

**O PRECONCEITO RACIAL E SUAS REPERCUSSÕES NA  
INSTITUIÇÃO ESCOLA***Waléria Menezes***INTRODUÇÃO**

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo esta produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana. Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, ou seja, uma unicidade marcada pelo antagonismo e pela imprevisibilidade.

Apesar do intercuro cultural descrito acima, esse contato desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixava evidentes a distância e o prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios e, em especial, os negros permaneceram em situação de desigualdade situando-se na marginalidade e exclusão social, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplas – econômica, política, cultural. Sem a assistência devida dos órgãos responsáveis, os sujeitos tornam -se alheios ao exercício da cidadania.

Esse acontecimento inicial parece ter de algum modo subsistido, contribuindo para o quadro situacional do negro. O seu cotidiano coloca-o frente à vivência de circunstâncias como preconceito, descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social. Sendo assim, busca-se por meio deste trabalho compreender como são construídas as relações raciais num dos espaços da superestrutura social do país, que é a escola, e como ela contribui para a formação da identidade das crianças negras.

O estudo da interface racismo e educação oferece uma possibilidade de colocar num mesmo cenário a problematização de duas temáticas de inquestionável importância. Ao contemplarmos as relações raciais dentro do espaço escolar, questionamo-nos até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade. Sendo assim, aguardamos mecanismos que devam possibilitar um aprendizado mais sistematizado favorecendo a ascensão profissional e pessoal de todos os que usufruem os seus serviços.

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua

identidade de criança.

A exclusão simbólica, que poderá ser manifestada pelo discurso do outro, parece tomar forma a partir da observação do cotidiano escolar. Este poderá ser uma via de disseminação do preconceito por meio da linguagem, na qual estão contidos termos pejorativos que em geral desvalorizam a imagem do negro.

O cotidiano escolar pode demonstrar a (re) apresentação de imagens caricatas de crianças negras em cartazes ou textos didáticos, assim como os métodos e currículos aplicados, que parecem em parte atender ao padrão dominante, já que neles percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão negra.

Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao pensarmos em quem são seus receptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais, aos quais passam a atender os interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos. Dessa forma, compreendemos que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito.

## **Preconceito racial: o desencontro da alteridade**

...Quando te encarei frente a frente, não vi o meu rosto; chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto; é que Narciso acha feio o que não é espelho...

Caetano Veloso

O personagem Narciso, citado no trecho da música de Caetano Veloso, faz parte do contexto mitológico. Tratava-se de uma criança solitária que morava num jardim. Certo dia sentou-se à beira de um lago de águas puras e cristalinas e, ao debruçar-se sobre ele para matar a sede, viu a sua imagem refletida. Como não conhecia o espelho, ele nunca havia olhado para si próprio. Acabou por se apaixonar pela imagem refletida. Foi assim que Narciso sumiu no lago à procura daquela pessoa por quem se apaixonara.

O desejo de iniciar o texto com o mito de Narciso partiu do pressuposto de que ele poderia servir como um referencial ilustrativo que demonstra a origem das dificuldades encontradas nos grupos. Ao observar a descrição do mito, percebemos que talvez o grande descuido de Narciso tenha sido o não-conhecimento, confundindo a sua imagem com a do outro e indo ao seu encontro em um mergulho profundo que resultou em sua própria morte. Assim como Narciso, muitas vezes nos apaixonamos pelo que é nosso, e ao olhar para o outro buscamos o que nos é familiar; e quando não encontramos a nossa imagem refletida, percebemos a diferença como a própria manifestação do "mau gosto", podendo então ser repudiada, discriminada ou até mesmo odiada.

Dentro dessa perspectiva, é possível compreendermos que as diversidades existentes entre os grupos étnicos se tornaram pontos de conflito, pois de um lado existe um *eu* que pensa igual, acredita nos mesmos deuses, vive de modo "estável" e, de repente, percebe que existe um *outro* que não compartilha das

mesmas crenças. Esse contato com o que se mostra de modo distinto do padrão ocorre, em geral, de modo turbulento: perturba e ameaça desintegrar a identidade "estável" da sociedade do *eu*. A imposição da presença do *outro* é vivida como a negação dessa aparente ordem. A palavra *ordem* está vinculada ao desejo de manter a estabilidade. o estágio de constância que é determinado pela manutenção do mesmo esquema social.

