

AS ESCOLAS E O RACISMO: IDENTIDADES E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

João Victor Borri de Oliveira²¹

RESUMO: A partir de uma ferramenta de análise interseccional no modelo de questionário, este artigo traz a luz uma das nuances dos dados coletados: a percepção do racismo dentro das escolas de ensino médio. Além disso, busca-se apresentar como a criação das identidades e desigualdades estão imbricadas no estudo do racismo. Serão apresentados pressupostos históricos acerca do racismo e da educação, já que nosso país era dotado de uma legislação que pressupunha uma educação higienista e eugênica. Por fim, serão expostos os dados sobre racismo do questionário intitulado “Análise interseccional da violência escolar: percepções e comportamentos de estudantes no Ensino Médio”.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Escolas. Identidade. Desigualdades. Interseccionalidade.

SCHOOLS AND RACISM: IDENTITIES AND PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: Stemming from an intersectional analysis tool molded as a questionnaire, this article brings one of the data nuances collected: The perception of racism at schools (in the last years of school what it is called in Brazil "Ensino Médio"). In addition, it seeks for presenting how the creation of identities and inequalities are connected to racism studies. Historical assumptions about racism and education will be presented, since our country was endowed with a legislation which was used to assume an hygienist and eugenic education. Lastly, the data about racism, stemming from the entitled questionnaire: “Intersectional analysis of school violence: perceptions and behaviors of high school students”, will be expound.

KEYWORDS: Racism. Schools. Identity. Inequality. Intersectionality.

²¹ Graduando na Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Paulo, Brasil



INTRODUÇÃO

CRIAÇÕES DE IDENTIDADES E DESIGUALDADES NAS ESCOLAS

As escolas se apresentam como um espaço que sempre é presente no processo identitário dos adolescentes, deste modo, se configurando em um lugar em que a “experiência subjetiva” se confronta com o mundo social, como pontua Carvalho (2012). Além de tudo, podemos dizer que essas instituições de sequestro, como atenta Foucault (1987), colocam em prática modelos e maneiras de ser, estar e agir dentro de seus muros, uma vez que as técnicas utilizadas pelas escolas visam a submissão.

Os jovens e adolescentes, que estão no núcleo escolar, são constituídos por diversas influências e interferências: a família, a mídia, os amigos, os professores e várias outras. E, é com base nessas influências e interferências que as identidades são forjadas. Podemos aqui utilizar a definição de identidade proposta por Carvalho (2012, p.209), sendo essa uma “zona de interseção de vários tipos de compartilhamento social, pessoal, educacional, profissional, político, sexual e de gênero”. Essa reflexão nos direciona ao processo de interação dos indivíduos nos vários espaços sociais onde se busca arquitetar sentidos de si e dos outros.

Esse processo, segundo Carvalho (2012, p.210), não se reduz somente ao conjunto de crenças (de si e do outros), mas também pelo ambiente social no qual estão inseridos, que se afluem na construção disso que estamos chamando de identidade. Por este motivo, Cordeiro e Buendgens (2012, p.46) afirmam que ali [escolas] “estão colocadas várias problemáticas referentes ao adolecer, como a questão dos grupos, dos valores, e da sexualidade”, e destarte, esse ambiente tem um valor significativo no processo de construção de identidades. Canivez (1991, p.33) vai em uma

direção muito mais sensível, e afirma que a escola constitui a cidadania dos indivíduos:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as pessoas deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p.33)

As escolas têm esse grande potencial (e via de regra, quase uma obrigação²²) de inserção da cidadania no jovem que está em formação, plantando nestes conhecimentos, ideais e opiniões, mas, além disso, as escolas têm a mesma capacidade para exclusão do “diferente”. Essas instituições produzem distinções e desigualdades entre os sujeitos, uma vez que desde o início dessa instituição a ação distintiva era sua “marca registrada”. Como apontou Guacira Lopes Louro (2003, p.57), a escola se encarregou de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos uns dos outros. Ela transformou, também, internamente, os que lá estavam, através de vários mecanismos de classificação, de ordenamento e de hierarquização, assim, separando os adultos de crianças, os católicos de protestantes, os negros dos brancos, os meninos das meninas e os ricos dos pobres.

²² Existe aí, um caráter obrigatório, afinal, as instituições sociais atingem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que, a instituição escolar é um local muito privilegiado para as trocas e produções culturais específicas, além de tudo, atua pontualmente na produção de sentido para as diversas práticas sociais que perpassam os indivíduos diariamente. Como colocou Carvalho (2012) as escolas, funcionam como um fio condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de referências acerca da construção da identidade dos adolescentes.



