



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thamara da Silva Figueiredo

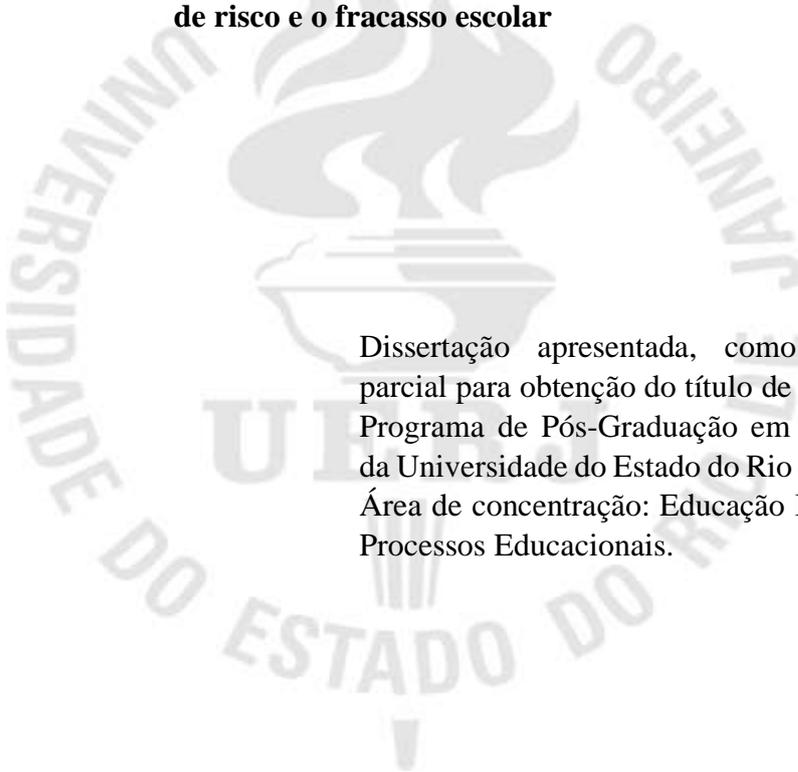
**Tensões étnico-raciais na cultura escolar contemporânea: leituras sobre
a condição de risco e o fracasso escolar**

Rio de Janeiro

2020

Thamara da Silva Figueiredo

Tensões étnico-raciais na cultura escolar contemporânea: leituras sobre a condição de risco e o fracasso escolar



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientador: Prof^o. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F475 Figueiredo, Thamara da Silva.
Tensões étnico-raciais na cultura escolar contemporânea: leituras sobre a
condição de risco e o fracasso escolar / Thamara da Silva Figueiredo. – 2020
138 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Fracasso Escolar – Teses. 3. Educação inclusiva –
Teses. 4. Racismo na educação – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.013

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thamara da Silva Figueiredo

Tensões étnico-raciais na cultura escolar contemporânea: leituras sobre a condição de risco e o fracasso escolar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 07 de dezembro de 2020

Banca examinadora:

Profº Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

Profª. Dra. Alexandra Lima da Silva

Faculdade de Educação - UERJ

Profª. Dra Paula Almeida de Castro

Faculdade de Educação - UEPB

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Aos ancestrais, pelo legado de inteligência e força que deixaram. E às gerações futuras, para que experimentem uma escola menos racista.

AGRADECIMENTOS

A pós-graduação é um grande desafio em diferentes sentidos, e completar um processo de mestrado não é uma tarefa fácil. Fazer isso com a escrita de uma dissertação em um momento de pandemia e quarentena, onde tudo se torna mais intenso, mais cansativo e mais solitário, é ainda mais difícil. Eu não poderia ter realizado este processo sozinha, sem apoio de tantas pessoas amigas e colegas e instituições que me fortaleceram.

Agradeço, antes de mais nada, ao Criador, que em Seu imenso poder e multiforme inventividade, fez-nos a todos e todas diferentes e cheios de potencialidades. É Sua justiça e Seu amor que me movem a pensar e repensar a sociedade e as gentes.

Agradeço aos meus pais. À minha mãe, por sempre acreditar em mim e me dar todas as oportunidades possíveis para desenvolver minhas potencialidades. E ao meu pai, por me ensinar a sonhar sempre e mostrar que há momentos em que é preciso pôr os pés no chão.

Agradeço à minha irmã, Priscilla, minha maior companheira de vida. Obrigada por suas palavras de incentivo, suas broncas e pelas revisões de texto. Obrigada por aguentar minha eterna falação sobre esta dissertação. Obrigada por enxergar em mim coisas que eu mesma não enxergo. *I carry your heart in my heart.*

Agradeço à amiga Maíra Freitas e ao amigo Luís Paulo Borges, meus grandes companheiros na universidade e na vida, por seu amor, carinho e cuidado. Obrigada pelo compartilhamento de experiências, pelas dicas que me deram, pelos trabalhos que escrevemos e pelos congressos que participamos juntos. Obrigada pela torcida, pelas risadas e pelo apoio em cada passo desta caminhada desde o começo até aqui. Sem vocês tudo seria muito mais difícil e bem mais sem graça. Vocês são minha família!

Agradeço ao meu amigo e colega de trabalho Pedro Mendonça. Por me instigar a refletir, por ser meu grande parceiro por uma escola antirracista. Por todas as trocas que realizamos desde que nos conhecemos. Acho que já são uns 4 ou 5 anos de uma ininterrupta conversa...

Agradeço às minhas amigas da UERJ, aquelas que eu conheci no começo da graduação (algumas no dia da inscrição de disciplinas) e que permaneceram na minha vida por causa do amor. Foram se tornando amigas, colegas, irmãs. Layla, Monique, Michelle e Luana, obrigada por estarem presente, sempre torcendo e acreditando em mim, me dando todo apoio possível. Vocês são meu presente uerjiano!

Agradeço à minha amiga Monique pelo cuidado e o incentivo, especialmente nos últimos meses, quando a ansiedade para terminar já estava me mantendo acordada nas madrugadas e as tensões da escrita me deixavam exausta. Obrigada por me ajudar na apresentação desta dissertação e por se oferecer para ajudar mais, mesmo sem tempo.

Agradeço às minhas amigas e colegas de trabalho: Pillar, Juliana, Julia. Obrigada pelo apoio dentro e fora da escola, por estarem presentes mesmo nesse momento de distanciamento, por caminharem comigo na escola pública acreditando na inclusão acima de tudo.

Agradeço ao meu grande amigo Marco Aurélio, que é o irmão mais velho que não tive, por me mostrar com sua vida a importância de ser um pensador autônomo e insubmisso, alguém que ama o conhecimento independente do reconhecimento e dos títulos, e por me ensinar como é ser um amigo que afia o outro amigo.

