os professores – também demonstraram certa confusão entre o conceito de racismo e *bullying*. Uma confusão aparentemente ligada à questão do sofrimento humano causado pelos apelidos e chacotas. Entretanto, este equívoco prejudica o trabalho pedagógico em relação aos dois temas, pois termina proporcionando uma leitura genérica e padronizada da realidade. Não se trata de fenômenos simples e naturais, pois nossas mentalidades estão arraigadas ao preconceito, e só a dimensão racional não consegue superá-los, pois possuem uma dose considerável de afetividade, atingindo processos subconscientes e inconscientes.

Bullying é, segundo Smith (2002, p. 120):

um subconjunto de comportamentos agressivos caracterizado por sua natureza repetitiva e pelo desequilíbrio de poder. Uma mesma pessoa é alvo da agressão por diversas vezes e não consegue se defender de maneira eficaz para conseguir cessá-las. O desequilíbrio de poder é assinalado como as diferenças de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional e maior apoio de colegas.

No racismo, o desequilíbrio de poder não acontece por diferenças físicas, mas por conta de uma ideologia implantada não só entre pares, no caso das

crianças, mas em toda comunidade. Noutras palavras: não apenas a criança tem o racismo internalizado, mas o adulto também, e este o manifesta no ambiente escolar. Outro fator importante é que os insultos aqui destacados não ofendem somente a pessoa, mas todo o grupo que ela representa.

Por outro lado, as formações e as intervenções dos professores junto aos alunos conseguem, de certa forma, passar uma mensagem ao aluno, pois mesmo não sabendo ao certo distinguir *bullying* de preconceito, sabem que ambos trazem sofrimento e exclusão para a escola.

5.4.1 Literatura e o (re)significado da palavra negro

Os trabalhos que serão apresentados neste subitem tratam das percepções dos alunos escritas logo após as oficinas de leitura sobre a cor negra. Encontramos em seus textos as contradições que revelam a concepção negativa que a sociedade tem do negro e que a escola reforça. As crianças revelaram que “às vezes” não é bom ser negro. Ao afirmarem isso, elas estão se reportando a situações concretas onde visualizaram o lado negativo de ter um corpo negro. Quando tentamos explorar estas afirmações, perguntando por que “às vezes” é ruim ser negro, elas responderam: “Porque as outras crianças xingam a gente!”; “Chamam a gente de feio!”; “Não querem brincar com a gente!”; “Xingam a mãe da gente de escrava!”; “Porque as outras crianças xingam a gente de urubu!”. Ou seja, as crianças - mesmo vivendo um discurso de que não existe preconceito e de que ali todo mundo é igual -, percebem as contradições entre o que se fala e o que existe, de fato, na sociedade, bem como na escola.

Por meio da linguagem escrita, os alunos puderam expor novas percepções sobre ser negro, postas pela literatura infantil negra trabalhada com eles, e também a percepção negativa sobre ser negro a partir de situações vivenciadas. Por isso, mesmo considerando a possibilidade de mudança da concepção negativa do negro na sociedade através da leitura e da literatura, é preciso que consideremos também a possibilidade de elas estarem repetindo a percepção do livro infantil, pois o processo de construção de outra concepção demanda tempo. Entretanto, a literatura se apresenta como alternativa de combate ao racismo, pois, segundo Coelho (1991, p. 5), a literatura infantil é:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoção, diversão ou prazer, desempenhado pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criados pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística.

De fato, a literatura infantil tem forma e linguagem voltada para a psique da criança. Ela não só diverte e informa, mas desenvolve a mente e a personalidade dos meninos. É por isso que as ações pedagógicas que combatem o preconceito devem contemplar a literatura anti-racista, que deve ser impreterivelmente incluída no projeto pedagógico da escola. Segundo Abramovay e Rua (2002, p. 1), “[...] A escola pode motivar mais os alunos, fazendo com que se sintam respeitados, estimulando a criatividade e incentivando boas práticas”. Nesse sentido, a instituição escolar deve reconhecer que o racismo existe, e isso pode acontecer de forma sutil, por meio da literatura negra infantil. Ou seja, utilizando histórias literárias, é possível quebrar o silêncio existente em torno do racismo no contexto escolar. De acordo com Abramovay e Rua (2002, p. 02):

O reconhecimento de que existe racismo nas escolas, assim como na sociedade brasileira em geral, e que este se materializa com xingamento, desrespeito, violência verbal e incivildades, poderia ser um passo para pensar a construção de uma identidade negra nas escolas, valorizando as características do ser negro, sem estigmas, preconceitos e desvalorizações. Essas questões não podem ser omitidas com silêncios ou a minimização da questão racial, já que todo preconceito implica a desumanização. Na escola, os adultos podem contribuir para a disseminação de atitudes positivas, ao educar os estudantes para que práticas racistas não se reproduzam, mudando as mentalidades e trabalhando com a diversidade.

A escola está entre as instituições de destaque no combate ao racismo, devido a sua importância na formação da identidade dos sujeitos que nela estudam. Ela promove a socialização dos indivíduos através dos sentidos e significados construídos e reproduzidos continuamente no seu espaço sobre a sociedade e a vida, tudo isso somado às experiências individuais. Por isso, suas ações pedagógicas e atitudes profissionais devem refletir sobre modelos de educação de inclusão e exclusão. No caso do preconceito racial, a escola tanto pode contribuir para a manutenção do racismo e para a negação do sujeito negro, sobretudo por meio da linguagem, como também para a inclusão deste via práticas pedagógicas de combate ao racismo. Desse modo, reiteramos a importância da literatura nessa questão, pois ela também é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência humana (COELHO, 2000).

Durante as entrevistas, os alunos escreveram que a palavra negro significa “ser bom”, “educado” e “gentil”. Entretanto, quando interrogados sobre se gostariam de ter nascido negro, elas disseram que não. Quando muito, diziam o seguinte: “Fazer o quê!? Se Deus quis assim.” Como se vê, nesses exemplos as crianças deixam subtendido o julgamento negativo da cor negra. Reagem como se fosse algo ruim, mas que, por outro lado, se Deus assim determinou, então elas aceitam o estigma. Deste modo, as sentenças proferidas pelos sujeitos registram as representações preconceituosas que os alunos construíram sobre homens, mulheres e crianças de cor negra, onde estes são tratados ora como “coitadinhos” ora como “vilões”. E essas duas considerações tiram desses indivíduos sua condição de sujeitos, o que desmotiva nas crianças o desejo de ser negro.

No confronto entre o que escreviam e o que respondiam nas entrevistas, identificávamos a rejeição e a negação de si próprios. Havia crianças negras que escreviam e falavam como se fossem brancas. Em seus textos, afirmavam: “Se eu fosse negro, teria orgulho da minha cor”. Entretanto, elas eram negras. Trata-se aqui de uma representação, como forma de angariar simpatia e apoio entre os pares. No momento em que uma criança como essa deixa de cumprir as regras do grupo em que está inserida, ela passa a ser considerada negra, em vez de morena. É como se a criança estivesse usando uma máscara, uma fachada. Segundo Goffman (2009, p. 60 e 61):

[] posição precária em que se colocam estes atores, pois em qualquer momento de sua representação pode ocorrer um acontecimento que os apanhe em erro e contradiga manifestamente o que declarava abertamente, trazendo-lhe imediata humilhação[...]