Richard Miskolci e Jorge Leite Júnior (2014) organizaram um livro, que é fruto de ideias coletadas em três edições do curso (EaD) Gênero e Diversidade na Escola. Neste livro, vários pesquisadores colocam ao público suas experiências, conhecimentos e opiniões a respeito de vários temas que perpassam os desafios que as escolas têm de enfrentar para gerar mudanças de significância na forma como a diversidade, as diferenças de gênero, étnico-raciais e religiosas devem ser abordadas e expressadas em sala de aula. Aqui se faz necessário apresentar a reflexão de Anna Paula Vencato, no primeiro capítulo, intitulado de “Diferenças na escola”. Vencato (2014) afirma que a escola é uma instituição que, além de arquitetar um espaço de aprendizado e oportunidades, exerce um papel decisivo não só na reprodução, mas também na produção de desigualdades sociais. Como coloca a autora, essa instituição, que se edifica a partir das normas sociais, é pouco ou nada permeável às diferenças sociais e culturais que são trazidas para dentro de seus ambientes por alunos, professores, funcionários, gestores e pais (2014, p.20).

Os profissionais que nela estão inseridos, afirma Vencato, enfrentam muitas dificuldades em lidar com diferenças e diversidades vivenciadas pelos próprios estudantes e pessoas em geral envolvidas no ciclo do processo pedagógico, que pela tradição está orientado para a padronização e normalização. Por estes motivos, essas diversidades vivenciadas no cotidiano são tratadas como incômodos, contratempos, ou como assuntos fora do lugar de debate.

Assim, a tarefa (im)posta à escola de formar sujeitos e incumbi-los à cidadania traz, para seu *backend*, o desafio de lidar com a diferença. Como consequência dessa deficiência da escola, Salles e Silva (2008, p.150) sustentam o argumento de que nessas instituições essa interação com o que é “anormal” ou diferente, quando não é abordada e problematizada, se dá por meio de relações interpessoais elencadas por confronto e violências.

Em vista disso, nesse primeiro momento visou-se apresentar a escola como um local que cria dois fenômenos: o primeiro é o fenômeno da experiência subjetiva que se confronta com o mundo social, fazendo com que seu público ressignifique a história, o cotidiano e a cultura, criando novos pensamentos e identidades; o segundo é a capacidade, que essa mesma instituição criadora de identidades tem, de gerar desigualdades. Como consequência disso, Cordeiro e Buendgens (2012, p.47) afirmam que esse processo culmina em “diferença estigmatizada” de uns com os outros, que pode processar uma “institucionalização invisível”, aprisionando alguns alunos em categorias como: “o que não aprende, o que é anormal, o incapaz e o doente”.

A ESCOLA E O FENÔMENO DO RACISMO

É comprovado (Cavaleiro, 2012, p.10) que a partir dos quatro anos de idade, as crianças já apresentam uma identidade e uma impressão “negativa” em relação ao grupo étnico no qual estão situadas, e isso acaba criando um indivíduo socializado para o silêncio e para a submissão. É observado um movimento de silenciamento das discussões étnicas tanto dentro do lar, quanto dentro da escola [fora do lar]. A falta desse tipo de diálogo ocasiona o preconceito e o bullying dentro da escola, o que proporciona à pessoa negra a incerteza de ser aceita por parte do corpo escolar (professores, alunos, servidores). Deste modo, o que resta para a pessoa é somente o seu silenciamento.

Podemos entender que, de acordo com Cavaleiro (2012), a identidade do negro está, de certa forma, deformada ante a formação do Brasil. Esse tipo de discussão e problematização causa medo e rigidez, já que estes conceitos estão cobertos por uma nuvem enorme de estigmas e



estereótipos, mas este é um tema primordial, afinal, o racismo ainda é estruturante nas relações em sociedade.

Dentro das escolas, o racismo é um tema que deve ser discutido para a promoção de uma educação mais igualitária e solene perante o desenvolvimento e amadurecimento dos jovens lá inseridos. Mas, não só nas escolas, o tema do racismo deve ser tratado dentro de casa, afinal dos zero aos sete anos, acontece a socialização “primária”, etapa crucial ao desenvolvimento das pessoas, como dito por Caporrós (1981, p.52), “da família sai o possuidor, o comunista, o dominado e o dominador. [...] as futuras relações homem/mulher, tanto em autovalorização quanto em valorização do outro.

Historicamente, no Brasil, durante os anos iniciais do século XX, observou-se um movimento que trazia o pressuposto de que aqui [Brasil] nós seríamos um exemplo de respeito à diversidade étnico-racial. Segundo essas teses²³, nós seríamos uma democracia racial, sem preconceitos e a miscigenação seria a prova dessa fraternidade.

BRASIL, RACISMO E EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS

A legislação brasileira pressupunha uma educação higienista e eugênica, como elucidado anteriormente (ver nota de rodapé nº. 2). Para as pessoas negras, a educação era negada, assim, como coloca Gonçalves (2012 apud. Medeiros e Vieira, 2019), a educação era pensada “de brancos para brancos”. Aqui se faz necessário pensar na essência do preconceito racial.