Agradeço ao grupo de leitura em quarentena que, durante todo este período, tem me mantido sã. As leituras e discussões que fizemos enriqueceram muito esta dissertação. Encontrá-los virtualmente me deu motivação em meio ao cansaço e leveza nos dias pesados. Obrigada especialmente ao amigo Perseu Silva, outro presente uerjiano, pela iniciativa e pela constância demonstrada após tantos meses. Você salvou a quarentena!

Agradeço ao grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais pelo acolhimento que sempre encontrei ali, pelas trocas que realizamos e por mostrarem que a pós-graduação também é lugar para professoras que pisam o chão da escola.

Agradeço ao Colégio Pedro II pelo apoio institucional, pela possibilidade de me organizar para estudar e frequentar as aulas, e pelo afastamento que me foi concedido, de modo que pude me dedicar a este mestrado sem a sobrecarga de trabalho que muitos colegas, infelizmente, precisam experimentar. Agradeço, ainda, às colegas e à direção do campus Tijuca 1, pela compreensão das necessidades de horários e flexibilidades para uma mestranda, e por demonstrarem todo apoio possível.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), onde vivenciei a formação como professora pesquisadora em toda sua complexidade.

Agradeço a UERJ, minha alma *matter*, a universidade popular que me ensinou a ser estudante e que tem me ensinado a ser acadêmica. O lugar onde entendi-me como intelectual potente e professora insurgente.

Agradeço, por último (mas não menos importante), ao meu professor, orientador e exemplo, Luiz Antonio Gomes Senna. É difícil encontrar palavras que expressem a gratidão que lhe tenho. Obrigada por ter me recebido com os braços abertos, após alguns anos afastada da universidade. Obrigada por ouvir minhas ideias e não menosprezá-las, mas sim me orientar sobre como trabalhá-las na pesquisa científica. Obrigada por compreender a pessoa por trás da pesquisadora e não colocar sobre mim uma pressão maior do que aquela a que eu poderia responder bem, sem por outro lado, deixar-me acomodar. Dizem por aí que “quem não pode realizar, ensina”; obrigada por me mostrar, com seu exemplo de vida e magistério, que é possível realizar e ensinar. Certamente devo a você e ao grupo de pesquisa grande parte da minha visão sobre educação e da professora que sou hoje. Obrigada por tudo!

Navio Negreiro

Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro
Por água brasileira
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência...

Solano Trindade

RESUMO

FIGUEIREDO, Thamara da Silva. **Tensões étnico-raciais na cultura escolar contemporânea**: leituras sobre a condição de risco e o fracasso escolar. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação é relatório de uma pesquisa teórico-conceitual que teve por objetivo caracterizar as circunstâncias subjacentes ao fracasso escolar que acomete crianças e jovens brasileiros, especificamente aqueles e aquelas que são racialmente marcados. Seu objetivo é caracterizar a escola brasileira e a cultura escolar em seus atributos raciais e racistas e, ainda, demonstrar que tais atributos são grandes contribuidores para fracasso escolar que atinge grande parte da população. Nesta pesquisa se entendeu por fracasso escolar as diferentes dificuldades que as alunas e alunos enfrentam no decorrer de seu processo de escolarização, sejam elas o excesso de reprovações, as dificuldades de aprendizagens e, por fim, a evasão escolar. Compreende-se, outrossim, que o fracasso escolar é deveras prejudicial para os indivíduos que o experimentam e para toda a sociedade. Com esta pesquisa, procura-se demonstrar que o racismo estrutural e institucional que opera na sociedade brasileira também atravessa a instituição escolar em seus mais variados aspectos, apesar dos movimentos preconizarem por uma escola democrática e inclusiva, acessível a todos e todas, independente de raça ou classe social. Para cumprir o objetivo estabelecido fez-se uma relação entre escola e a sociedade, ponderando a origem da escola, a cultura escolar, a filosofia que lhe serve de sustentação e as questões mais atuais como a cidadania e a inclusão social. Além disso, caracterizou-se a sociedade brasileira em sua diversidade racial e cultural contrapondo-a à instituição escolar, que é branca e de cultura hegemônica. Afinal, discutiu-se o conceito de raça e de racismo em suas diferentes perspectivas e demonstrou-se que sua forma de funcionar no sentido global da sociedade brasileira também atravessa a instituição escolar e interfere no processo de escolarização das crianças e jovens racializadas. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma necessidade premente de enfrentar o fracasso escolar experimentado pela população negra sem culpabilizar os sujeitos individualmente, mas compreendendo que o legado estruturalmente racista da sociedade interfere neste fenômeno. Ademais, pretende contribuir para a área da educação inclusiva em um sentido antirracista, a fim de desmontar velhas crenças acerca da capacidade da população negra e de apontar para uma escola genuinamente inclusiva, acolhedora e democrática.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Educação Inclusiva. Relações Étnico-Raciais. Racismo

ABSTRACT

FIGUEIREDO, Thamara da Silva. **Ethnic/racial tensions in contemporary school culture: reflections on risk condition and school failure.** 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis follows a theoretical-conceptual framework and intends to study the process of school failure which affects Brazilian children and adolescents, specially those who are racially marked. The main objectives are to characterize the Brazilian school and the racial and racist attributes of the Brazilian school culture and to demonstrate that these attributes are major contributors to the school failure that affects a large part of the population. To the following research, school failure is understood as the different difficulties that students face in the course of their school years; be them the successive failure they experience, their learning difficulties, and, finally, the dropout. School failure is indeed very harmful to those who experience it, especially in Western Capitalist societies, where education is one of the main instruments of socioeconomic mobility. Thus, school failure works as a mechanism for the marginalization of populations. This thesis focuses on demonstrating that structural and institutional racism which operates within Brazilian society also affects the school in its different aspects, despite the struggles to have a democratic and inclusive school, a school accessible to all, regardless of race, gender, and social class. In order to achieve the objectives proposed for the thesis, a relation between school and society was established where the origins of Brazilian school system, school culture, the philosophical paradigm that sustains it were taken into consideration. Current issues such as definitions of citizenship and social inclusion were also regarded. In addition, Brazilian society was characterized in its racial and cultural diversity, which is in contrast to the institution of school, that is white and hegemonic. Different perspectives regarding the concepts of race and racism were discussed. In doing so, it was possible to demonstrate that the racial issues which operate in Brazilian society affects both the school system and the educational path of children and adolescents who are racially marked. This research was developed because there is an urgent need to address the experience of school failure among black population. And do so by understanding that the legacy of structural racism interferes in this phenomenon, rather than blaming the individual subjects. Finally, this thesis intends to contribute to the area of inclusive education. By engaging in an anti-racist effort, this research intends to help dismantling old beliefs about the intellectual capacity of the black Brazilian and to propose a type of school that is genuinely inclusive and welcoming.