É atribuído à sociedade do *eu* tudo o que for mais elaborado ou civilizado. Já a sociedade do *outro* é marcada pela reificação de idéias etnocêntricas. Caracterizando-se como primitivo, não-humanizado, ele é percebido como um "intruso" que trará a desordem. A palavra *desordem*, nesse sentido, é percebida como algo ruim. A conotação que lhe é atribuída é de destruição. Para que essa destruição não ocorra, busca a sociedade do *eu* uma forma de proteger-se desse efeito desestabilizador, mediante a neutralização do desconhecido. Portanto, para evitar o possível caos, busca manter o *status quo*, para o que é necessário calar o *outro*, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença.

Nesse sentido, ao *outro* é negado o direito de viver a sua identidade étnica, pois o padrão do *eu* prevalece, e ele o percebe sob uma ótica de estranhamento, desprestígio e não-reconhecimento. Dessa forma, a sociedade do *outro* passa a ser percebida como ameaçadora, inferior; é vivida de modo odioso, sendo a própria possibilidade da guerra.

A coexistência do *eu* e *outros* instaura a dimensão do desconhecido, desestabilizando as estruturas vigentes e formando outras novas com direções imprevisíveis. Essa incerteza leva a uma sensação de desordem que, se acolhida de modo satisfatório, poderá ser um momento de grandes transformações e cooperação para a construção de uma nova *ordem* social. Para que isso ocorra, é necessário reconhecer a relação dialógica entre esses termos, pois eles fazem parte do mesmo processo de construção histórica. Viver apenas uma ou outra seria viver de modo pobre, mutilado. Se houvesse apenas a *ordem*, não haveria espaço para o novo, o ousado, o criativo. Se houvesse apenas *desordem*, não haveria capacidade de manter a evolução e o desenvolvimento.

Trabalhar na dimensão da incerteza que é suscitada pela presença do *outro* é elevar o pensamento ao complexo, considerando o múltiplo, o certo e o incerto, o lógico e o contraditório. Mas a sociedade do *eu* se apresenta de modo totalitário. Nela não há espaço para o novo. Existe a impossibilidade de uma relação dialógica, pois ela não percebe essas diferenças como transitórias e remediáveis pela ação do tempo, ou modificáveis pelo contato cultural. Há uma cristalização de pensamentos em idéias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar diante do *outro*, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre sociedades distintas. Tal comportamento é denominado preconceito.

Para Heler (1988), o **preconceito** está pautado em um forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão. O afeto que se liga ao preconceito é uma fé irracional, algo vivido como crença, com poucas possibilidades de modificação. O preconceito difere do juízo provisório, já que este último é passível de reformulação quando os fatos objetivos demonstram sua incoerência, enquanto os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após

comprovações contrárias.

Os sujeitos que possuem tal crença constroem conceitos próprios, marcados por estereótipos, que são os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontram em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir a imagem depreciativa do negro. Nesse sentido, o estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão racial de modo crítico, uma vez que já existe um (pré) conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade negra. Esses estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita, ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando a sua inclusão social.

A consequência dessas construções preconceituosas é a manifestação da **discriminação**, uma ação que pode variar desde a violência física — quando grupos extremistas demonstram todo o seu ódio e intolerância pelo extermínio de determinada população — até a violência simbólica, manifestada por rejeições provenientes de uma marca depreciativa (estigma) imputada à sua identidade, por não estar coerente com o padrão estabelecido (branco/europeu).

De acordo com Goffman (1988), o termo *estigma* é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os "normais" que deveriam manter-se afastados da pessoa "estragada", "impura", "indigna" e "merecidamente" excluída do convívio dos "normais".

A impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do "defeito". A partir dessa confirmação, o sujeito torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade. No caso da população negra, o seu *defeito* é evidente, já que sua cor a "denuncia", passando então a experimentar no seu próprio corpo a impressão do estigma e, a partir deste, ser *suspeito* preferencial das diversas situações que apresentam perigo para a população.