²³Teses essas que se promoveram nas artes, na legislação, na literatura, na teoria social e nos aparatos educacionais. Exemplo disso pode ser que as teorias eugênicas estavam debruçadas na Europa toda para “conter a degeneração racial”, como por exemplo no texto da CF do Brasil, no artigo 20, decreto n.258 de 28/06/1980 (Medeiros, Vieira, 2019, p.293): “É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas”

Afinal, como assinala Carlos Hasenbalg, essa “reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não brancos, constitui a justificativa para exercitar o domínio sobre outros povos de cor”. (HASENBALG, 1979, p.01). Por isso, vemos na sociedade que esse processo [desumanização] acarreta inúmeras malfeitorias para referidos grupos.

O primeiro incentivo à escolarização para as populações africana e afro-brasileira no Brasil, segundo Medeiros e Viera (2019), foi no período da Lei do Ventre Livre em 1871. Nesse recorte de tempo, uma parcela de proprietários de terras achava de suma importância a existência de um sistema de educação capaz de interagir os filhos livres (de famílias escravizadas) aos moldes da sociedade livre.

Segundo Gonçalves:

[...] as crianças nascidas sob a Lei do Ventre Livre ficariam sob a responsabilidade dos donos de suas mães até os oito anos de idade, quando então poderiam ser entregues ao Estado, mediante indenização de seiscentos mil reis, ou mantidos pelos senhores, trabalhando até a idade de 21 anos. Nesse período até os 21 anos de idade, os “senhores de escravos” deveriam “sempre que possível” proporcionar-lhes instrução elementar, e isso é importante, porque foi uma brecha na lei conseguida pelos agricultores (GONÇALVES, 2012, p. 5-6 apud. MEDEIROS E VIEIRA, 2019, p.294).

É importante salientar que as estatísticas da época apontavam que, mais ou menos, 4000 crianças seriam entregues ao estado, para assim seguir sua vida. Para a surpresa de todos, somente 113 crianças do Brasil todo



chegaram ao governo provindos dessa medida. Para Medeiros e Vieira (2019), esses fatos mostram como era difícil para donos de terra abandonarem o modelo escravocrata. Outro fato importante discutido por eles, é o fato de que nenhuma criança no Brasil se beneficiou da Lei do Ventre Livre, já que nenhuma chegou a completar os 21 anos de idade antes da publicação da Lei Áurea (GONÇALVES, 2012, p. 6).

É visto que, durante o início do século XX, o sistema educacional do nosso país era um forte aliado para embranquecer a população e colocar em prática as teorias eugênicas²⁴. De acordo com Jerry Dávila (2006), no Brasil, o período do Estado Novo foi de muita expansão, visibilidade e consolidação do nacionalismo eugênico anteriormente iniciado. No caso educacional, a título de curiosidade, o Rio de Janeiro colocou a categoria raça em evidência e o programa musical de Villa-Lobos era considerado um “instrumento de aculturação europeia de estudantes negros, mestiços e indígenas” (MEDEIROS e VIEIRA, 2019, p.297).

Segundo Medeiros e Vieira (2019), Ronaldo Salles Junior em “Democracia racial: o não-dito racista” (2006), analisa o mito da democracia racial e a figura do mestiço para contribuir com a “cultura de embranquecimento” do Brasil. De acordo com Salles Junior (2006, p.296), a dita cordialidade, que em nada se parece com gentileza, se realiza no cotidiano de forma muito violenta, reportando as relações de poder em ações e falas informais, utilizando-se de piadas, que são anunciadas como “inocentes” ou apelidos que subestimam indígenas e negros.

São esses motivos e outros mais que contribuíram para uma educação exclusiva e enrijecida, uma vez que, como afirmam Cordeiro e Buendgens (2012), nas escolas termos como democracia, comunidade, diálogo,

²⁴ Um exemplo, segundo Medeiros e Vieira (2019), pode ser a Escola Normal de São Paulo que criou em 1914 um laboratório para realizar experimentações (testes) eugênicas em crianças, como traços morais, traços de hereditariedade, tipo racial e compleição física. Os resultados eram gravados na “Carteira Biográfica Escolar”, podendo atender a três características: normalidade, anormalidade e/ou degenerescência.

diversidade, inclusão e respeito, a partir da década de 1990, ganham cada vez mais destaque (com a eclosão dos ideais inclusivos). Claudio Baptista (2009), em suas reflexões de “educar e incluir”, afirma que essas ideias de inclusão, democracia e diversidade, tiveram seus expoentes no fim do século XX, já que a “meta” do momento era escolarizar as “classes populares”.

Destarte todas as informações apresentadas até o momento, visou-se neste trabalho, proporcionar um aparato de como as escolas trataram a população negra. Além disso, foi apresentada a relação entre as identidades e desigualdades dentro das escolas. A partir de agora, veremos se o tema do preconceito racial é vivo dentro dessas instituições [o racismo é abordado? Há políticas para o combate à violência?]. Além disso, serão expostas as percepções que alunos têm sobre frases do senso comum que exprimem a temática do racismo. Os dados que serão apresentados neste trabalho são resultado de um projeto de iniciação científica concluído²⁵, financiado pelo Centro Nacional de Pesquisa, pelo edital 001/2019 – CoPICT/ProPQ da UFSCar, campus São Carlos.