A criança, ao voltar-se para o próprio corpo, encontra nele as marcas da exclusão e da rejeição e, portanto, passa a sentir insatisfação, vergonha de si e do grupo que representa. Seu corpo pertence ao olhar do outro, por isso depende do reconhecimento ou sentimento de pertença ao grupo social. A percepção de que não se é totalmente aceito pelo grupo social pode provocar distanciamento do indivíduo ou mesmo a incorporação da representação que lhe é atribuída para que este seja aceito no grupo. Para enfrentar tais situações em que são tratados como inferiores às outras, as crianças começam acreditar na inferioridade do povo negro. Goffman (1988), ao escrever sobre a identidade do ‘Eu’ e o ‘Alinhamento do Estigmatizado’,

afirma que a auto-identidade é uma questão subjetiva e baseada em reflexões que o indivíduo faz a partir de suas experimentações.

Entretanto, também é possível construir outras percepções por meio de ações pedagógicas comprometidas, capazes de combater a estigmatização e o preconceito, que são frutos de uma sociedade que cria parâmetros de cunho étnico, estético ou comportamental. É preciso que a escola se constitua num espaço onde a criança tenha condições de se rebelar contra estigmas sociais e pessoais, não sendo conivente com as situações de preconceito racial. Em alguns dos textos colhidos nesta pesquisa, também pudemos constatar que nem todas as crianças, apesar da dor causada pelo racismo, negam sua cor. Algumas delas escreveram que são negras ou que sua mãe é negra assim como na literatura “Minha mãe é negra, sim!”. Um exemplo: “Preto pra mim é uma coisa muito boa porque tem tanta gente que é negra igual a minha mãe”. Já outros alunos, mesmo salientando gostarem de sua cor, demonstraram insatisfação e conseqüente rejeição do próprio corpo. Essa contradição, revelada nas entrevistas, mostra que ser negro representa algo depreciativo. Daí o fato de as crianças terem afirmado que gostariam de ser brancas, porque é mais bonito. Observamos que a maioria delas considera um defeito “ser negro”, mesmo quando possuem características consideradas positivas, por exemplo, a inteligência.

Esse pensamento da criança sobre o ser negro, como já foi dito em outros momentos desta pesquisa, é resultado de uma visão negativa construída historicamente, que atribuiu aos negros significados inferiores e depreciativos, forjados para sustentar a superioridade branca. Ao discutir sobre um levantamento feito pelo historiador Clóvis Moura após o censo de 1980, em que a autodefinição feita pelos brasileiros acerca da cor resulta em 136 cores, Munanga (2004, p. 120) ressalta que: “[...] esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco”.

Parece que tal fuga apresenta-se como um mecanismo de sobrevivência na relação com o outro (o diferente), pois vive em um contexto no qual o referencial padrão é o branco. E a atitude da escola diante dos conflitos faz parecer que a questão da luta pela valorização do negro - e conseqüente construção de uma identidade positiva - é um assunto à parte, que não lhe diz respeito. Assim, enquanto a instituição escolar permitir que o racismo seja praticado livremente em seu espaço,

estará contribuindo para que a estigmatização do corpo negro continue, produzindo com isso não apenas violência simbólica nas crianças (que são xingadas e achincalhadas por serem negras), mas também desigualdade social. Segundo Goffman (2008, p. 150): “A estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição”. Portanto, a consciência da auto-inferioridade, assim como de uma pretensa superioridade das classes, que se efetiva pela aquisição da falsa consciência, responde a interesses de manutenção das desigualdades sociais.

5.4.2 Expressando pela linguagem do desenho

Na literatura infantil brasileira, é comum observarmos personagens maus sendo identificados pela cor negra, seja pelo tom de pele ou pelas vestes, e os personagens bonzinhos, representando o bem, pela cor branca. (PERES et al, 2012). Esta é só uma das estratégias simbólicas de uma sociedade que no fundo deseja ser essencialmente descendente de europeus e periféricamente de outros grupos étnicos, como índios e negros. Segundo Peres et al. (2012, p. 8) “É este ‘modelo humano’ que caracteriza os personagens dos contos de fadas. Ou seja, através da constante representação de um modelo ou de um padrão, constitui-se, simbolicamente, um “tipo ideal”.

No decorrer deste trabalho, observamos que as histórias infantis abordadas na escola pesquisada caracterizavam-se, por um lado, pela ausência da figura do negro e, por outro, pela superafirmação do homem branco como belo, bom, inteligente e rico. Ou seja, aquela instituição escolar está marcada por uma cultura que dificulta a construção de uma identidade positiva da criança negra, pois trabalha conteúdos a partir de preceitos da homogeneização. Seu currículo escolar não ajuda a desvelar e a valorizar a diferença existente em seu cotidiano, prejudicando qualquer busca de identidade baseada na “negritude”, já que todos sonham em ingressar um dia na identidade branca por a julgarem superior. A verdade é que essas referências imagéticas que representam determinado ideal estético permeiam várias esferas sociais, e não constituem apenas o imaginário das crianças negras, mas rondam também as nossas representações e o imaginário coletivo.

Em uma das oficinas de leitura aplicadas na escola Gonçalves Dias, pedimos aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental que representassem, por meio de desenhos, o personagem Enzo, do livro “Minha Mãe é negra, sim!”, que era negro e tinha cabelos crespos. Sua história contava que ele pintou a mãe com a cor negra com muito orgulho.

O resultado dessa atividade foi que, de sessenta e cinco (65) figuras desenhadas, apenas quinze (15) tinham os cabelos crespos de Enzo. Três das (03) imagens representadas pelos alunos apontaram para uma cor, porém foram pintadas de marrom. Constatou-se que nenhum dos desenhos apresentou as duas características juntas: cor negra e cabelo crespo. Ao contrário, nas amostras coletadas (em anexo), verificamos que a maioria dos personagens retratados pelos alunos é branca e têm cabelos lisos. Por isso, buscamos neste tópico refletir o porquê das crianças terem agido assim, uma vez que, como já foi dito, o personagem Enzo era negro e tinha cabelos crespos. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p. 51), por meio do desenho as crianças inventam, experimentam e exprimem suas idéias, seus sentimentos e desejos. Deixam transparecer suas emoções e seu imaginário. De acordo com o autor (1977, p. 51):

[...] através da compreensão da forma, como o jovem desenha, e dos métodos que usa para retratar seu meio, podemos penetrar em seu comportamento e desenvolver a apreciação dos vários complexos modos como ele cresce e se desenvolve.