A princípio, os grupos homogêneos como a família produzem uma cápsula protetora que faz o sujeito se sentir menos agredido, mas, ao entrar em contato com a diversidade social, passará a dimensionar as violentas atribuições dadas as suas diferenças físicas. Desse modo, o momento em que estigmatizados e "normais" se encontram numa mesma situação social é o instante no qual se evidenciam todas as diferenças, causando incômodos para ambas as partes. Nesse encontro, o estigma parece tomar uma proporção ainda maior, e os estigmatizados sentem-se inseguros frente ao olhar do opressor, por não saberem quais atribuições estão sendo dadas.

Seria como se fossem cruamente invadidos por avaliações estereotipadas que reduzem a sua identidade ao seu "defeito".

Dessa forma, as populações negras foram estigmatizadas no imaginário social como inferiores, primitivas. Os seus costumes e crenças eram desacreditados e

considerados ilegítimos ao olhar do branco. Essa condição foi consolidada no imaginário social com a naturalização da inferioridade social dos grupos subordinados.

## **A redução do cultural ao biológico**

A elaboração desses conceitos teve início no final do século XIX, com a construção da teoria das diferenças inatas e permanentes entre brancos e não-brancos. Essas elaborações influenciaram de modo marcante a compreensão das ciências sociais sobre a questão racial. Essa prática, que utiliza critérios de raça para segregar, humilhar, discriminar, foi denominada **racismo** (Cavaleiro, 2000).

Três escolas emergiram nesse período. A etnológico-biológica acreditava que a inferioridade das raças estava ligada às diferenças físicas, podendo explicar outras diferenças culturais. Para comprovar suas elaborações, cientistas dedicavam parte de seus estudos a medir crânios e esqueletos, na busca de provar a correlação entre os caracteres inatos e culturais, levando a uma acentuação do caráter primitivo de determinadas raças (Skidmore, 1976).

Houve uma perspectiva histórica que definia as raças como estando permanentemente diferenciadas umas das outras, afirmando que ao longo da história teria havido o triunfo das raças criadoras (anglo-saxônicas). Essa corrente mantinha o culto ao arianismo acreditando que a população anglo-saxônica teria alcançado o mais alto nível de civilização, passando de maneira "natural" a conquistar o mundo de modo crescente. Por último, a terceira escola, denominada *Darwinismo Social*, segundo a qual as raças humanas haviam passado por um processo evolutivo em que as raças superiores teriam predominado e as inferiores estavam fadadas ao desaparecimento (idem).

Essas construções científicas vieram contribuir para a consolidação do estereótipo do negro no imaginário social, acreditando que a distinção moral "estava contida" na essência racial, ou seja, características depreciativas como: "negro não sabe falar, não tem educação, não pode ser bonito, não é inteligente, não pode liderar" estariam ligadas a questões fenotípicas, isto é, uma redução do cultural ao biológico, desvalendo-se as características individuais e sociais. As marcas do corpo ou caracteres físicos demarcam as distâncias e os locais ocupados no prestígio social. Por meio de um traço "objetivo" — caracteres físicos —, indica-se o caminho para construções arbitrárias, baseadas na ideologia dominante, as quais passam a atribuir significados que desqualificam a identidade da população negra.

Essa associação do caráter social está contida na essência racial leva a perceber a subjetividade da população negra como fixa, acabada e imutável nas atribuições negativas, portanto, com pouca ou nenhuma possibilidade de mobilização. Essa naturalização do caráter social foi uma forma de justificar a diferença de tratamento, status e prestígio, levando a uma relação racista, perversa e nociva. Uma idéia biológica errônea, mas eficaz o suficiente para manter e reproduzir a ideologia dominante nos seus objetivos de reproduzir as diferenças e privilégios, consolidou a suposta superioridade branca, que passou a ser sinônimo de pureza, nobreza estética e sabedoria científica. Em contrapartida, a cor negra passou a ser sinal do desrespeito e da descrença (Guimarães, 1999).