METODOLOGIA: UM INSTRUMENTO PARA AVALIAR O RACISMO DENTRO DAS ESCOLAS

A essência do racismo, neste caso, será trabalhada dentro de frases, que a partir do grau de concordância e discordância dos alunos, poderemos analisar a percepção que eles têm de tal fato, uma vez que, como coloca Cordeiro e Buendgens (2012), as manifestações de preconceitos nem sempre

²⁵ O projeto intitulado de investigação da LGBTfobia no ensino médio: Uma perspectiva sobre o bullying, trabalha diretamente para com as relações e desigualdades de gênero dentro de escolas de ensino médio; embora, não abandonado outras formas de preconceito como o racismo, aqui tratado nesse relato de pesquisa. Por este motivo esse estudo científico caminha de acordo com as teorias interseccionais, assim abrangendo inúmeros marcadores sociais da diferença, tirando o foco de apenas “um agente” responsável pelo bullying e preconceito.



são explícitas, fazendo-se, muitas vezes dentro da escola, presentes de forma dissimulada. Assim, estas expressões podem acontecer em gestos, risos, sarcasmos comentários preconceituosos e em algumas vezes na forma de violência física.

Pensando nisso, foi criada uma ferramenta, a partir de um questionário estruturado, em projeto de extensão coordenado por Iasulaitis (2017) desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos, campus sede, intitulado de “Análise interseccional da violência escolar: percepções e comportamentos de estudantes no Ensino Médio”, cujos temas gerais relacionados à eixos interseccionados de regulação social geraram ferramentas agrupando percepções teóricas a situações cotidianas que trazem consigo desigualdades.

O questionário de percepção se baseia na escala Likert, um tipo de escala de resposta psicométrica comumente adotada em pesquisas de opinião. Cada um dos respondentes deve se posicionar em um dos itens da escala, que varia de -2 (discordo totalmente) a +2 (concordo totalmente). Desta forma, o questionário contém perguntas de cunho qualitativo que leva em conta a percepção do adolescente em relação ao estudo. A escala vai de acordo com a figura abaixo:

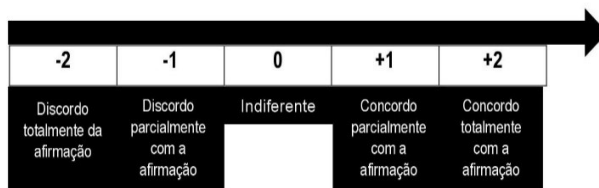


Figura 1: Escala utilizada para o estudo das percepções com base na escala de Likert
 Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Earl Babbie na obra “Métodos de Pesquisas de Survey” de 2001.

Para o presente estudo, os itens de Likert analisados serão: i) pessoas negras têm beleza exótica, ii) pessoas negras são fogosas, iii) pessoas negras são mais agressivas, e iv) pessoas negras se fazem de vítima quando reclamam sobre racismo. Por meio dessas frases, advindas do senso comum, visamos demonstrar: o caráter da vitimização (“pessoas negras se fazem de

vítima quando reclama sobre racismo"); a sexualização dos corpos ("pessoas negras são fogosas"); a "estereotipação" ("pessoas negras são mais agressivas"); e até mesmo o "preconceito sutil e dissimulado" por meio da oralidade ("negras têm uma beleza exótica"). Sobretudo, compreender a percepção de estudantes de ensino médio sobre esses certos arquétipos de discurso, que são presentes nas falas, nos comportamentos e formas quais as pessoas se relacionam (direta ou indiretamente).

Os dados aqui apresentados foram advindos de três escolas públicas da cidade de São Carlos, interior de São Paulo, e correspondem a: a) uma sala de 2º Ano do ensino médio na escola ETEC Paulino Botelho, onde foram aplicados um total de 43 questionários; b) uma sala de 3º. Ano do ensino médio na escola E. E. Álvaro Guião, na qual foram aplicados um total de 28 questionários; c) uma sala de 1º. Ano do ensino médio da escola ETEC Paulino Botelho onde foram aplicados um total de 41 questionários; d) uma sala de 1º. Ano do ensino médio na escola E. E. Esterina Placco, em que foram aplicados um total de 21 questionários.

RESULTADOS

VISUALIZAÇÃO GERAL DA AMOSTRA; PERFIL BÁSICO DOS RESPONDENTES

As escolas selecionadas para este projeto foram muito bem escolhidas. Cada qual com as suas particularidades. Algumas estão localizadas na região central da cidade de São Carlos; outras se encontram em áreas mais periféricas. Ainda há algumas que recebem alunos de todas as partes da cidade, oferecendo o ensino médio básico e cursos técnicos no período vespertino. Ao total, temos uma amostra (N) de 143 respondentes.