Key Words: School Failure. Inclusive Education. Institutional Racism.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | Objetos e Objetivos | 16 |
| 1.1.1 | <u>Caracterizar escola, cultura escolar e inclusão social</u> | 18 |
| 1.1.2 | <u>Caracterizar sociedade, cultura e escola brasileira</u> | 18 |
| 1.1.3 | <u>Caracterizar o racismo e analisar suas implicações na sociedade e na escola ...</u> | 19 |
| 1.2 | Orientações metodológica | 20 |
| 1.3 | Desenvolvimento da dissertação | 22 |
| 1.4 | Considerações de linguagem | 25 |
| 2 | CULTURA, ESCOLA E INCLUSÃO | 28 |
| 2.1 | Cultura e diversidade cultura | 29 |
| 2.1.1 | <u>Cultura: conceitos e definições</u> | 29 |
| 2.1.2 | <u>Cultura, modernidade e diversidade</u> | 31 |
| 2.1.3 | <u>A formação cultural brasileira</u> | 33 |
| 2.2 | Escola e cultura escolar | 34 |
| 2.2.1 | <u>A questão da cidadania</u> | 38 |
| 2.2.2 | <u>Escola Imaginária e a Inclusão</u> | 41 |
| 2.3 | Escola e Inclusão social | 43 |
| 2.3.1 | <u>A questão da cidadania</u> | 44 |
| 2.3.2 | <u>Escola Imaginária e a Inclusão</u> | 46 |
| 2.3.3 | <u>Paradoxo: o fracasso escolar ou fracasso da escola?</u> | 52 |
| 2.4 | Conclusão | 56 |
| 3 | SOCIEDADE, ESCOLA E SUJEITOS NEGROS | 58 |
| 3.1 | Sociedades plurais x escola de cultura hegemônica | 59 |
| 3.1.1 | <u>Sociedades plurais</u> | 59 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 3.1.2 | <u>Escola de cultura hegemônica</u> | 63 |
| 3.1.3 | <u>Do encontro das sociedades plurais com a escola</u> | 67 |
| 3.2 | População negra: inserção social | 68 |
| 3.2.1 | <u>A população negra e a sociedade brasileira</u> | 69 |
| 3.2.2 | <u>A população negra, abolição e república</u> | 73 |
| 3.3 | População negra e escola | 81 |
| 3.3.1 | <u>Entre o público e o branco</u> | 81 |
| 3.3.2 | <u>Políticas eugenistas/higienistas</u> | 84 |
| 3.3.3 | <u>A experiência negra na escola</u> | 89 |
| 3.4 | Conclusão | 95 |
| 4 | RAÇA, RACISMO E ESCOLA | 97 |
| 4.1 | Racismo: uma tecnologia da Modernidade | 98 |
| 4.1.1 | <u>Raça e colonialismo</u> | 98 |
| 4.1.2 | <u>Raça, Iluminismo e Modernidade</u> | 103 |
| 4.2 | Racismo: concepções e mecanismos de funcionamento | 109 |
| 4.2.1 | <u>Racismo estrutural</u> | 109 |
| 4.2.2 | <u>Racismo Institucional</u> | 114 |
| 4.3 | Racismo e escola | 122 |
| 4.3.1 | <u>Racismo e cultura escolar</u> | 123 |
| 4.3.2 | <u>Racismo e cotidiano escolar</u> | 130 |
| 4.3.3 | <u>Racismo e Fracasso Escolar</u> | 139 |
| 4.4 | Conclusão | 144 |
| 5 | CONCLUSÃO | 144 |
| | REFERÊNCIAS | 154 |

INTRODUÇÃO

Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo.

Almeida, 2018

Pesquisar a realidade escolar brasileira continua sendo de extrema importância para todos os profissionais que estão envolvidos na educação. Não apenas para os docentes do ensino superior, tradicionalmente produtores do conhecimento, mas sobretudo para profissionais da educação básica, aqueles que estão cotidianamente inseridos na instituição escolar, que enfrentam seus problemas, suas lutas e experimentam as trocas e alegrias daquele espaço. Para se realizar uma pesquisa em educação não se pode partir de um pressuposto de neutralidade, como há muito tempo se costumava fazer. A pesquisa científica parte do fato ou de uma necessidade social e nenhuma sociedade pode ser considerada neutra, sem pretensões ou viés ideológico. A reflexão e o estudo acerca da escola no Brasil também precisa passar pelo pressuposto de que há uma ideologia na qual foi fundamentada, assim como é preciso considerar seus efeitos no decorrer da história da sociedade. Sendo assim, é necessário partir da construção da nação brasileira e seu passado escravocrata e racista para se pensar sobre a sociedade hoje e a escola que situa-se em seu interior.

O magistério possibilita reflexões diversas e intensas sobre a sociedade em que está inserido. Na verdade, reflexões são muito necessárias à prática docente, pois há uma complexidade no ensino-aprendizagem com a qual só é possível lidar quando se compreende da forma mais profunda possível os elementos humanos, sociais e seus processos. Assim, ser professor ou professora demanda o ato de refletir sobre e para a prática docente continuamente. As reflexões e angústias que suscitaram este trabalho estão relacionadas às questões raciais com as quais é possível se deparar em qualquer escola do país, uma vez que a sociedade brasileira construiu-se historicamente em uma estrutura racialmente marcada, a contar desde a chegada do português ao litoral desta terra. Uma situação notadamente marcada pelas questões raciais é a experiência de escolarização das crianças e jovens brasileiros. Na minha vivência de estudante e após dez anos de magistério, pude observar a segregação ambientada na escolarização. Observo isso desde a educação básica até a pós-graduação, considerando o tempo em que fui professora do ensino privado de elite até meus tempos atuais como professora de escola pública.

Como aluna de escola privada num bairro de classe média do Rio de Janeiro, tive poucos colegas negros. Mesmo sendo uma escola confessional que oferecia bolsas de estudos, a população escolar sempre foi majoritariamente branca ou identificada como tal. Em minha primeira experiência universitária, no curso de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, era ainda mais gritante a escassez de colegas negros. Algo que foi bastante diferente na graduação do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Avalio que esta diferença esteja relacionada primeiro a política de cotas instituída na UERJ desde o começo dos anos 2000 e, depois, devido ao fato do curso de Pedagogia não constar a lista dos desejos das elites brasileiras.