Essa manifestação de desigualdade de poderes e direitos não possui uma origem

natural, como foi pensado anteriormente, mas partiu de uma construção social sem base objetiva decorrente de representações ideológicas que englobam crenças e valores de um grupo dominante que busca manter a ordem social ou o ideal do *ethos* branco. Seu objetivo é sustentar as relações assimétricas e monopolizar as idéias e ações de um determinado grupo, mantendo-o preso e dominado por esses conceitos, falseando a realidade, ocultando contradições reais, construindo no plano imaginário um discurso aparentemente coerente e a favor da unidade social. Parece haver interesse na transmissão de uma ideologia inferiorizadora, que objetiva dominar, dividir, eliminar, desculturalizar, embranquecer, perpetuando mitos e estereótipos negativos referentes à população negra.

A conseqüência desses atos discriminatórios é a fragilização e a denegação da identidade coletiva, na qual estão contidos toda uma historicidade e valores culturais. Essa apropriação do discurso social é possível, pois a estrutura subjetiva — identidade — é relacional, formada a partir da relação progressiva e dialética entre "eu" e os "outros". Mediante as semelhanças e diferenças, ou seja, os contrastes, passamos a distinguir o sou/somos e não sou/não somos. O referencial externo passa a ser condição fundamental para a elaboração da imagem individual. A nossa identidade responde ao discurso alheio. O entendimento que tenho de mim está diretamente ligado à minha compreensão do outro, algo que está fora, mas, ao mesmo tempo, fornece condições para que o sujeito exista. Nesse sentido, a construção da identidade, assim como sua manutenção, se constituirá dentro do processo social, quando o olhar do outro poderá ou não proporcionar o reconhecimento ou sentimento de pertença ao grupo social (Woodward, 2000).

A condição acima citada parece estar resumida em uma afirmação enfática do sociólogo Berger (1991): "*A dignidade humana é uma questão de permissão social*". A princípio, ela nos causa um certo impacto, mas, ao analisarmos as conseqüências do preconceito racial, percebemos que se encontra coerente com a afirmação citada, pois o preconceito inviabiliza o reconhecimento da dignidade do sujeito, comprometendo a sua inclusão social.

Esse estado de não-permissão social concretiza-se quando percebemos a falta de pertença, uma invisibilidade na participação dos negros no poder político e uma limitada inserção na sociedade. Os negros se vêem descartados dos principais centros de decisão política e econômica, sofrendo desvantagens no processo competitivo e em sua mobilização social e individual. Isso significa "simbolicamente" um corte de poder e uma exclusão social, levando à alienação e à depreciação da identidade pessoal e étnica (d'Adesky, 2001).

O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada. Muitos negros são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante. Nesse momento, surge a idealização do mundo branco e a desvalorização do negro, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo, o que é negro é feio e errado.

Devido a esse processo de alienação de sua identidade individual e coletiva, há um distanciamento, por parte dos negros, das matrizes culturais africanas, chegando

eles, em alguns momentos, a tratar com menos valor seus atributos negros, podendo, inclusive, não questionar os estereótipos e situações preconceituosas, com medo de não ser aceitos pelo seu grupo social, preferindo permanecer submissos. Ao incorporar esse discurso ou omitir-se frente a ele, o sujeito negro dá início ao processo de auto-exclusão. Nesse momento, o preconceito cumpre o seu papel, mobilizando nas suas vítimas sentimentos de fracasso e impotência, impedindo-as de desenvolver autoconfiança e auto-estima (Ferreira, 2000).

O preconceito racial cria uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito toda possibilidade de reconhecimento e mérito, levando-o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, contra a identidade ou o pensamento persecutório que o despersonaliza e o enlouquece. Nessa perspectiva, é fortalecida a idéia de dominação de grupos que se julgam mais adiantados, legitimando os desequilíbrios e desintegrando a dignidade dos grupos dominados.