No caso do desenho apresentado pelas crianças da escola Gonçalves Dias, suas referências imagéticas nos mostram um determinado ideal estético que não é exclusividade do imaginário das crianças negras, mas que faz parte das representações do imaginário coletivo. Segundo Pilar (1996, p. 40): “[...] o desenho é a reprodução de um modelo interno que a criança possui do objeto”. Quando a autora cita o “modelo interno”, ela está se referindo à realidade psíquica presente no pensamento da criança, que é o que dá origem ao ato de criar o desenho, pois o indivíduo já tem uma representação mental prévia daquilo que vai materializar através da figura. Os alunos desta pesquisa, mesmo após a vivência com os personagens negros da história, expuseram sua própria representação de cor e cabelo. Quando perguntamos a eles por que não pintaram os personagens do seu desenho de negro e/ou preto, elas responderam: “Porque é feio”. E quando perguntamos o porquê de não desenharem cabelos crespos eles disseram que

cabelo daquele jeito era feio e ruim, que bonito era cabelo liso, igual cabelo de princesa. Esta concepção verificada nas respostas das crianças pode ser fruto também da ausência de imagens positivas dos negros no cotidiano escolar, principalmente simbolizando a beleza. Na verdade, os negros estão muito mais associados a representações negativas do que positivas, pois elas mais mostram o homem, a mulher e a criança negros em situações depreciativas, e é isso que contribui para a construção do pensamento preconceituoso nas crianças. Esta ausência de referências positivas não ocorre apenas nas revistas, cartazes, outdoors e propagandas, mas também nos livros didáticos. De acordo com Ribeiro (2002, p.38):

A presença predominante é a do branco e do seu contexto sócio-econômico-cultural. Nas poucas vezes em que o negro aparece, sua presença é marcada por estereótipos e preconceitos que sugerem feiura, maldade, incapacidade intelectual, desumanidade e não cidadania, e ao mesmo tempo em que é distorcida ou omitida sua história, contexto social e folclorizada sua cultura.

A quase inexistência de imagens de negros representando papéis positivos leva-nos a pensar que é assim que a sociedade os concebe. E os valores culturais de uma instituição podem ser observados nas representações de suas atividades. De acordo com Goffman (2009, p. 221):

Os valores culturais de uma instituição determinarão, em detalhe, o modo como os participantes se sentirão a respeito de muitos assuntos, e ao mesmo tempo estabelecerão um quadro de referência de aparências, que devem ser mantidas, quer existam, ou não, sentimentos por trás delas.

De fato, as imagens espalhadas no espaço escolar refletem a sociedade e seus valores. Por meio de uma linguagem não verbal, a escola pode contribuir para a construção do racismo e para a manutenção da condição inferior do negro em relação ao branco, fomentando a desvalorização da identidade negra nas crianças e a sensação de não pertencimento ao espaço em que estão inseridas. As imagens de personagens brancos constituem não só aspectos do currículo formal das escolas, mas prevalecem em outras figuras, como as que compõem os cadernos, mochilas, roupas, tiaras, sapatos, lápis, canetas, borrachas, lancheiras, marcas de lanches, brinquedos e adesivos, dentre outros. Ou seja, há uma infinidade de personagens que circulam todos os dias no espaço escolar e que disseminam o sinônimo de belo no imaginário infantil. Durante a pesquisa, quando indagamos às crianças de cabelo crespo por que não puseram seu cabelo nos

desenhos, elas disseram que não gostavam deles, por que eram ruins de pentear e de cuidar, e que todo mundo dizia que era feio. Afirmaram inclusive que suas próprias mães, todos os dias, na hora de pentear, reclamavam do cabelo deles, dizendo: “Cabelo de negro muito trabalho”. Essa estigmatização do cabelo da criança negra como uma coisa ruim tem levado a práticas como o alisamento precoce. Na escola pesquisada, verificamos muitas crianças com corte químico, fruto de alisamento realizado em casa pela própria mãe. Observamos também que o alisamento do cabelo significa um esforço para se aproximar do padrão branco de beleza feminina, posto sobretudo pelas representações (Barbie, Polly, Moranguinho, As Princesas, etc.) consumidas pelas crianças através de objetos como roupas, mochila escolar e outros. Trata-se de uma representação estruturada por um poder simbólico que organiza percepções sobre o que é belo e o que não é. E nesse contexto, a aparência negra continua sendo subjugada para manter material e ideologicamente o sistema de dominação racial. Assim, desde cedo a criança negra é submetida a uma enorme violência simbólica, manifestada tanto pela ausência positiva da figura do negro no contexto escolar como pela linguagem verbal pejorativa, materializada em insultos e piadas que demonstram, de modo explícito, o desrespeito dirigido a essa parcela da população. E ao incorporar esse discurso, a criança negra pode se sentir marginalizada e excluída, sendo levada ao falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida às crianças de que, para ser humanizado, é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, ser branco.

Esses estímulos de branquitude são em geral transmitidos pelo sistema social e, às vezes, pela família. Tal tipo de ação conduz não apenas à desvalorização do "eu", mas também acarreta intensa angústia, porque a criança não consegue corresponder às expectativas. Assim, a identidade da criança negra passou a ser lesada: ao se voltar para o seu próprio corpo, as crianças encontram as marcas da exclusão, rejeição e, portanto, insatisfação e vergonha.

Como consequência, não só mulheres negras, mas também as crianças negras buscam as alternativas no mercado para serem aceitas no campo desejado e pela necessidade dos rendimentos frutos desse investimento. Rendimento que, no caso das crianças, pode ser apenas emocional como, por exemplo, receber elogios. Deste modo, a luta por uma consciência crítica que oriente a avaliação das questões

de raça e beleza começa a pautar novas escolhas pessoais de reafirmação da identidade e combate à ideologia da supremacia dos atributos femininos brancos sobre os negros.

Na nossa sociedade, atributos físicos como cor e cabelo possuem em si um poder classificatório, determinante de valores que diferenciam, ao mesmo tempo em que podem, supostamente, aproximar os grupos sociais, assim como valorizar outros (Montagner, 2006). E a classificação belo/feio dá rendimentos ao mercado, que se utiliza desta oposição para tirar vantagens econômicas. Segundo Hoohs (2005, p. 1):

[...] as empresas brancas começaram a reconhecer os negros, e de maneira especialíssima, às mulheres negras, como consumidoras potenciais de produtos que poderiam ser subministrados, incluindo aqueles para os cuidados com o cabelo. Permanentes especialmente concebidos para as mulheres negras eliminaram a necessidade do pente quente e da chapinha. Esses permanentes não só custavam mais caro, mas também levavam todas as economias e ganâncias das comunidades negras, especificamente dos bolsos das mulheres negras que anteriormente colhiam benefícios materiais (ver Como o Capitalismo Desenvolveu a América Negra, de Manning Marable, South End Press).

Mulheres negras se veem inseridas em estratégias de mercado que buscam fomentar uma espécie de contracultura para reativar velhos cultos tipicamente cultivados como naturais e marcados pelos acessórios: uma verdadeira economia das práticas. Vive-se, portanto, uma oposição entre a apropriação material e apropriação simbólica. É o gosto pelo natural versus o gosto pela natureza policiada balizada e cultivada. Nesse contexto, o corpo - depositário de toda uma visão de mundo - é reduzido a práticas de transição de identidade. A concepção de corpo aqui é limitada ao poder de compra de práticas profissionais e de produtos capazes de proporcionar probabilidades de rendimentos econômicos e/ou simbólicos.