Assim, ao deparar-me com a escola privada de elite nos meus primeiros anos de magistério, não espantou-me a ausência extrema de crianças negras. Algo que sempre expliquei a mim mesma por um viés de cunho econômico. Ou seja, não havia alunos negros pois era uma escola situada num bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro cuja mensalidade era altíssima. Logo, se as pessoas brancas detém maior poder econômico, são seus filhos os que terão acesso às escolas mais caras. Embora a questão de classe e raça já tivesse sido pontuada nessa experiência, a reflexão sobre escola e raça ocorreu-me, mais intensamente, quando troquei o ensino privado pelo público. Em que pese as diferentes realidades, a escola pública brasileira é de livre acesso a todas as crianças, sejam elas brancas, negras, asiáticas ou indígenas. É também gratuita, de modo que não há impedimentos econômicos para frequentá-la. Além disso, a escolarização é obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Desta forma, pode-se dizer que a escola pública brasileira é o lugar para o qual convergem todas as crianças sem restrições ou barreiras. É ali também que ocorre o acolhimento e o ensino-aprendizagem preconizado na Constituição Federal de 1988. Todavia, a escola pública preparou-me uma grande surpresa quanto à segregação racial e as experiências vividas e observadas neste sentido: mesmo em uma instituição aberta e democrática pode ser constatada certa ausência de crianças negras e também uma escolarização precarizada, repleta de atropelos e fracassos. Refiro-me a uma ausência mais ampla do que a mera não-presença, mas a uma ausência que diz respeito às várias experiências invisibilizadoras e até aos obstáculos que tais crianças encontram pela trajetória escolar. A ausência literal, de fato, pode ser constatada no decorrer da escolarização. Há uma tendência à evasão escolar que ocorre conforme as séries avançam, sendo assim, muitas crianças negras não concluem a escolarização até o Ensino Médio. Porém, não é apenas pela evasão propriamente dita que a escolarização de tais crianças é marcada. Há os mais variados modos de discriminação e, ainda, as situações de reprovação, que fazem com que elas levem muito mais tempo para a conclusão deste processo.

É fundamental realizar este tipo de pesquisa sobre o fracasso escolar por um viés racial ainda nos dias atuais por diversos motivos. Primeiro porque temos uma população majoritariamente negra no Brasil que, no entanto, constitui fundamentalmente a minoria social. De acordo com o IBGE¹, a população brasileira é constituída em mais de 50% por pessoas negras². Apesar disso, as classes economicamente privilegiadas são constituídas por pessoas brancas, assim como os cargos mais importantes do país, eletivos ou não, também são ocupados por pessoas brancas. Deixando evidente a falta de coerência na distribuição sócio-racial.

Em se tratando de educação e escola, é importante pensar nas consequências que uma escolarização precarizada pode trazer para a população negra, especificamente, e para o Brasil, de maneira geral. É necessário pesquisar para compreender tal realidade de segregação e racismo e, ainda, pensar como se pode, a partir desta compreensão, enfrentar o problema em busca de superá-lo eventualmente. A superação do racismo no Brasil não é um trabalho para uma parte diminuta da população, mas é responsabilidade de todas as esferas: educacional, administrativa e política. Qualquer pesquisa que se proponha a lidar com a educação e o racismo faz parte de um corpus maior no sentido de contribuir para uma sociedade menos desigual e mais democrática.

Objeto e objetivos

A sociedade brasileira sempre foi marcada racialmente. Começando pela relação do europeu com os indígenas logo que invadiram a terra nas Américas, passando pela escravização africana e depois, no desencadear da república e do desenvolvimento da nação, manteve-se uma sociedade na qual raça e cor se embaralhavam com classe social e hegemonia cultural. Desta forma, pode-se dizer que o Brasil é um país que foi estruturado sobre fundações racistas e tais fundações interferem nas relações sociais e institucionais que se dão por aqui.

Para definir o objeto desta pesquisa foi preciso ponderar acerca da escola e sua cultura, da necessidade dos sujeitos que ali se encontram e sobre as possibilidades de desenvolver um trabalho que contribuísse para os estudos das relações étnico-raciais no Brasil. Assim, após constatar que há uma segregação na escola, materializada no fenômeno do fracasso escolar, no qual figuram principalmente crianças negras, houve a necessidade de decidir a partir de qual ponto este problema seria enfrentado. Inicialmente, ponderei abordar este problema através do aspecto dos sujeitos escolares: quais dificuldades enfrentam na escola, porque acabam em um lugar de fracasso escolar, como se sentem numa instituição tão segregada. No entanto, no

¹ RETRATOS. Revista do IBGE, Rio de Janeiro, v 11, 2018.

² São consideradas negras as pessoas que se denominam pretas ou pardas.

decorrer da pesquisa e das orientações, compreendi que este ponto de vista poderia tender a uma explicação individualizadora do fracasso escolar, e assim, a uma culpabilização das crianças e jovens negros. Seria como admitir que a escola é aberta a eles, democrática e emancipadora e que tais crianças é que de fato não conseguem aprender. Esta ideia não é nem de perto o que meu grupo de pesquisa compreende sobre o problema de fracasso escolar das classes populares no Brasil, por esta razão, precisei buscar outra abordagem para responder aos meus questionamentos.

Desta forma, por compreender que a responsabilidade pelo fracasso escolar não é dos sujeitos escolares mas sim de mecanismos institucionais e culturais, procurei estabelecer objetivos para esta pesquisa que tinham como objeto a escola e a cultura escolar. O entendimento de que a escola é uma instituição fruto da sociedade em que se insere, assim como produtora de sujeitos sociais, foi mais um elemento essencial para coloca-la como centro deste trabalho. Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é caracterizar como o fracasso escolar se constituiu e se fundamentou no racismo da escola brasileira e compreender como tal mecanismo se mantém através da história, mesmo após a universalização do acesso ao ensino.

Para a realização desta pesquisa procurei delimitar objetivos específicos que pudessem nortear o estudo e, ainda, convergir a um ponto que aquietasse os questionamentos propostos. Os objetivos específicos buscam analisar de modo mais particular certos aspectos do processo de escolarização que, por diferentes razões, levam os sujeitos negros a um lugar de fracasso escolar. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

Caracterizar escola, cultura escolar e inclusão social.