Essas elaborações preconceituosas parecem estar, assim, a serviço de um grupo dominante que objetiva manter sob coerção grupos considerados subordinados. A sua forma de consolidação e constante atualização ocorre nos espaços microsociais, representados pelas diversas instituições, como escola, família, igreja, meios de comunicação. A sua forma de manifestação, em geral, é feita de modo sutil, com toda a legitimação social no que se refere aos métodos e à garantia da sua conseqüente eficácia. Assim, escolhi um daqueles espaços — a escola — como universo de investigação, que pode ser campo fértil para a difusão do preconceito, mas que poderá ser instrumento eficaz de prevenção e diminuição do mesmo

## **A representação da escola**

Em todos os grupos humanos, é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores. Em sociedades "modernas", criou-se uma sistematização desse saber, nas quais mediante modelos formais e centralizados as informações são transmitidas. Acreditava-se que essa seria a forma viável de adquirir polidez e desenvolver um conhecimento mais especializado.

Esse *locus* de conhecimento foi denominado Escola, constituindo-se num sistema aberto que passou a fazer parte da superestrutura social formada por diversas instituições como: família, igreja, meios de comunicação. O sistema escolar é organizado para cumprir uma função social que, em geral, está de acordo com as demandas sociais.

O seu principal objetivo é formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade capitalista, ou seja, produtivo, submisso, tendo boa interação com o seu grupo social. Para isso, é necessário manter ativos os controles sociais, que são formados por regras aplicadas ao cotidiano escolar, "sanando" qualquer disfunção que venha impedir a efetuação do processo educativo. Para um controle mais eficaz, utilizam-se recursos que podem variar desde a retaliação ou punição até a segregação ou marginalização dos grupos considerados desviantes da norma. Essas regras institucionais operam de modo simbólico, repercutindo e legitimando outros espaços sociais que habitualmente estão de acordo com as instâncias de

poder (Abramovay, 2002).

A inserção das crianças nesse espaço é feita, na maioria das vezes, de maneira arbitrária. Para justificar tal obrigatoriedade, os pais e/ou figuras de autoridade o definem como via de acesso ao conhecimento de teorias e conceitos que formam a vida em sociedade, para então possibilitar o ingresso no mercado de trabalho e poder "ser alguém na vida". Em alguns momentos, os pais atribuem à escola a função de produzir sujeitos com uma reflexão crítica e uma ação política transformadora, garantindo o seu exercício pleno de cidadania. Assim, acredita-se que o espaço institucional "proporcionará" um campo de crescimento equitativo para todos os que usufruem os seus serviços, aperfeiçoando suas atribuições pessoais e, a partir de então, propiciará um acesso à vida em sociedade.

Mas até que ponto a escola estaria correspondendo a tais atribuições? Qual o tipo de cidadão que estaria sendo construído nesse espaço? Um dos aspectos que dão margem a esse tipo de questão seria a observação do método de ensino adotado pela instituição, o qual parece encontrar-se pautado em um padrão que atende às necessidades de um grupo dominante; e dentro de uma compreensão monolítica, desconsideram a pluralidade cultural presente em uma sala de aula. Assim, a escola poderá ser um espaço de inculcação dos valores dominantes, levando de modo sutil e eficaz à domesticação dos sujeitos aos interesses capitalistas. A negação das questões que envolvem o negro na escola poderá contribuir para a acentuação da exclusão social em outros espaços sociais.

Essa perspectiva ideologizante da escola vai de encontro às suas propostas de construção de um sujeito crítico e polido, capaz de modificar a ordem social. Nesse sentido, a escola poderá ser um meio de manutenção das desigualdades sociais pelo uso de métodos simbólicos e indiretos de coerção social. A desconstrução dessas estratégias de dominação pode ser de difícil acesso devido ao crédito atribuído à escola como detentora do saber e da verdade absoluta, tornando-se mais fácil a interiorização e consolidação dos valores que perpetuam as inferioridades sociais.

## **Notas introdutórias sobre o lugar do negro na escola**

De acordo com dados fornecidos por órgãos de pesquisas como o Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – é observado um contingente expressivo de uma trajetória escolar difícil, em que 40% das populações negras e pardas são analfabetas, ou seja, possuem menos de quatro anos de estudo funcional, acompanhado de um baixo rendimento, e índices de reprovação e evasão maiores do que os das crianças brancas.