Daí a necessidade de um posicionamento crítico diante do preconceito em relação ao corpo negro, pois essa opção pelo cabelo liso acontece não só por causa da predominância das imagens de personagens brancas, mas também pela dor sentida ao serem insultadas pelos colegas, sendo motivo de risos e piadas. E neste cenário, sua dor não é reconhecida, havendo uma aparente falta de acolhimento por parte dos educadores, que silenciam ou se omitem em face de uma situação de discriminação. Tal postura denuncia a banalização do preconceito e a conivência dos profissionais com ele (ROMÃO, 2011).

Um fator preponderante nesse processo é a forte impregnação da ideologia dominante, que oprime e nega tudo aquilo que se distancia do padrão europeu, impossibilitando os educadores de pensar sob o paradigma multicultural. Outro fator é a não contestação de ações pedagógicas e de material didático, além da falta de formação dos professores para lidar com a questão racial no espaço escolar.

5.4.3 Repensando o poder da linguagem no contexto de uma sociedade racista

Na língua está todo um sistema de normas sociais (estéticas, morais e jurídicas) que estão relacionadas à consciência subjetiva dos indivíduos. A criança rejeita o signo negro porque aprendeu que, na sua sociedade, ele é utilizado para ofender. Ela também tem consciência de que, de alguma forma, essa palavra está relacionada ao racismo, e exprime um significado excludente. Por isso diz em seus textos frases como esta: “Na minha opinião chamar a pessoa de negro é preconceito e xingamento”. De forma que, no nosso contexto, ressignificar esse termo é um processo longo mas necessário, pois sua criminalização - de acordo com a enunciação - tem mostrado pouco efeito, ou efeitos contrários. Os alunos que fizeram parte desta pesquisa, por exemplo, afirmaram durante as entrevistas que chamar uma pessoa de negra é racismo. No entanto, várias vezes foram observadas situações em que eles chamavam os demais colegas de “Negro nojento”, “Negro tição” “Quem pensa que é, seu negro”, e quando retornávamos aos mesmos alunos e perguntávamos “Você é racista?”, respondiam que “não”. Esse exemplo reflete o comportamento de uma sociedade visivelmente racista, mas que, no entanto, nega tal condição. Para constatar isso, basta observar suas práticas e algumas expressões utilizadas na linguagem. Segundo Nef (1995, p.130): “A atividade de linguagem é uma mediação entre o espírito e a realidade. O homem vive no mundo que está em torno dele exatamente como a linguagem o apresenta a ele”.

Quando chamamos negro, comunicamos o sistema de ideias que a palavra carrega consigo, pois, como observa Bakhtin (2009, p. 99), “A linguagem está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. As crianças, em algum momento, até tentam resistir a essa carga ideológica. No entanto, elas ainda conseguem perceber a contradição presente nas relações humanas quando o racismo aparece. Em determinado texto coletado, um aluno

escreveu: “Preto significa ruim, mas às vezes eu acho bom”. Ora, aqui a criança percebe que o signo muda de significado de acordo com o contexto e com a pessoa que fala. Assim, ele pode ou não detectar na enunciação do falante a presença do preconceito racial. Segundo Bakhtin (2009, p. 135):

Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. Dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se. Mas, à medida que a linguagem se desenvolveu, que seu estoque de complexos sonoros aumentou, as significações começaram a estabilizar-se segundo as linhas que eram básicas e mais freqüente na vida da comunidade para a utilização da temática dessa ou daquela palavra.

Como, apesar das dificuldades, o signo negro e o corpo negro começam a angariar mais espaços na sociedade, este talvez seja o momento de se pensar na construção de novos e positivos significados para eles. Como afirmou Fanon (2008), faz-se necessário que os oprimidos pela linguagem também a tomem para si, pois existe na posse dela uma extraordinária potência. Neste sentido, ter autoridade sobre a linguagem e sobre a identidade negra é transformar, pela afirmação, o que era negativo em positivo, no sentido de neutralizar quem tenta ofender. Segundo Cuti (2010, p. 56):

O dizer-se negro, além de desdizer o que foi dito, é um dizer-se: ‘Sou humano!’. O espanto que fica é: ‘alguém disse que não?’. A pergunta suscita a resposta ‘sim’ e nos conduz direto para o primeiro passo da consciência despertadora com essa afirmação [...]

Assim, é preciso um posicionamento crítico em relação à prática do racismo ou então este vai continuar alimentando o imaginário popular, sobretudo o infantil, que tem seus valores construídos a partir de estereótipos raciais. Afinal, como lembra Bourdieu (1983, p. 73), a palavra pode condensar “um certo número de propriedades”. No caso da palavra ‘negro’, ela tem sido utilizada como instrumento de domínio e exclusão por determinado grupo social. Um exemplo é quando, devido às relações racistas mediadas pela linguagem, a criança negra deixa de freqüentar a escola ou tem um rendimento inferior ao seu potencial e a escola e os educadores silenciam diante desta situação. Uma das causas disso é que esses profissionais vivem o mito da democracia racial, presenciado, de acordo com Cunha (2008), no modo simplista de intervir na prática do racismo, reproduzindo concepções de uma cultura racista com frases e explicações que expõem os seus preconceitos e suas precariedades de formação e informação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola - suas linguagens, suas imagens, a interação entre alunos, professores e demais funcionários - configura um mundo social que integra, mas que também exclui. Nesta pesquisa, observamos que, a linguagem cotidiana pode conter ideologias que reproduzem comportamentos e valores racistas e, conseqüentemente, que promovem a exclusão do negro dentro (e fora) do espaço escolar. Essas ideologias se apresentam de forma dissimulada, materializando-se sob a forma de xingamentos, piadas e ações de fundo racista, que, no entanto, são encaradas como fatos irrelevantes, simples brincadeiras. E é justamente nesse contexto que se configuram as dimensões da identidade coletiva e individual, no qual o negro é apresentado como “o outro”, o “defeituoso”.

Para combater a reprodução do racismo na escola, atualmente várias providências vêm sendo tomadas. Uma delas é a criação e a reformulação de leis, principalmente das que regem a educação. Também tivemos outras conquistas, como a criação da Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial); a instituição de uma política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a publicação da lei 10.639, que tornou obrigatório o tema história e cultura afro-brasileira no currículo oficial das redes pública e privada de ensinos fundamental e médio, além do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE-CP003-2004, que instituiu a operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Éticas - Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005, p. 8).

Por outro lado, o Movimento Negro tem fomentado a realização e a publicação de diversas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, visando à implementação de ações afirmativas pelo Estado e a criação de projetos que valorizem e propaguem a cultura negra. No campo educacional, alguns projetos de formação de educadores têm sido implantados. Porém, ainda são muito restritos, e acabam não chegando a localidades mais distantes, como é o caso do interior do Maranhão. Apesar de todas essas medidas, ainda existem muitos obstáculos, inclusive individuais, pois boa parte dos sujeitos não se predispõe a se despir do “mito da democracia racial”, o que dificulta a implantação de uma educação antirracista no espaço escolar.