No que se diz respeito a idade dos respondentes, 58,7% (84 pessoas) se enquadram na faixa dos 17 anos. 27,9% (40 pessoas) responderam estar na



faixa dos 16 anos. 9,7% (14 pessoas) afirmaram estar com 15 anos. Por fim, 2,1% (03 pessoas) disseram ter 18 anos e 1,4% (02 pessoas) falaram ter 19 anos.

Em relação ao quesito de raça/cor, o estudante deveria se posicionar em uma lista, no que se refere a sua própria classificação. Mais da metade da amostra, 65,7% (frequência de 94 casos), se afirmaram brancos. 24,5% de disseram pardos, resultando em uma frequência de 35 casos. 5,6% (frequência de 08 casos) se auto afirmaram negros. 2,1% (frequência de 03 casos) das pessoas da amostra, preencheram a categoria “outros”, resultando uma. 1,4% (frequência de 02 casos) se autodeclararam indígenas. Por fim, 0,7% da amostra (01 resultado) se autoafirmou amarelo.

Por fim, nessa análise de perfil básico das pessoas, no que se remete ao gênero (escala binária), 60,8% são mulheres, resultando uma frequência de 87 casos. O restante, 39,2%, são homens, mostrando uma frequência de 56 casos.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES A RESPEITO DO RACISMO

Como colocou Iasulaitis, Camargo, Espósito (2019, p. 86), foi construído um questionário de percepção com 75 afirmativas, divididos em cinco grandes eixos temáticos[...]. Vários temas foram abordados para que fossem contemplados os diversos aspectos da teoria interseccional listando as relações de desigualdade e violência, com base nos marcadores de misoginia, racismo, classismo, origem, LGBTfobias, capacitismo e gordofobia.

As percepções expostas neste estudo estão em torno do que o projeto de extensão, “Gênero e Sexualidade: percepções e comportamentos de estudantes do ensino médio em São Carlos” chamou de “EIXO 03: “reprodução de preconceitos e estereótipos racistas presentes nos discursos conservadores, que desvaloriza pessoas cujos corpos são marcados pela

racialidade” (IASULAITIS, CAMARGO E ESPÓSITO, 2019, p.87). Desta forma, agora, vejamos as percepções dos alunos para com algumas das frases:

- “Pessoas negras têm beleza exótica”

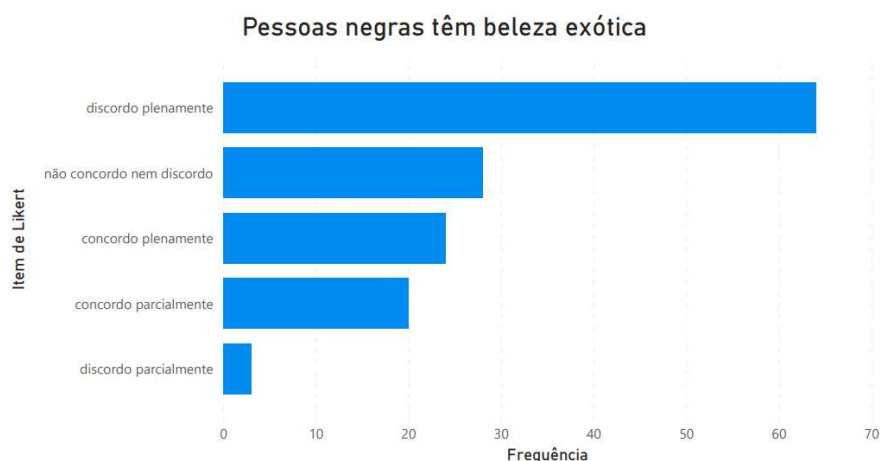


Figura 2: Gráfico da percepção “Pessoas negras tem beleza exótica”.
FONTE: Elaborado pelo autor

Nessa percepção, tivemos um total de 139 pessoas que responderam. 48,2% dos respondentes (frequência de 67 casos) estão circulosados pelas respostas de discordância, sendo, 46,04% de pessoas na categoria de “discordo plenamente” e 2,16% de respondentes na categoria de “discordo parcialmente”. Isso mostra que os adolescentes respondem de forma mais ou menos assídua a esse tipo de afirmação provinda do senso comum. Nesse sentido, 31,6% dos respondentes (frequência de 44 casos) estão permeados (negativamente) por esse tipo de afirmação: 17,27% de pessoas estão enquadradas em “concordo plenamente”, e o restante, 14,39 em “concordo parcialmente”. Por fim, uma boa parte da amostra, 20,14% estão indecisos ou indiferentes.

Através dela, vemos que o mito da democracia racial e sua alegoria toda, que diz ser o Brasil constituído através da mistura harmoniosa das raças, é latente. A beleza negra não é uma beleza exótica, os negros não são exóticos; negros são pessoas. Embora as taxas de discordância sejam altas, vemos um movimento tecnicamente “alto” de pessoas que vão de encontro



a esse tipo de afirmação. Por outro lado, também vemos uma boa parte de pessoas que se abstém do assunto, não concordando nem discordando.