A fim de entender a instituição escolar e seu papel responsivo na estruturação da sociedade e como mantenedora de determinadas realidades sociais, foi preciso fazer um estudo acerca da escola em seu contexto histórico, cultural e institucional. A instituição escolar foi fundada com o objetivo principal de educar um tipo de pessoa para a civilidade. Logo, é necessário que a cultura desta instituição admita que o sujeito é capaz de receber educação, de ser civilizado. No caso do Brasil, que tendeu a reproduzir os princípios europeus modernos para a construção de sua sociedade, havia sujeitos que se acreditava não serem capazes de aprender. É aí que aparece, então, a noção de que o sujeito escolar é delimitado por um conceito de *aluno ideal*, e por isso a escola torna-se excludente para alguns. Ou seja, a cultura escolar admite que há pessoas que têm a capacidade de aprender, e pessoas que não têm. Nesse sentido, o presente objetivo visa caracterizar a cultura escolar e seus padrões excludentes, analisando a instituição dentro de seu contexto histórico e cultural.

Além disso, é necessário ainda, lidar com a escola da atualidade, que busca comportar um paradigma de Educação Inclusiva, segundo o qual deve-se construir uma escola em que todos e todas possam de fato aprender, sem sofrerem qualquer tipo de discriminação. Assim, tornou-se essencial compreender quais os instrumentos e as formas pelas quais a escola, que tradicionalmente responde a uma cultura não-inclusiva, fez ou deveria fazer para possibilitar a inclusão de sujeitos para as quais não foi originalmente planejada em seu processo de escolarização.

Caracterizar sociedade, cultura e escola brasileira

Após refletir sobre a instituição escolar a partir de sua fundação e seu caráter cultural e histórico, é mister que se coloque tal instituição dentro da sociedade brasileira a fim de especificar como se deu a construção desta sociedade como um todo, não apenas dos grupos hegemônicos, em relação à escola. Ao entender que “*educar é um ato da vida social*” (SENNA, 2007, p. 49), pode-se compreender que a sociedade brasileira educava para formar o Brasil que desejava. Em outras palavras, a escola brasileira tinha como propósito fazer parte do desenvolvimento de país entregando à sociedade cidadãos formados a partir dos ideais estabelecidos como fundamentais para o processo desenvolvimentista. Era papel da escola, portanto, ensinar aos brasileiros cuja cultura era divergente da cultura escolar, como operar nesta lógica, com a finalidade de se transformarem nos cidadãos e cidadãs que levariam o país *pra frente*.

Por esta razão, este objetivo tem por finalidade caracterizar como se deu a construção da sociedade brasileira à margem da escola e da escolarização, mesmo que tal instituição tenha sido formada para oferecer uma *civilidade universal* para o Brasil. Diante disso, é fundamental pesquisar acerca da inserção dos negros na sociedade e na escola brasileira, para que se possa compreender o papel desempenhado por esta instituição para a manutenção da segregação vivida pela população negra brasileira.

Caracterizar o racismo e analisar suas implicações na sociedade e na escola

Após o estabelecimento dos objetivos anteriores, faz-se indispensável definir e caracterizar diferentes conceitos do racismo *anti-negro* para analisar o processo de exclusão escolar pelo qual passam as crianças e jovens negros no Brasil.

Por este motivo, o presente objetivo específico tem o propósito de analisar o papel desempenhado pela instituição escolar para a manutenção de um estado de exclusão dos alunos

negros, de maneira a tornar-se mais um instrumento do *racismo estrutural*³ segundo o qual se constitui a sociedade brasileira. Desde a chegada dos africanos ao Brasil, este povo e seus descendentes têm sido continuamente excluídos de diversas possibilidades de ascensão econômica e inclusão social. De fato, mesmo mais de 130 anos após a abolição da escravatura, pode-se perceber que não lhes foi dada a oportunidade de inserir-se plenamente na cidadania republicana brasileira. Ao contrário, diversos mecanismos foram estabelecidos para que essas pessoas ficassem constantemente à margem.

Desta maneira, faz-se necessário tratar dos conceitos de racismo e racismo institucional, correlacionando-os com o ideal racionalista apregoado pela cultura científico-cartesiana, a qual fundamenta a escolarização ocidentalizada até os nossos dias. Tal feito busca esclarecer conceitualmente os pressupostos ideológicos que se encontram por trás de políticas públicas, institucionais e econômicas, que permeiam a estrutura social brasileira como um todo e a escola especificamente. E, ainda, procura evidenciar que o fracasso escolar não é uma situação sobre a qual se possa responsabilizar os indivíduos. Ao contrário, este fenômeno é o resultado da inserção de crianças e jovens de culturas diversas em uma instituição de cultura hegemônica, e também, é um fenômeno que opera na lógica racista e mantém a desigualdade racial no país.

Orientações metodológicas

A pesquisa na área de ciências humanas por vezes ainda é bastante questionada e refutada, especialmente porque seus objetos são a realidade social, sendo que a ciência moderna foi estruturada para lidar com objetos das ciências da natureza, causando então um problema de ordem metodológica para nós, pesquisadores da educação. A ciência tem o papel de criar teorias e métodos, chegando a resultados e, igualmente, avaliar e ratificar o caminho em que tem se desenvolvido (Minayo, 1993). Para realizar a pesquisa científica é necessário, então, fazer escolhas metodológicas. Tais escolhas serão apresentadas nesta seção.

Uma vez estabelecidos os objetivos desta pesquisa, foi feita uma escolha metodológica que pudesse responder aos questionamentos que haviam levado à realização dela. Decidi recorrer a uma pesquisa teórico-conceitual com a finalidade de construir fundamentações teóricas consistentes que possibilitassem uma reflexão crítica sobre os conceitos de escola, cultura escolar e racismo que já estão consolidados há muito tempo em nosso país. Esta proposta tinha por finalidade atender à necessidade de se refletir sobre a escola e o racismo através de

³ De acordo com Almeida (2018), racismo estrutural advém da forma normal como uma sociedade racista concebe suas relações “políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (p.38)

um diálogo entre os conceitos e as propostas colocadas desde a fundação da sociedade e da escola brasileira. Além disso, esta escolha visava demonstrar como esta instituição foi atravessada pelo racismo da sociedade, que se estabeleceu a partir de uma construção racionalista e científica. Empreender uma pesquisa de cunho teórico-conceitual que não seja uma revisão bibliográfica apenas tem uma grande relevância para a produção do conhecimento, uma vez que é fundamental a reformulação de conceitos, princípios e categorias para o avanço da ciência. Segundo Lima e Miotto “o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade” (2007, p. 39). A pesquisa em ciências humanas busca lidar com algo que é bastante complexo: a realidade social. E por esta razão não é uma empreitada fácil de se realizar. No entanto, é de extrema importância para a produção do conhecimento e para as transformações sociais.