Na escola pesquisada, professores, diretores, orientadores e demais funcionários afirmaram nunca ter participado de qualquer curso de formação voltado para a questão específica do racismo. O que normalmente acontece, segundo eles, são formações que têm o *bullying* como tema, e aí são colocadas algumas questões do racismo. Entretanto, as formações estão concentradas no agressor. Pouco se fala da necessidade do fortalecimento da vítima, para que esta consiga aos poucos reagir de forma correta frente às agressões cotidianas. A escola, ao tratar os alunos exclusiva e peremptoriamente como eternas vítimas indefesas do racismo, tira-lhes a condição de sujeitos. Isso faz com que essas crianças passem a acreditar que, de fato, são portadoras de defeitos, que sua cor é feia e inferior, e que seu cabelo é ruim, necessitando sempre de um branco para torná-las importantes, para fazê-las existir, uma vez que, por si mesmas, elas não têm existência social. Daí a necessidade do consentimento dos outros. Sem desconsiderar a importância da proteção dos educadores - pois estamos falando aqui de crianças -, acreditamos, porém, que a escola deve elaborar ações pedagógicas mais amplas, em que os alunos brancos, negros e pardos aprendam que a valorização de si não está atrelada à desvalorização do outro. Ao mesmo tempo, que compreendam também algumas questões simbólicas responsáveis por fazer o fenótipo negro assumir representações negativas na sociedade. Como observa Moura (2005, p. 69) é preciso:

[...] desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro.

É necessário, portanto, que instituição escolar se transforme num espaço onde o aluno aprenda e reconheça o valor do seu corpo, sobretudo o corpo negro, alvo de constante estigmatização. Nesse caso, o conhecimento científico e o desenvolvimento da sensibilidade podem ser grandes aliados, mas isso requer uma formação profissional adequada e direcionada para esse propósito. Infelizmente, no contexto estudado, não há registro de formação antirracista oferecida pela Secretaria de Educação do Município. O que existe nas escolas municipais, segundo os educadores, são capacitações realizadas no início e meio de cada ano, em que são tratados temas como multiculturalismo, diversidade, *bullying* e violência escolar.

Quanto à lei 10.639 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas - Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os professores afirmam ter ouvido falar, e que inclusive essas existem na biblioteca da escola, porém não sabem ao certo do que se trata. O que sabem sobre o racismo é proveniente mais do que viram na televisão, mas, como afirmam os próprios educadores, é tudo muito superficial. Para Cunha e Gomes (2006, p. 137 e 138)

Apesar da existência dessa Lei e desse Parecer, o processo de implementação do ensino da História e Cultura afro-brasileira está muito lento nas escolas urbanas e mais ainda na situadas nas zonas rurais porque a elaboração de material didático e a formação de professores não é um processo automático, requer tempo, mudança de posturas éticas e compromisso profissional.

Quando interrogadas sobre o desinteresse pela leitura da lei e das DCN, as professoras responderam que não tinham tempo, que nunca apareceu ninguém da secretaria de educação para orientá-los e que também, até aquele momento, não era algo necessário, uma vez que o maior problema da escola e a questão da aprendizagem. Como se vê, o preconceito que afeta o cotidiano formal e informal da escola não é combatido por ações concisas. Para a escola, se as crianças brigam, é normal, uma vez que elas brigam por qualquer coisa: “se não for por manifestações de racismo, será por outro motivo”, dizem. Os educadores desconhecem as consequências do racismo, principalmente para a vítima. Não sabem como agir. Um exemplo são os títulos da literatura negra infantil que existem na escola, mas que são ignorados pelos professores. O livro trabalhado nesta pesquisa dentro de sala de aula - “O cabelo de Lelê” - existia na biblioteca da escola, mas era desconhecido pelos educadores.

Dessa forma, enquanto não houver um compromisso dos órgãos educativos e dos educadores com a implantação de uma prática educativa antirracista, com o debate e a inclusão social, econômica e cultural do negro, o preconceito racial vai atuar livre e eficazmente na consciência tanto dos opressores quanto oprimidos. É preciso que o professor se aproprie de embasamentos teóricos para poder compreender os mecanismos e as relações de poder que sustentam o racismo. Só assim, com um conhecimento crítico da realidade vivida, poderá organizar suas ações (SILVA, 1997).

Ressaltamos que, com a realização deste trabalho, além de constatarmos o despreparo da escola e dos educadores no trato das relações raciais e na identificação da linguagem racista que reproduz sem contestação o preconceito de cor, concluímos também que uma prática crítica, intelectual e contextualizada produz mudanças significativas no imaginário infantil. Prova disso é que, mesmo que as mudanças tenham acontecido com poucos alunos, o mais importante é que as crianças negras começaram a se olhar com mais amor, passando a gostar dos seus cabelos e se autodenominarem de negras. Isso porque durante a realização do trabalho com atividades de verificação do problema, também aplicamos atividades que pudessem combater o racismo.

Dialogamos com as crianças através da literatura infantil negra sobre a positividade de ser negro, fazendo-as refletir sobre os motivos que as levam pensar o contrário. Assim, a realização dessas atividades suscitou mudanças interessantes no pensamento dos alunos. Algumas já não se ofendiam quando eram chamadas de negras. Respondiam: “Sou negra mesmo, e tenho orgulho da minha cor”. Outras diziam: “Sou negra mesmo, a tia disse que não é ruim ser negro”, “Minha mãe é negra e é linda.”. A linguagem racista e acontecimentos sobre preconceito racial já não passavam mais despercebidos por elas, que começaram a observar exemplos de racismo nos programas de televisão, em casa, na vizinhança e na própria escola. Exemplos que passaram a compartilhar com o pesquisador no momento das oficinas de leitura.

Suas construções textuais, apesar de ainda conterem aqui e ali resquícios de uma ideologia racista, passaram a apresentar mudanças sensíveis entre elas a apropriação do significado de racismo e também pensamentos positivos em relação ao ser negro, tais como: “nós devemos ter orgulho de ser negro”. Percebe-se, nesse exemplo, que a figura do negro passa a ser encarada não mais como o “outro”, o “ele”, mas como o “nós”.

Dessa forma, é necessário o engajamento de todos os sujeitos que fazem a educação formal no sentido de promover conscientização sobre as mazelas que o racismo produz. Uma postura crítica, aliada à capacitação profissional e ao comprometimento político do Estado, é fundamental para a construção de uma prática educativa efetivamente antirracista, fato indispensável num contexto que traz sofrimento psicológico aos homens e mulheres negras, além impedir o acesso igualitário às condições materiais de existência. No Brasil segundo o IBGE (BRASIL,

2011, p. 8): 70,3% da população do nordeste é parda e negra, e se concentra na classe dos menos favorecidos.

Em Açailândia, na escola pesquisada, os alunos fazem parte da classe com menor recurso econômico. Em sua maioria, são pardos e negros. No entanto, pensam de acordo com a concepção da elite, pois negam a si próprios e desconhecem o processo de exclusão social construído na sociedade, sobretudo em seu contexto. Por isso, mais uma vez, ratificamos a importância da escola, mas não uma escola qualquer, e sim uma instituição que tenha compromisso político com seus educandos; que contribua diretamente para o processo de desconstrução de esquemas de percepção elitizados, responsáveis pela desigualdade no acesso e desfrute dos bens culturais e econômicos do país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Mundo e imundos de[o] trabalho: por uma crítica histórica da categoria trabalho. In.: ACIOLI, Vera Lúcia Costa; GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz; MONTENEGRO, Antonio Torres (Org.). **História, cultura, trabalho**: questões da contemporaneidade. Recife: UFPE, 2011. p. 53-54.