Essa percepção, assim como todas as outras, neutraliza e sustenta discursos racistas, além de embranquecer falas de povos oprimidos historicamente. O racismo teve a proeza de elencar certas características como “puramente negras” e outras como “puramente brancas”, e é nesse sentido que a percepção aqui analisada se enquadra. Ao dizer “Pessoas negras têm uma beleza exótica” ou “Você é uma negra de traços finos”, pessoas estão deslegitimando o “self” e a condição de existir de corpos negros, além de estarem colaborando para a existência do racismo, uma vez que, como colocou Cavaleiro (2012), o branco apenas vê o preconceito e não sofre, diretamente, as consequências dele.

- “Pessoas negras são fegosas”



Figura 3: Gráfico da percepção “Pessoas negras são mais fegosas”.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa percepção, foram computadas 140 respostas, e as faixas de discordância foram quase que unânimes. 72,14% circularam entre “discordo plenamente” e “discordo parcialmente”, resultando a frequência de 101 casos. As faixas de concordância são bem pequenas, resultando 4,29% (06 casos). Por fim, 23,57% (33 casos), parecem estar indecisos ou indiferentes.

Essa percepção visou exprimir a erotização de corpos negros. Como colocou Teles, Adi e Barreiras (2016) o corpo negro, independentemente de gênero, é, no Brasil e em outros países, associado a diversos estereótipos, podendo-se identificar uma ênfase e destaque no que se refere à sexualidade. Sendo essas pessoas caracterizadas e diferenciadas devido ao erotismo construídos historicamente. Para Heilborn, Araújo e Barreto (2010), essa denominação ocorre até os dias atuais, havendo uma sexualização e erotização do corpo de homens e mulheres negras denotando a discriminação, a dominação e a marginalização desses sujeitos.

Por esses dados, pode-se ver que, dentre os alunos respondentes, esses tipos de afirmações/pensamentos não são frequentes. Embora as estatísticas apontem pequenos traços de concordância, as discordâncias são bem mais abrangentes. Esse é um traço e um aspecto muito positivo, afinal, direta ou indiretamente, esses jovens entendem que quase sempre os corpos negros são marcados por um esforço sensualizador, e que são categorizados pela hegemonia branca como corpos diferentes, anormais e “fogosos” que fogem de padrões eurocêntricos.

- “Pessoas negras são mais agressivas”



Figura 4: Gráfico da percepção “Pessoas negras são mais agressivas”.

Fonte: Elaborado pelo autor.



Nessa percepção, obtivemos 140 respostas. 89,28% (frequência de 125 casos) perpassaram pelas faixas de discordância. 85,7% estão elencados em “discordo plenamente” e 3,57% estão na categoria de “discordo parcialmente”. 1,42% dos respondentes se encontram em faixas de concordância, assim, 0,71% concordam plenamente (01 caso) e 0,71% concordam parcialmente (01 caso). Do restante da amostra, 9,29%, (13 casos) estão indecisos ou não concordam nem discordam.

Essa percepção tencionou o movimento de desumanização e estereotipação de pessoas negras. Essa desumanização ocorre por conta do “achismo” de que certas pessoas tendem a serem mais agressivas que outras. Como colocou Medeiros e Vieira (2019), esses tipos de discursos racializados buscam “colorar” representações sociais em indivíduos ou em grupos sociais, de tal maneira que essas criações quase se pareçam naturais, ou seja, nascidos com ela.

Afinal, como coloca segundo Frantz Fanon (2008 *apud*. Medeiros e Vieira 2019), o negro é transformado ora em criatura, ora em perigoso, ora em nojo, ora em objeto de desejo. A constituição dos negros, assim, é em terceira pessoa, sendo promovidos assim pelo discurso colonial, que informa o que é ser negro. Ou seja, o que é necessário, neste sentido, é o processo de desracialização, já que o fenômeno da racialização é, em poucas palavras, transformar ideologias racistas em verdades corporificadas.

Completando isso, esse tipo de pensamento estereotipa as pessoas negras. Segundo Iasulaitis e Panke (2016, p.391) ao estereotipar, selecionam-se características sociais ou físicas para discriminar e extrair informações. Estereotipar é "atribuir características idênticas a qualquer pessoa integrante de um grupo, independentemente da real variação que há entre os membros desse grupo" (ARONSON 2004, p. 244 *apud*. IASULAITIS E PANKE p. 391). Assim, ao falar “pessoas negras são mais agressivas” estamos colocando que

todos os negros têm tendência a agressividade excessiva, sem levar em conta que qualquer pessoa pode ser agressiva ao extremo, não somente os negros.