Para compreender esse fato, poderemos pensar em alguns indicadores, tais como: a necessidade de ingresso no mercado de trabalho de modo precoce para complementar a renda familiar, ou ainda, a representação da escola, para muitas crianças, como um referencial de fracasso, já que "não conseguem aprender", embora isso não seja impedimento meramente cognitivo, mas uma possível dificuldade de inserção das crianças negras no espaço escolar, por se sentirem "excluídas" do mesmo; uma exclusão simbólica, já que a criança tem acesso à matrícula e à sala de aula, mas não é aceita no contexto mais amplo.

Essa rejeição vai se tornando perceptível com a observação do cotidiano escolar,

que apresenta imagens caricatas em cartazes ou ausência dos negros em datas comemorativas, como o Dia das Mães, em geral ilustradas por uma família branca, o que leva a criança negra a não se reconhecer na mesma. Existe ainda uma ausência de conteúdos que problematizem a questão do negro nos currículos escolares, privando as crianças negras de conhecerem a sua história, que vai além da escravidão. Pode ser ainda possível observar a demonstração de preconceito proveniente de colegas e professores, que violentam por meio de insultos a identidade negra.

O cotidiano escolar vai dando indícios do lugar do negro nesse espaço. Muitas crianças acabam resignando-se a esse não-reconhecimento, a ponto de se avaliarem de maneira distorcida, considerando-se incapazes, inferiores e, ao menor sinal de dificuldade, abandonam o processo escolar.

A dificuldade de auto-aceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social. Segundo Oliveira (1994), essa internalização do discurso alheio ocorre porque a avaliação, antes de ser pessoal, é social. Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito. É a qualidade desse olhar que contribui para o grau de auto-estima da criança.

Para Vigotsky (1984), o psiquismo humano existe por uma apropriação dos modos e códigos sociais. Com a internalização, a criança vai tornando sua o que é compartilhado pela cultura; o discurso social passa a ter um sentido individual. Mas os referenciais externos dos negros são dilacerantes. A mensagem transmitida é que, para o negro existir, ele tem de ser branco, ou seja, para se afirmar como pessoa precisa negar o seu corpo e sua cultura, enfim, sua etnicidade. O resultado dessa penalização é o desvirtuamento da identidade individual e coletiva, havendo um silenciamento do preconceito por parte da criança e do cidadão ao longo da vida.

Nesse sentido, a escola poderá "silenciar" as crianças negras, intensificando o sentimento de *coisificação* ou invisibilidade, que pode gerar uma angústia paralisante, de modo que seus talentos e habilidades se tornem comprometidos por não acreditarem nas suas potencialidades, ambicionando pouco nas suas atividades ocupacionais futuras. Mais adiante, essa experiência leva a criança a se questionar sobre o que é preciso para ser olhada, reconhecida. Nesse momento, poderá dar início ao processo de *embranchamento* e auto-exclusão de suas características individuais e étnicas. Tais conseqüências na identidade infantil passaram a ser preocupação e foco de estudo de alguns teóricos que citaremos a seguir.

## **O preconceito racial na escola**

Diversos autores preocuparam-se com a relação entre racismo e educação, desenvolvendo pesquisas nessa linha. Uma delas foi realizada por Gusmão (1999), com crianças pobres de periferia urbana ou do meio rural, e tinha como objetivo verificar de que forma estigmas e estereótipos se fixam na vida do negro. Para tal,

foram analisados desenhos nos quais foi possível observar como se estrutura o mundo simbólico e de que forma as crianças olham o mundo e são olhadas por ele. No universo investigado, incluiu-se também o sistema educacional.

Por meio dos desenhos, foi possível observar qual a compreensão tida pelos dois mundos: brancos/negros. O branco foi representado como vinculado ao que é civilizado, urbano, bem apresentado, sorridente, enquanto o negro seria o inverso: meio rural, ligado ao trabalho físico, desprovido de dinheiro e de possibilidades. A imagem do negro é mutilada de atribuições positivas, é representada pelas crianças como um mundo triste, marcado pela violência e pela distância real e simbólica entre brancos/negros.