ALMEIDA, Cleuma Maria. **A exclusão oculta do negro na escola**: uma análise da manifestação de racismo no interior da escola. 2005. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

ALMEIDA, Milton José de. Investigação visual a respeito do outro. In: ALMEIDA, Milton José de. (Org.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004. cap. 1.

AMÂNCIO, Isis M. da Costa. O universo literário africano de língua Portuguesa como ferramenta para a efetivação da Lei 10.639/03. In: AMÂNCIO, Isis M. da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda. Uma leitura do racismo à brasileira a partir do futebol. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Linguagem e realidade**: do signo ao discurso. 2001. 239 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2001.

AUROX, S. **A filosofia da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1989.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. **Exportação, mercado, interno, e crises de subsistência numa província brasileira**: o caso do Maranhão 1800-1860. Caracas: Iberoamericana, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Marialva Carlos. Escravos letrados: uma página (quase) esquecida. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Brasília, v. 12, n. 1, jan./abr. 2009.

BERND, Z. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo**. Tradução de Pedro Elói de Duarte. Coimbra: Edições 70, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: _____. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, André G. P. Raça, demografia e indicadores sociais. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Éticas - Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio (2011)**. Disponível em: <http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm>. Acesso em: 08 jan. 2013.

BUENO, Silveira. Minidicionário de língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2000.

CARNEIRO, Marcelo Domingos Sampaio. Do latifúndio agropecuário à empresa latifundiária carvoeira. In: COELHO, M. C. N.; COTA, R. G. (Org.). **10 anos da Estrada de Ferro Carajás**. Belém: UFPA/NAEA, 1997.

CASTRO, Jeanne Berrance de. **A milícia cidadã: a Guarda Nacional de 1831 a 1850**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

CAVALHEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHOMSKY, Noan. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Isabel Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1977.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago., 2010.

CUNHA JUNIOR, H; VIDEIRA, P. L. Os embates filosóficos sobre as ações afirmativas para população negra. In: VASCONCELOS, José Gerardo; PINHEIRO, Andréa; ATEM, Erica (Org.). **Polifonias**: vozes, olhares, e registros na filosofia da educação. Fortaleza: UFC, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique; GOMES, Ana B. S. Comunidades negras rurais, quilombolas no Piauí e o meio ambiente: perspectiva de educação ambiental. In: MATOS, Kelma S. L. (Org.). **Cultura da paz, educação ambiental e movimentos sociais**: ações com sensibilidade. Fortaleza: UFC, 2006.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui á escola. In: GOMES, A. B. S; CUNHA JUNIOR, H. (Org.). **Educação e afro descendência no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2008.

CURTO, Diogo Ramada; DOMINGOS, Nuno; JERÓNIMO, Miguel Bandeira. Introdução. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: uma crítica da faculdade do juízo. Lisboa: Edições 70, 2010. p. XX.

CUTI, Luís Silva. Quem tem medo da palavra negro. **Revista Matrix: uma revista de arte negra**, Porto Alegre, 2010.

CUTI, Luís Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina Veras (Org.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: UFC, 2005.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Metodologia da pesquisa em educação**: fundamentos e práticas. [2011].

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Actos de lenguaje**: la escucha. Buenos Aires: Granica, 2007. v. 1.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontología del lenguaje**. Buenos Aires: Granica, 2007.

ESTEVES, Paulo Luiz Moreaux Lavigne. Cordialidade e familismo amoral: os dilemas da modernização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 36,

1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091998000100006>>. Acesso em: 10 set. 2012.

EVANGELISTA, Leonardo Nunes. **A cidade da fumaça**: a constituição do grupo operário do bairro do Pequiá no município de Açailândia-MA São Luís. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão – PPGCS. São Luís, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Regina Helena Martins de. **O mundo do trabalho no Maranhão oitocentista**: os descaminhos da liberdade. São Luís: EDUFMA, 2012.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre os aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista. São Paulo: Companhia Nacional, 2008.

FÉTIZON, Beatriz. Contemporaneidade e educação: desafios epistemológicos e educacionais na contemporaneidade. In: MONTEIRO, Sueli A. I. (Org.). **Culturas contemporâneas, imaginário e educação**: reflexões e relatos de pesquisas. São Carlos: RiMa, 2010. p. 3-19.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

FOUCAUL, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. Introdução. In:_____. **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio 2012.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Raposo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 6. ed. São Paulo: Record, 2010.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A invenção de uma rainha da espada**: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Raça e estudo de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, 1999, 54:127-146, jul.

HOOKS, Bell. Alisando o nosso cabelo. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. **Gazeta de Cuba**: Unión de escritores y artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Disponível em:
<<http://www.criola.org.br/mais/bell%20hooks%20%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1988.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília, DF: IPEA, 2002.

KÖHLER, Rita de Cassia Oliveira. **A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LIVRO das mil e uma noites. Tradução de Mamede Mustafa Jarouche. 2. ed. São Paulo: Globo, 2005. v. 1.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1995.

- MONTAGNER, Miguel. A. Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 515-526, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000298897>>. Acesso em: 30 jul. 2012.
- MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- MORAIS, Christianni Cardoso Morais. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.
- MOURA, Gloria. O direito à diferença. In: KABENGELE, Munanga. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Teorias sobre o racismo. In: **Estudos & Pesquisas Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998.
- NASCIMENTO, Evangelista Mota. **Maranhão, Açailândia e sua história**. Imperatriz: Nova Imperatriz, 2008.
- NEF, Frédéric. **A linguagem uma abordagem filosófica**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceito. In: OLIVEIRA, M. K. de; YVES, T. L. de; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus, 1992.
- PEDROSA, Amâncio. **O homem e o crédito**: crônicas e poesias, libertação dos escravos, vendendo o cristo a prestação. Imperatriz: Nova Imperatriz, 2001.
- PEREZ, Carolina dos S. B. O imaginário sobre o negro no espaço escolar: das imagens da angústia à força da ancestralidade africana, trilhando caminhos na construção de uma educação para as relações etnicorraciais. In: MONTEIRO, Sueli A. I. (Org.). **Culturas contemporâneas, imaginário e educação**: reflexões e relatos de pesquisas. São Carlos: Rima, 2010. p. 117-136.
- PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 5.
- PERES, Fabiana Costa Peres et al. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência**, UEL, n. 1, v. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em 28 jun. 2012.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EIS, Elisa Pereira. Desigualdade e solidariedade: uma releitura do “Familismo Amoral” de Banfield. In: EIS, Elisa Pereira. **Processos e escolhas**: estudos de sociologia política. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.

REVISTA NOVOS ESTUDOS, n. 54, p 127-146, jul., 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, Renilson Rosa. As letras que segregam: racismo, historiografia e livro didático. In: RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). **Cadernos da graduação**. Campinas: UNICAMP, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

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

SAAVEDRA, Anita et al. A construção de uma proposta educativa não-discriminatória e promotora de uma cultura dos direitos humanos. In: CANDAU, Vera Maria (Coord.) **Somos todos iguais?**: escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SALES JÚNIOR, R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <[http:// www.scielo.br./](http://www.scielo.br/)>. Acesso em: 08 maio 2008.