Ainda, nesse sentido, se faz necessário apresentar as contribuições de Homi Bhabha (2013) acerca dos estereótipos. Segundo este autor, os estereótipos são basilares para a análise dos objetos quanto os objetos em si, logo:

o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação, que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 2013, p. 130)

- “Pessoas negras se fazem de vítima quando reclamam sobre racismo”

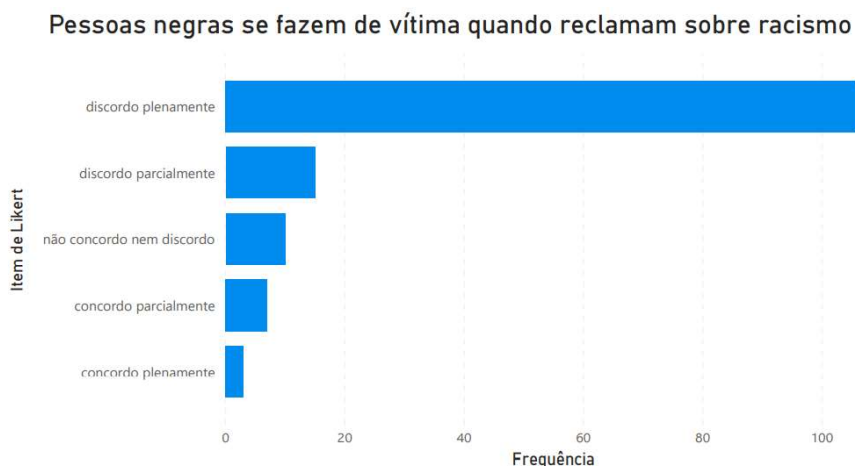


Figura 5: Gráfico da percepção “Pessoas negras se fazem de vítima quando reclamam sobre racismo”.

FONTE: Elaborado pelo autor.

Nessa percepção, foram contabilizadas 131 respostas. As faixas de discordância nessa percepção foram resultadas em 85,82% com uma frequência de 111 casos. 75,18% dos respondentes afirmaram “discordar plenamente” da afirmação, e os outros 10,64% “discordam parcialmente”. Embora as taxas de discordância sejam grandes, tiveram um total de 6,82%



das pessoas que se colocaram nas faixas de concordância com a afirmação: 4,69% (7 casos) concordam parcialmente e 2,13% (03 casos) concordam plenamente. Ainda observamos que 7,09% (10 casos) estão indiferentes ou não concordam nem discordam.

Essa última percepção visa refletir o movimento que pode ser descrito como vitimização. Esse movimento se faz presente quando pessoas negras estão (reexistindo) e reivindicando seus direitos, sendo então taxadas de vitimistas. As pessoas que enfatizam esse tipo de discurso são indivíduos que não reconhecem o racismo como fator estruturante na sociedade brasileira e, conseqüentemente, acreditam que dar direitos para negros é uma forma de racismo, ou seja, como se ações afirmativas reforçassem o racismo, ao invés de combatê-lo.

Observando esses dados, vemos que esse tipo de pensamento/percepção não é frequente para com esses adolescentes. Esse traço, bem positivo, afinal, como coloca Cavaleiro (2012), o racismo é uma prática que reproduz na consciência social coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades, e os torna resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falsas.

O COMBATE AO RACISMO DENTRO DAS ESCOLAS

Por fim, o que se faz importante mostrar, são as respostas dos alunos em uma pergunta sobre se a escola faz atividades de informações de combate ao racismo. Vejamos:

A escola já ofereceu atividades de informação e combate ao racismo?

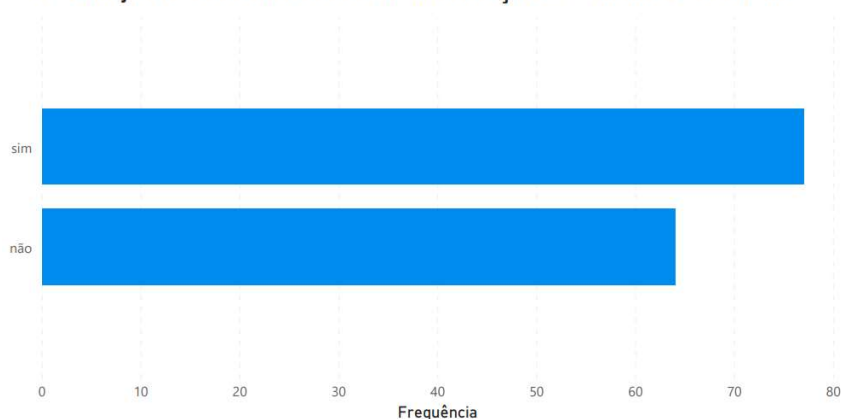


Figura 6: Gráfico que ilustrando a oferta de políticas pedagógicas escolares ao combate do racismo.

FONTE: Elaborado pelo autor.

Mais da metade da amostra, 54,61% disse que sim, a escola já ofereceu incentivos ao combate ao preconceito racial. 45,39% da amostra disse que a escola nunca promoveu nada em relação ao tema de desigualdade racial. Miskolci e Junior (2014) colocam que o esforço que deve ser feito com os estudantes é o de desnaturalizar a racialização procurando produzir com uma perspectiva histórica, uma relação de estranhamento que leve à reflexão sobre os mecanismos que atuam na perpetuação do racismo.