Cada população parece ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, transbordando para o convívio social. Algumas crianças mostraram-se hostis frente a essa postulação, demonstrando a sua indignação contra conteúdos discriminatórios. Mas, haveria ainda os que se "adaptam" ao discurso do opressor, percebendo-se como selvagens, sem humanidade, impossibilitados de protestar contra sua condição por se sentirem amordaçados pela internalização maciça dos padrões dominantes.

Em outra pesquisa realizada com crianças de escola pública de Campinas, Oliveira (1994) investigou como eram estabelecidas as relações entre crianças negras e brancas em uma sala de aula. Foi observado que os dois grupos se relacionavam de modo tenso, segregando, excluindo. A criança negra mantinha-se em uma postura introvertida, recusando-se em muitos momentos a participar das atividades propostas, com medo de que os *outros* rissem dela, ou seja, para não ser rejeitada ou ridicularizada, ela preferia calar sua voz e sua dor. Isso ilustra o quanto uma situação social pode silenciar as crianças negras, reduzindo-as a um estado quase de mutismo e invisibilidade em sala de aula, levando-as a profundo desconforto, intensificado pelo sentimento de não-pertença.

Em atividade proposta em sala de aula, foi solicitado às crianças que falassem sobre si em uma redação. A criança negra se auto-referia de modo depreciativo, descrevendo-se a partir do discurso dos seus colegas: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro". Não se sentia desejada, portanto, pelos meninos como as suas outras colegas que tinham um cabelo grande e liso.

A criança negra poderá ser submetida a uma violência simbólica, manifestada pela ausência da figura do negro no contexto escolar, ou pela linguagem verbal – insultos e piadas – proveniente do seu grupo social, demonstrando de modo explícito o desrespeito dirigido a essa população, aprendido muito cedo pelas crianças brancas.

A criança negra poderá incorporar esse discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a 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.

A população negra poderá acabar por negligenciar a sua tradição cultural em prol de uma postura de *embranquecimento* que lhe foi imposta como ideal de realização. Esse posicionamento foi decorrente da internalização de que "embranquecer" seria o único meio de ter acesso ao respeito e à dignidade. Esse ideal de *embranquecimento* faz com que a criança deseje mudar tudo em seu corpo. No discurso de uma das crianças entrevistadas, Oliveira(1994) salienta uma frase: "Eu queria dormir e acordar branca do cabelo liso". A fala dessa criança leva a supor que seria como acordar de um pesadelo, povoado de insatisfação, vergonha e rejeição. A criança não entende nem é entendida nesse sistema educacional, que parece reproduzir o padrão hegemônico, *estigmatizando* a criança negra como incapaz, rebelde.

Essa postura é ainda reafirmada pela linguagem não-verbal, quando estudos demonstram que parece haver uma ausência de contato físico afetivo dos professores para com as crianças negras, demonstrando a rejeição do seu grupo social e causando-lhes sofrimento. A sua dor não é reconhecida, havendo uma aparente falta de acolhimento por parte das pessoas "autorizadas" (educadores), que silenciam ou se omitem em face de uma situação de discriminação. Tal postura denuncia a banalização do preconceito e a convivência dos profissionais com ele (Romão, 2001).

É possível observar que há uma aparente falta de intervenção por parte dos educadores em tal problemática. Alguns fatores que estariam implicados em tais questões seriam: i - Os educadores poderiam estar imbuídos de forte impregnação da ideologia dominante, que oprime e nega tudo aquilo que se distancia do padrão estabelecido, impossibilitando-os de pensar numa perspectiva multicultural. ii - Mitificação da instituição Escola, acreditando que ela seria a detentora de um suposto saber e, por conseguinte, "dona da verdade", intimidando alguns educadores a não macular tal imagem, não questionando determinada postura ou a adoção de determinado material didático, permanecendo a sensação de mal-estar que não é significada, ou seja, não é falada, dando continuidade ao silêncio e à cumplicidade com determinadas atitudes. iii - Falta de preparo dos professores para lidar com a questão racial em sala de aula, desencadeando a difusão da discriminação racial. Essa falta de preparo impossibilita a decodificação e a intervenção do educador em situações que denotem sinais de preconceito.