SAMPAIO, Moiseis de Oliveira. **O coronel negro**: coronelismo e poder no norte da Chapada Diamantina. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local), UNEB, Salvador, 2009.

SANTOS, Pe. Anízio Ferreira dos Santos. **Eu, negro**: discriminação racial no Brasil, existe? 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Edusc; Fapesp, 2002.

SANTOS, J. R. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAVATER, Fernando. **A importância da escolha**. Tradução de Paulo Anthero Barbosa. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SILVA, M. N. da. **Nem para todos é a cidade**: segregação urbana e racial em São Paulo. 2004. 217f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP. 2004

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.). Pensamento negro em educação no Brasil. In: _____. **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar, 1997.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

SOARES, Fagno da Silva. **Escravidados do carvão**: historiando identidades e memórias em Açailândia-MA no tempo presente. 2012. 300 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História do Brasil – PPGHB da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012.

TAILLE, La de Yves. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In: OLIVEIRA, M. K. de; YVES, T. L. de; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VÉRAS, M. P. B. **DiverCidade**: territórios estrangeiros como topografia da alteridade em São Paulo. São Paulo: EDUC, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZIVIANI, Denise C. das Graças. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Perguntas apresentadas na entrevista aos alunos.

1-Identificação

Nome:

Idade:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Escolaridade:

Bairro que reside:

Composição familiar:

Com quem reside atualmente:

2- Qual a sua cor? Você gosta da cor de sua pele? Por quê?

3- Se você tivesse a oportunidade de mudar de cor, você mudaria? Por quê?

4- A cor da sua pele já foi motivo de piada, apelidos? Como você reagiu ou reage a isso?

5- Você conhece algum personagem negro importante, príncipes, princesas ou guerreiras por exemplo?

6- Você já se sentiu discriminado pela professora, diretora, supervisora ou outras pessoas? Por quê?

7- Você acha que existe preconceito em relação aos negros?

8- Você acha que na escola existe preconceito? Cite um exemplo?

9- Quando você se refere a um negro você o chama de “moreninho” ou negro? Por quê?

10- Você já ouviu piadas ou ditados envolvendo negros? Cite um exemplo

11- Você já presenciou algum fato no qual a cor negra foi utilizada com o objetivo de ofender?

12- Você se sente diferente na escola por conta da cor da sua pele?

APÊNDICE B – Perguntas apresentadas na entrevista aos professores.

1- Identificação

Nome:

Idade:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Formação:

Quanto tempo de profissão:

2- No Brasil existe racismo? Por quê?

3- O racismo é um tema pertinente a ser questionado?

4- O racismo está presente nas relações cotidianas da escola? Você já observou alguns casos de manifestação de preconceito na escola?

5- Como as pessoas reagem quando são vítimas de racismo?

6- Existem frases fomentadoras de racismo que são ditas inconscientemente pelas pessoas?

7- O racismo é um tema pertinente a ser trabalhado na escola? Deveria também fazer parte da formação do educador?

8- Você já se pegou pronunciando ou tomando atitudes preconceituosas?

9- O preconceito contribui para que a criança negra se afaste da escola?

10- Que atitudes você toma ou tomaria diante de manifestação de preconceito na sala de aula?

11- Como você aborda a história do negro nas suas aulas?

- 12- Existe um silêncio em relação a questão racial na escola?
- 13- Você já presenciou alguma cena na qual a cor negra foi utilizada para a agressão verbal? Qual a sua opinião em relação a isso?
- 14- A história que conhecemos trata o negro como sujeitos de sua história?
- 15- As crianças negras negam sua cor?Porque que isso acontece? Como a escola poderia contribuir para essa desconstrução?
- 16- A escola pode constituir-se em um espaço de manutenção do racismo?

APÊNDICE C- Oficina desenvolvida com os alunos**OFICINA****ESCOLA MUNICIPAL UEB. GONÇALVES DIAS****PÚBLICO:** 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**HORÁRIO: Matutino:** Das 9h30min às 11h**Vespertino:** Das 15h30min às 17h**TEMA: A LITERATURA NEGRA NA ESCOLA: SOBRE SER NEGRO****MINISTRANTES:** Cleuma Maria Chaves de Almeida**OBJETIVO:** refletir o racismo na escola a partir do tema abordado na literatura**MATERIAIS:** Xerox do livro “**Minha mãe é negra, sim!**” (Patricia França), Papel A4, lápis, caneta e borracha.**METODOLGIA:**

- ✓ **Primeiro momento:** levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre a questão do racismo de cor no nosso contexto.
- ✓ **Segundo momento:** Leitura em grupo do livro “Minha mãe é negra, sim!”.
- ✓ **Terceiro momento:** Leitura do livro “Minha mãe é negra, sim!” pela professora para os alunos.
- ✓ **Quarto momento:** Produção textual dos alunos

RESULTADOS ESPERADOS:

- ✓ Conhecer como o preconceito racial se faz presente na escola.
- ✓ Assinalar a importância de respeitar as diferenças e de se ter orgulho da própria cor.
- ✓ Perceber como se sentem as crianças alvo de racismo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos de Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Jolie

Uma vez chamaram minha amiga de Balcia fora da agua por que ela é um pouco gordinha eu não goste disso por que isso é bule e um dia chamaram minha prima de bala. Isso é muito ruim ser chamada disso não é legal por que a gente fica triste porque falam assim tão mau da gente e uma vez chamaram minha outra prima de nguinha porque ela é morena e isso é racismo e isto é crime mais também já fizeste isto comigo me chamaram de elho de bamba e elho de pitomba e também chamaram minha irmã de carga de ossa e de esqueleto mas isso não é nada bom por que a gente sofre muito mas temora que isso melhore no futuro.

Sim ♡ ♡



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO



bully



os idiotas e imbecil da pumolho me batia
 todo dia por que eu era o unico negro
 no finho 2 amigo um era porde e outro
 negro tem essa realidade nos negros
 tem dificuldade na sociedade moderna
 os brancos no usam mas agora sabe-
 mos lutar por nossos direitos neste
 aos negros é o que os brancos
 querem se a justiça e educação existem
 comecem acabando com o racismo
 e o buling e a discriminação

A Minha Estória

Um Menino da Minha Rua
 é hiperior Com Migo ele me chama
 de nega pra me chinga de ~~_____~~
~~_____~~ e etc. ele é Muito Sabiente
 de ainda enunto um Apelido de Mim
 e Ana Nona Eu não gosto de fato nem
 um ele também me chinga a minha Mãe
 e os meus Amigos Eu não gosto
 Eu falo que podem chinga mais
 Não chinga Minha Mãe ele
 que é a minha
 protetora ele é parda Mais
 chinga A minha Mãe
 e a única pessoa
 que Eu tenho
 Meu pai não mora
 Comigo por que
 ele tem outra

Namorada
 Eu amo Meus pais Mas Aminha
 Mãe é a minha predileta
 Eu more Com Minha
 Mãe Meu irmão e o meu
 gatinho de estimação esse
 é a minha História
 esse não é mentira é a pura Verdade!!!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Ná minha escola tem uma menina que chama
o outro colega de [REDACTED] cabelo de
bonbrin e chama o outro de negro feio baixinho
e de gusão e tucão e de cabelo de [REDACTED].