O racismo dentro das escolas pode ser transvestido de figuras de linguagem, piadas e brincadeiras e não de forma direta e violenta, afirma Medeiros e Vieira (2019). Segundo os autores, para os educadores/as esse debate é muito importante, uma vez que esse tipo de apresentação do racismo [por meio de palavras e brincadeiras] é o mais íntegro no nosso país. Assim, instituir novas práticas pedagógicas, que contemplem relações entre todos os alunos independente de raça, classe e gênero, é primordial. Prova da importância do debate pode ser a alta frequência que as faixas “não concordo nem discordo” apareceram nas percepções que foram abordadas. Muitos estudantes podem ter um sentimento de desespero perante o tema, pois não têm conhecimentos e domínio para tratar de tal assunto. Além disso, os autores (2014), afirmam que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, adotadas nas últimas décadas, não superaram o racismo mas



criaram um potencial e têm contribuído para a elaboração de espaços de discussão para com a temática do racismo.

CONCLUSÕES

Como já foi apresentado neste estudo, o processo pedagógico está apontado para padronização dos estudantes (Vencato, 2014) e isso acaba gerando uma rigidez nos processos e métodos de ensino, e prova disso podem ser os dados apresentados neste trabalho. Embora os dados aqui apresentados sejam, por ora, de bom grado, a batalha contra o preconceito racial dentro e fora das escolas não está vencida. Afinal, ainda estão presentes faixas de concordância, e mesmo que sejam pequenas, elas existem. E, por mais sutil que seja o preconceito ele existe. Assim, podemos dizer que embora a luta por uma educação igualitária e mais inclusiva esteja em curso, algumas mudanças já são perceptíveis neste cenário. Devemos remar contra as correntes do passado, sustentadas pela educação higienista e eugênica. Além disso, deve-se “quebrar as correntes” e exterminar as diversas formas quais o negro é transformado (racializados) pela sociedade ora em criatura, ora em objeto sexual e ora em perigoso.

Por fim, as últimas palavras que se fazem relevantes para este estudo são as de que a educação no Brasil deve ser considerada como um par duplo de processos, como apontou Rufinoni (2020): um processo ora de conquistas e ora de desafios. Feliz ou infelizmente, ainda temos muito o que fazer, mas, nem tudo está perdido, já que, a educação deve ser a política pública que iguala as chances de todos em acessar as melhores oportunidades no futuro.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educar e incluir: introduzindo diálogos**. Em C. R. Baptista (Org), *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas* (pg.7-16). Porto Alegre: Meditação, 2009.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CARVALHO, Mauro Giffoni. **A construção das identidades no espaço escolar**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação Na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. **Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio**. *Revista de Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 45-54. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572012000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 jun. 2020.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil. 1917-1945**. São Paulo: Edunesp, 2006.



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Heilborn, M. L., Araújo, L., & Barreto A. (Orgs.) (2010). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Secretaria de Políticas para as Mulheres**. Brasília. Disponível em: <<https://nacomsisal.files.wordpress.com/2017/03/gestc3a3o-de-polc3adticas-pc3bpublicas-em-gc3aanero-e-rac3a7a.pdf>> Acesso em: 23 junho 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

IASULAITIS, Sylvia; CAMARGO, Bruna Quinsan; ESPÓSITO, Yuri Bataglia. **A construção de uma ferramenta para análise interseccional da violência escolar: percepções e comportamentos de estudantes no Ensino Médio**. *Revista Extensão da UFRB, Cruz das Almas*, v. 15, n. 01, p.83-99. Disponível em: <https://issuu.com/proext/docs/revista_extensa_o-_15__volume_boa_>. Acesso em: 12 maio 2019.

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 288-307. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742019000100288&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jun. 2020.

_____. **O descentramento e a desracialização do nacional: estado, relações étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil. 2014.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar.** São Carlos, EdUFSCar, 2010.

_____.; LEITE JÚNIOR, Jorge. (Org). **Diferenças na educação: outros aprendizados.** São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014.

PANKE, Luciana; IASULAITIS, Sylvia. **Mulheres no poder: aspectos sobre o discurso feminino nas campanhas eleitorais.** *Opin. Publica*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 385-417. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762016000200385&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 julho de 2019.

SALES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. **Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões.** *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]:* 149 - 166, janeiro/junho 2008. Acesso em: 08 jul. 2020

TELES, Lanna Moura Sá; ADI, Ashjan Sadique. **Hipersexualização das Mulheres Negras: aspectos sócio-históricos e a influência da mídia.** TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Fasb - Faculdade São Bernardo, São Bernardo do Campo, 0000. Disponível em: <http://avef.fasb.edu.br/mod/data/view.php?d=6&rid=125>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Recebido em 22/01/2021

Aprovado em 16/09/2022