## **Considerações finais**

Nesse sentido, o cotidiano escolar poderá revelar uma inclinação para corresponder ao padrão branco/europeu negligenciando os valores referentes às matrizes africanas, podendo levar à acentuação do *estigma* de ser inferior. Essas ações preconceituosas conduzem a um processo de despersonalização dos caracteres africanos, o que dificulta e, em alguns casos, inviabiliza a inserção da criança no sentimento de pertença ao espaço escolar, comprometendo a sua auto-estima, impossibilitando-a de ter um autoconhecimento individual ou cultural, pois esses dois níveis estão diretamente ligados a condições desvalorizadoras

atribuídas pelo grupo dominante.

Para Romão (2001), a reversão desse quadro será possível pelo reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos negros, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico. O processo educativo pode ser uma via de acesso ao resgate da auto-estima, da autonomia e das imagens distorcidas, pois a escola é ponto de encontro e de embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e *prevenir* o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças negras.

O espaço institucional poderá proporcionar discussões verticalizadas a respeito das diferenças presentes, favorecendo o reconhecimento e a valorização da contribuição africana, dando maior visibilidade aos seus conteúdos até então negados pela cultura dominante. Esse tipo de ação promoverá um conhecimento de si e do outro em prol da reconstrução das relações raciais desgastadas pelas diferenças ou divergências étnicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, DST/AIDS do Ministério da saúde, Séc. de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BERGER, P "Perspectivas Sociológicas: A Sociedade no Homem" In: *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

CAVALLEIRO, E. "Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: Cavalleiro (org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, J. F. "Da cor ao corpo a violência do racismo" In: *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil*, Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FARIA, A L. *Ideologia no livro didático*, São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, R.F. *Afro-descendente, identidade em construção*, São Paulo: EDUC Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*, Rio de Janeiro: José Olímpio, 1966.

GESSER, V; ROSSATO C. "A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses" In:

- Cavalleiro(org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- GOFFMAN, E. *Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GOMES, N. L. "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade" In: Cavalleiro(org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- GUIMARÃES, A *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; ed. 34, 1999.
- GUSMÃO, N.M. "Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro". In: *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas n.107, julho, 1999.
- \_\_\_\_\_. "Socialização e Recalque: A criança negra no rural". In: *Cadernos CEDES: Educação e diferenciação cultural de negros e índios*. N. 32, São Paulo: Papyrus.
- HELER, A. "Sobre os preconceitos" In: *Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e terra, 1988.
- KREUTZ, L. "Identidade étnica e processo escolar" In: *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas n.107, julho, 1999.
- MORAIS, R. "Violência e Educação" São Paulo: Papyrus, 1995.
- NASCIMENTO E.L. "Sankofa: educação e identidade afrodescendente" In: Cavalleiro (org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- NEGRÃO, E. "Preconceitos e Discriminações raciais em livros didático e infanto-juvenil". In: *Cadernos de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas. n.17 junho de 1976.
- PINTO, R.P. "Diferenças étnico-raciais e formação de professor". In: *Cadernos de Pesquisas*, Fundação Carlos Chagas, n.108, novembro de 1999.
- \_\_\_\_\_. "Multiculturalidade e educação de negros". In: *Caderno CEDE. Educação e diferenciação cultural negros e índios*. n32 São Paulo: Papyrus.
- ROCHA, E. "Um índio didático: nota para o estudo de representações". In: *Testemunha Ocular*. São Paulo: Brasiliense 198
- ROSEMBERG, F. "Raça e educação inicial". In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 77 maio de 1991.
- ROMÃO, J. "O educador e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro" In: Cavalleiro(org) *Racismo e anti-racismo na educação*.

São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, I. A "A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos". In: Cavalleiro(org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, M. A "Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial" In: Cavalleiro(org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, E.F. "Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs" In: Cavalleiro(org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WOODWARD, K. "Identidade e Diferença: Uma Introdução teórica e conceitual" In: Silva, T. *Identidade e Diferença. A perspectiva de estudos Culturais*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.