Uma pesquisa teórico-conceitual tem a capacidade de lidar com fatos sociais e as instituições em seu aspecto histórico e sociológico de modo que possa buscar os ideais teóricos sobre os quais tais fatos se estabeleceram. Para tratar de escola, por exemplo, foi preciso ir além de pensar a instituição local e atual; era imprescindível pensar na sua gênese: as ideologias que a fundamentaram e a qual propósito servia. Para isso também era necessário conhecer o contexto social e histórico no qual ela foi construída. Sabe-se que educação é parte da vida de toda e qualquer sociedade, faz parte da maneira como nos constituímos coletivamente (SENNA, 2007). No entanto, a escola é uma formalização da educação, é a institucionalização do ato de educar, é delegar a um grupo de pessoas a tarefa de ensinar aos sujeitos que fazem parte dela o que devem saber e como se comportar. Diante disso, entendendo que todas as sociedades educam, buscar a construção da escola e sua história era importante para refletir acerca do sentido desta instituição quando foi fundada. E, ainda, pensar se houve alguma mudança em tal sentido dos seus primórdios até os dias atuais. Assim, foi fundamental debruçar-me sobre uma bibliografia que reflita e explique a história da educação, desde os iluministas e o pensamento moderno.

A pesquisa teórico-conceitual, igualmente, proporcionou o conhecimento das ideias que fundamentaram as sociedades ocidentais e ocidentalizadas em seu aspecto racial e racista. A existência de teorias científicas que foram desenvolvidas com a finalidade de marcar e separar racialmente as pessoas e as sociedades tornaram viável tratar do racismo escolar brasileiro hoje em um sentido amplo, demonstrando que o aspecto individual da realidade é consequência de algo maior. Em se tratando de um país com um passado escravocrata longo e um período republicano segregador, a busca pelas ideias que justificaram esta construção social é mister

para entender o presente. Em especial, foi preciso encontrar nas teorias raciais e sociológicas as ideias que demonstram que o ideal de democracia racial⁴ não passa de um mito.

Além disso, a partir do estudo teórico-conceitual foi possível apreender e demonstrar a relação dialética entre racismo e escola brasileira, tendo como escopo a noção da escola como uma instituição que serve de mecanismo de manutenção da segregação e exclusão a que a população negra é submetida há séculos no Brasil. A partir deste estudo teórico foi possível perceber como o fracasso escolar das crianças negras é forjado pela própria escola, a partir de sua cultura científico-cartesiana, que não está aberta para acolher e ensinar a estes alunos dentro das suas necessidades culturais e subjetivas.

Portanto, a pesquisa teórico-metodológica foi escolhida para a realização desta empreitada para que se pudesse, a partir de uma elaboração dialética entre diferentes teóricos, ideias e análises sociais e históricas, refletir criticamente acerca de teorias há muito consolidadas pela academia brasileira, assim como suscitar a reflexão sobre os entendimentos do imaginário social do senso comum sobre as relações étnico-raciais. A partir de tais reflexões procurei explicitar a importância de se buscar novas formas de lidar com o racismo vivido pelas crianças negras dentro das escolas do país, de modo que seja possível que tais crianças, uma parcela tão grande da população, sejam livres para movimentarem-se social e economicamente nos vários estratos sociais e não fiquem definitivamente fadadas à margem.

Desenvolvimento da dissertação

O conteúdo teórico-conceitual desta dissertação será dividido em três capítulos. São eles: capítulo 2) Cultura, Escola e Inclusão; capítulo 3) Sociedade, Escola e Sujeitos Negros e capítulo 4) Raça, Racismo e Escola.

No capítulo intitulado “Cultura, Escola e Inclusão” serão abordadas questões referentes ao conceito de cultura, à instituição escolar e aos processos de inclusão social que se dão através dela. Iniciarei este capítulo trazendo o conceito de cultura e seu desenvolvimento até os estudos atuais. Esta conceituação será necessária para que se possa pensar acerca dos sujeitos culturais brasileiros e, ainda, para compreender a cultura escolar, a qual os sujeitos escolares brasileiros são submetidos. Em seguida, serão colocadas explanações relativas a formação da sociedade brasileira: suas matrizes étnico-culturais, a diversidade cultural marcadamente presente na população brasileira e, ainda, a fundação do Estado brasileiro e da instituição escolar. Após

⁴Termo cunhado por Gilberto Freyre, ao qual me referirei mais adiante.

realizar esta contextualização histórico-cultural do Brasil, será necessário ponderar sobre a instituição escolar e seu funcionamento. Neste sentido, serão imprescindíveis as explicações acerca da importância da escolarização para a cidadania burguesa. Tais explicações serão seguidas por outras que dizem respeito à educação inclusiva e sua importância para a realidade social brasileira. Por último, a temática do fracasso escolar será posta através de um entendimento que dialoga as questões da diversidade cultural brasileira e a escola de cultura hegemônica. Isto porque não se pode compreender este fenômeno de modo simplista ou que culpabilize os sujeitos. Assim, ao fim deste capítulo será possível começar a compreender que o fracasso escolar é um estado no qual as crianças e jovens podem acabar por ser colocados devido a uma incompatibilidade com a cultura escolar e não por uma incapacidade de aprender.

O segundo capítulo teórico desta dissertação, intitulado Sociedade, Escola e Sujeitos Negros, tem por objetivo articular algumas ideias explicadas no capítulo anterior, porém trazendo uma ênfase maior para a realidade do Brasil. E, ainda, procurando concentrar os esforços de explicação e compreensão sobre a experiência vivida historicamente pela população negra em relação à sociedade como um todo e à escola particularmente. Este capítulo trará em seu início uma explicação sobre a pluralidade da sociedade brasileira. Tal explicação buscará demonstrar que, embora atualmente se tenha uma ideia de unidade nacional, na verdade esta unidade foi forjada sob um viés ideológico nacionalista. Posteriormente, buscarei relacionar a pluralidade com a cultura escolar em sua hegemonia, ou seja, demonstrar como se deu e se dá o encontro dos sujeitos da diversidade étnico-racial do Brasil com a escola. Nesta parte do texto, colocarei especificamente a relação da população negra do Brasil como foco do estudo. Será necessário, portanto, fazer um apanhado sócio-histórico da experiência negra no país, desde sua vinda para escravização até a abolição e o período republicano e, ainda, na contemporaneidade. Compreender o lugar social que a população negra ocupou e ocupa irá auxiliar a perceber que a sua entrada na escola resultará para ela e para a instituição situações difíceis de embate e resistência, marcadamente o fracasso escolar. Neste capítulo irei começar a apontar alguns aspectos das relações étnico-raciais do Brasil e demonstrar como o racismo opera na sociedade e fundamenta a marginalização da população negra. E assim, confirmar que, na escola, o racismo irá ser um dos responsáveis por fazer com que as crianças e jovens oriundos desta população estejam massivamente em estado de desigualdade racial e fracasso escolar.