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



X RACING

Lin

Na Escola ~~de [redacted] [redacted]~~: certo colega me chamou de mequinho, de preto, eu não gostei, me senti um inútil e um excluído, mas, dese me orgulhar da minha cor assim como minha mãe.

Certo colega também chamou uma das minhas colegas de magrela e de feia, mas, eu sei também que ela não gostou como eu.

Mãe, o caso que eu mais fico triste. Tem uma colega que se chama Daniela Feitoria, muitos colegas chamam ela de feia. Algumas colegas à aparência, de feia, magra, batem nela as vezes, ela sorri com raiva, mas, eu acho que ela sorri mesmo é triste as vezes chora, não nem a escola.

Então eu acho o seguinte:

Se não existisse discriminação tudo seria mais fácil não haveria briga, não haveria mortes, não gente sendo maltratada. Então eu escrevi um poema:

É mais fácil um camelo virar gente

do que alguém por causa de racismo

de discriminação não ser maltratado.

Então pode ser eu pode ser você que tá ou pode ser

sendo discriminado, mas, isso pode acabar

Em tragédia, eu, tu ou você.

Cada mundo encarcerado = c. Autor: [redacted]

APÊNCIE D- Oficina desenvolvida com os alunos

OFICINA
ESCOLA MUNICIPAL UEB. GONÇALVES DIAS
PÚBLICO: 2º DO ENSINO FUNDAMENTAL/15 ALUNOS
HORÁRIO: Matutino: DE 9H: 30MIN AS 11H:00MIN
Vespertino: DE 15H: 30MIN AS 5 H:00MIN

TEMA: *A LITERATURA NEGRA NA ESCOLA E O SIGNIFICADO DA PALAVRA NEGRO*

MINISTRANTES: Cleuma Maria Chaves de Almeida

OBJETIVO: refletir sobre o significado do signo negro

MATERIAIS: Xerox dos livros “**Minha mãe é negra, sim**” (Patrícia França) e “**Que cor é a minha cor? (Martha Rodrigues)**”, Papel A4, lápis, caneta e borracha.

METODOLGIA:

- ✓ **Primeiro momento:** levantamento prévio do pensamento dos alunos sobre o significado do signo negro.
- ✓ **Segundo momento:** Leitura e discussão em grupo dos livros “*Minha mãe é negra, sim*” (Patrícia França) e “*Que cor é a minha cor?* (Martha Rodrigues).
- ✓ **Terceiro momento:** Leitura dos livros em voz alta pela pesquisadora ,com posterior problematização dos mesmos.
- ✓ **Quarto momento:** Produção da atividade “O significa chamar alguém de negro?”

RESULTADOS ESPERADOS:

- ✓ Promover a oportunidade de discutir o significado de ser negro na sociedade brasileira e as alternativas de combate ao racismo.
- ✓ Refletir sobre os significados do signo negro nas relações cotidianas
- ✓ Conhecer a importância de se ter orgulho da cor.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



1. preto

preto e um coisa boa para todos nos
preto e pessoas preto e nos devemos
seguir dela

~~_____~~

pode ser preto ou branca pra mim
é a mesma coisa eu sou
preto e eu tenho orgulho da minha
cor.

meigo
Ff
legal
Bom amigo

preto é significado do preto
preto quando está no escuro a gente se machuca
muito preto eu acho isso ruim
fim

~~_____~~



A pessoa Negra é muito importante de eu fosse Negra teria muito orgulho
de ser uma pessoa Negra Acho uma Ração Gueto e Bom ser uma pessoa
Negra e uma pessoa educada gentil inteligente legal



preto pararam e eu mais shamo o zate de preto
eu



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



pra mi preto
é Bom negro pium e uma
coiza lista e uma pabriza
granita

Negro é bom pra mim

preto é bom e uma coiza lista que
Deus deuacor pras as pessoas

Preto para mim é a cor que deus nos
fez e ate bonito

nome negro
Pra mim é muito
Bomto
Lau

preto para mi é Bom
e Bom

D S T Q Q S S

Preto é uma cor que existe qd é a cor
mais escura de todas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



preto é uma palavra
essa ve eu fosse negra
eu teria orgulho de ser
negra

PRETO: SIGNIFICA
RUIM MAIS AS VEZES
EUA LHO BOM.

preto pra mim
é uma coisa muito
boa porque tem
tanto genti'qui e
negro em qual
minha mãe
~~é~~
é um negro

DSTRQSS

minha mãe não é preta ela é branca
se eu preta não gestaria.
dique com você gostaria?
o significado de preto
as vezes machuco muito

preto pra mim é Bom legal amigos
sabido bonitos





Bom educado gentil bom
amigo

o significado proprio para mim
é ser negro e um pouco Bom


Preto pra mim é bom e legal amigos sabido
bonito gentil e muito educado

pra mim significa muito bom e legal e pelo
o outro lado é ruim!!!



 UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO


 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 IFMA - Campus Açailândia


racismo


 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 IFMA - Campus Açailândia


BULLY RACISMOS



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 IFMA - Campus Açailândia

racismo



 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 IFMA - Campus Açailândia

significa racismo



 UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO


 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 IFMA - Campus Açailândia


e Bulle Racismo


 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 IFMA - Campus Açailândia

*e falta de educação
falta de respeito*


 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 IFMA - Campus Açailândia

E bulle e racismo


 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
 IFMA - Campus Açailândia

E Racismo

APÊNCIE E - Oficina desenvolvida com os alunos**OFICINA****ESCOLA MUNICIPAL UEB. GONÇALVES DIAS****PÚBLICO: 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL****HORÁRIO: Matutino: DE 9H: 30MIN AS 11H:00MIN (34 alunos)****Vespertino: DE 15H: 30MIN AS 5 H:00MIN (30 alunos)****TEMA: A LITERATURA NEGRA NA ESCOLA : MEU CABELO PINXAIM****MINISTRANTES:** Cleuma Maria Chaves de Almeida**OBJETIVO:** refletir a relação *cabelo bom versus cabelo ruim***MATERIAIS:** livro “**O Cabelo de Lelê**” (Valéria Belém), data show, papel A4, lápis, caneta e borracha, lápis de cor e pincéis.**METODOLGIA:**

- ✓ **Primeiro momento:** levantamento prévio da concepção dos alunos sobre qual o cabelo bom e qual o cabelo ruim
- ✓ **Segundo momento:** A pesquisadora fará a leitura do livro “**O Cabelo de Lelê**” para as crianças no data show, e posteriormente explicar para a beleza que há em todos os cabelos.
- ✓ **Terceiro momento:** Produção de desenhos: desenhar na figura (em anexo) cabelos e cor.

RESULTADOS ESPERADOS:

- ✓ Aprender como cuidar e valorizar o cabelo crespo.
- ✓ Sentir orgulho do próprio cabelo e aprender a admirar os diferentes tipos de cabelos.
- ✓ Identificar corretamente e com orgulho do seu corpo.