O último capítulo desta dissertação será intitulado Raça, Racismo e Escola. Com este texto procuro apresentar o escopo teórico conceitual desta pesquisa em uma abordagem que tem por objetivo dialogar com todo o contexto e os conceitos previamente expostos. Este capítulo irá tratar de conceitos fundamentais para a compreensão das relações étnico-raciais na

sociedade burguesa. Irá tratar de raça, colonialidade e racismo. Para começar, será debatido o conceito de raça e sua vinculação com a sociedade moderna e iluminista, de modo a apontar que o racismo é uma tecnologia moderna que desde a colonização serviu para a tomada do poder por um grupo racial e ainda hoje mantém tal grupo em uma posição de dominação. Posteriormente, o capítulo explicará o conceito de racismo em suas diferentes concepções. Neste sentido se aprofundará nas noções de racismo estrutural e institucional, apresentando tais concepções e modos de perceber que tais concepções operam plenamente na sociedade brasileira, através de exemplos atuais e concretos. Para finalizar este capítulo será feita uma construção que procura relacionar a instituição escolar e o racismo da sociedade. Nesta parte, o texto procurará dialogar outra vez com a cultura escolar, ressaltando seus mecanismos raciais que colaboram com a experiência de marginalização que as crianças e jovens negros experimentam mesmo numa instituição supostamente democrática e acolhedora. Além disso, serão apontados elementos do cotidiano escolar que também estão alinhados ao funcionamento racista da sociedade, de maneira a servirem para oprimir a população negra nas escolas, resultando, sobretudo, na manutenção da desigualdade racial. A compreensão do *modus operandi* do racismo na instituição escolar é imprescindível para o entendimento do fenômeno do fracasso escola numa perspectiva étnico-racial. Assim, este capítulo será finalizado com a ponderação dialética entre os diferentes referenciais que foram utilizados no decorrer da pesquisa e as concepções de racismo, para que se possa contribuir para uma percepção complexa deste fenômeno e, ainda, para uma busca por transformação da experiência negra na escola e na sociedade brasileira.

Considerações de linguagem

Em se tratando do período contemporâneo, do século XXI, muito se tem discutido acerca da língua e da linguagem como maneira de perpetuação de preconceitos e de modos de opressão e discriminação de minorias sociais. Afinal, a língua é uma produção humana, e como tal, é política, carregada por um aparato ideológico.

De acordo com Dávila “um dos desafios metodológicos constantes enfrentados pelos estudiosos de raça no Brasil é desenvolver uma linguagem para discutir as categorias raciais” (2006, p. 43). E ele não está errado. Durante séculos a exploração escravista manteve a hierarquia racial latente no país e isso construiu um vocabulário demasiado racista, porém naturalizado entre os falantes do português brasileiro. A palavra *mulato*, por exemplo, até pouco tempo era utilizada comumente. Mesmo os progressistas estudiosos de raça, como Darcy

Ribeiro e Florestan Fernandes, faziam uso deste vocábulo de modo recorrente. Em que pese as divergências de entendimento acerca da origem etimológica desta palavra, de modo geral, hoje em dia os movimentos negros tendem a rejeitá-la. O mesmo processo se dá com outros vocábulos utilizados para se referir às diferenças e aos sujeitos raciais, como pardo, crioulo, escravos, etc. Por este motivo, achei necessário apontar nesta introdução quais escolhas de língua e linguagem fiz para referir-me às categorias raciais e às experiências dos sujeitos raciais no decorrer desta dissertação.

Em primeiro lugar, vale destacar que não fiz modificação alguma no vocabulário utilizados pelos teóricos citados. Assim, se na escrita original o autor referiu-se ao grupo de pessoas miscigenadas como pardos ou mulatos, mantive o vocábulo escolhido por ele. Esta escolha se deve, antes de mais nada, ao respeito pela obra a qual recorri como fonte e, depois, porque manter a integridade das citações contribui também para refletir acerca das mudanças sociais ocorridas desde sua publicação até os dias de hoje.

Com relação às decisões que tomei quanto ao meu próprio vocabulário é preciso ressaltar algumas coisas. A princípio posicionei-me por respeitar o incômodo apresentado nos últimos anos pela população negra e pelos movimentos negros do país, portanto, evitei completamente o uso de vocabulários que hoje são ofensivos e denotam algum tipo de inferiorização, mesmo que de maneira sutil. Assim, escolhi utilizar o termo negro, que se refere às pessoas pretas e pardas, de modo a compreendê-las como um grupo só, marcado racialmente. Escolhi, ainda, fazer uso da palavra escravizados ao invés de escravos, corroborando com Kilomba ao afirmar que “escravizada/o descreve um processo político ativo de desumanização, enquanto *escrava/o* descreve o estado de desumanização como a identidade natural das pessoas que foram escravizadas” (2019, p. 20).

Além disso, fiz uso de africanos e afrodescendentes, de indígenas e, ainda, da palavra mestiço e miscigenado. O termo afrodescendente, ao aparecer no texto, estará se referindo a todas as pessoas que são originárias de ascendentes africanos. No entanto, especificamente quando tais pessoas tem traços fenotípicos que demonstram esta ascendência. Tomei esta decisão, considerando que, os vocábulos pardo e moreno, também são refutados pelos movimentos negros da atualidade. O termo pardo muda de sentido dependendo da região do Brasil no qual é aplicado pelo IBGE. Nas regiões norte e nordeste, por vezes as pessoas que se declaram pardas são, na verdade, de origem indígena. Portanto, escolhi afrodescendente para que não haja dúvidas acerca de quais pessoas me refiro. Quanto à palavra indígena, fiz a escolha por utilizá-la como modo de referir-me a toda população originária do Brasil e seus

descendentes. A luta da população indígena no país é muito marcada em sua identidade, mesmo nos dias de hoje, portanto, escolhi por respeitar a designação que estes povos utilizam.

Por fim, em relação aos sujeitos que são explicitamente uma mistura de raças, fiz a escolha de chamá-los de mestiços ou miscigenados. No entanto, o vocábulo mestiço aparecerá muito mais vezes do que miscigenado. Neste sentido, importa acentuar que utilizei esse termo todas as vezes que foi necessário marcar o fato de que estava referindo-me às pessoas que tem em sua ascendência as diversas matrizes étnicas brasileiras. Contudo, mais uma vez, o uso do vocábulo foi feito para sinalizar uma população marcada racialmente por um fenótipo não-branco e por uma experiência de racismo. Ainda outros vocábulos irão aparecer no decorrer deste texto para referir-se aos sujeitos raciais. Neste caso, sobressairão os termos pessoas “de cor” ou “não-brancas”. De certo modo, há pouca diferenciação entre eles. O uso do termo pessoas de cor diz respeito a todos os sujeitos que não são brancos e que tem um fenótipo que imediatamente aponta para isso. Por sua vez, o termo, não-branco, irá aludir, de modo geral, às populações que não são europeias ou claramente descendentes destes.

Desta maneira, tenho o objetivo de destacar a importância de se ter determinados cuidados ao enfrentar a pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil no que diz respeito à língua portuguesa e à linguagem utilizada. Embora haja definições e significados oficiais dos vocábulos do português, as ciências humanas e da linguagem já tem o entendimento de que, assim como não há neutralidade nas conceituações sociais, também não há na língua escrita e falada. Por este motivo, é preciso fazer escolhas políticas que compreendam a sensibilidade dos sujeitos sociais e que busquem incluir a todos e a todas, com acolhimento e sem discriminações. É o que procuro realizar nesta pesquisa.

1 CULTURA, ESCOLA E INCLUSÃO

Para realizar uma pesquisa sobre o fracasso escolar como um mecanismo de manutenção de desigualdade racial é necessário compreender os processos de formação pelos quais passaram a instituição escolar e a sociedade moderna.

Por esta razão o presente capítulo irá discorrer sobre o conceito de cultura, compreendendo que é importante entender como tal conceito foi trabalhado originalmente e, em especial que, no decorrer dos estudos em ciências humanas, cultura teve também um papel de hierarquizar as sociedades. Com o fim de contribuir com a compreensão de cultura, serão explanadas questões acerca da diversidade cultural, a partir de um ponto de vista que entende que as sociedades diversas têm culturas diferentes e que não há, necessariamente, uma escala de desenvolvimento cultural. Além disso, este capítulo tem como objetivo abordar conhecimentos e explicações acerca da formação sócio-cultural brasileira e, ainda, da diversidade cultural tão característica do país.

Com relação à instituição escolar, serão apontadas suas origens. Ou seja, irei trazer o contexto histórico e as razões para a construção desta instituição, considerando principalmente a necessidade de se elaborar um espaço específico para a educação e o conceito de educação formal. Ademais, o projeto social para o qual a instituição escolar trabalhava e fazia sentido será enfatizado, assim como a elaboração de tal projeto na história do Brasil. Ou seja, a reflexão sobre para quem se estavam construindo escolas e, sobretudo, para quem estas escolas foram pensadas será imprescindível para assimilar qual sentido de estudar cultura escolar e diversidade cultural. E, outrossim, perceber qual é o resultado desta relação para os sujeitos escolares.

Finalizando o capítulo serão abordadas as temáticas da educação inclusiva e do fracasso escolar. Assim, serão discutidas as ideias que permeiam o conceito de educação inclusiva e as formas como tais políticas tem sido efetivadas na escola pública. Além disso, no que concerne ao fracasso escolar, serão trazidas as suas explicações históricas e, ainda, um olhar com ênfase na cultura da escola como um elemento que parece estar determinando a ocorrência de tal fenômeno, em especial para os sujeitos da diversidade étnica-cultural do Brasil.

1.1 Cultura e diversidade cultural

Para começar a reflexão acerca de escola, cultura e inclusão social será importante explicar os sentidos do termo cultura, pensando o desenvolvimento de suas definições e elaborando o modo como viemos a compreender a noção de cultura no século XXI.

Após o entendimento do conceito de cultura, buscarei colocar questões que levem à compreensão de diversidade cultural. Isso porque, com o olhar voltado à América Latina, e especificamente ao Brasil, é necessário compreender que não há uma homogeneidade cultural nas sociedades estabelecidas. Afinal, será abordada a sociedade brasileira e sua diversidade cultural. Para isso, primeiramente trarei algumas ponderações acerca da construção do Brasil, com sua base colonial, as diferentes culturas que aqui se estabeleceram e, ainda, a origem do estado-nação burguês nos séculos XIX e XX.

1.1.1 Cultura: conceitos e definições

No presente século o termo cultura tomou significações diferentes daquela que tinha originalmente. Fala-se em cultura erudita, cultura de massas, cultura popular, dentre outras formas e usos da palavra. O senso comum entende cultura de uma forma, a antropologia entende-a de maneira diferente.

Segundo Chauí (2008), o termo cultura vem da palavra em latim *colere* que significa cultivar alguma coisa, cuidar de algo. Relacionava-se à agricultura, ao cuidado com a terra. Ou com o cuidado com as crianças e até mesmo dos deuses, como as práticas religiosas.

Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefício” (p. 55).

Com o passar do tempo, esse sentido foi se perdendo e outras maneiras de entender cultura foram surgindo entre os estudiosos.

O conceito antropológico de cultura começou a ser definido em meados do século XIX pelo inglês Edward Tylor. O termo *culture*, para ele, seria uma forma de sintetizar a ideia alemã de *kultur*, que simbolizava os elementos espirituais das comunidades e a ideia francesa de *civilization*, que designava as realizações materiais de um povo. Assim, Tylor definiu cultura como um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (1871 apud LARAIA, [1986] 2006). Desta forma, cultura abrangeria toda a capacidade de realização da espécie humana e, ainda, adiciona ao conceito um aspecto fortemente ligado ao aprendizado, divergindo de quaisquer concepções biológicas.

É importante ressaltar o viés ideológico e político que o termo cultura irá adquirir quando de sua conceituação no século XIX. Naquele período a Europa sofria o impacto da obra de Charles Darwin, *A Origem das Espécies*, cuja perspectiva sobre a evolução tinha um sentido

de linearidade. Fato que definiu a forma como os antropólogos passaram também a perceber as culturas: numa espécie de linha de progresso, onde havia culturas *primitivas* e culturas *desenvolvidas*. Neste sentido, as culturas desenvolvidas eram as civilizadas, segundo o padrão da Europa capitalista/ocidental. Portanto, os intelectuais não apenas estudavam as culturas, mas também faziam delas juízo de valor. Tal concepção pode ser, também, entendida a partir da Filosofia da Ilustração, que tinha em seu escopo principal a ideia de civilização e racionalidade, além da instituição do estado e a tecnologia da escrita. Tornando ainda mais marcante as diferenças entre estas culturas e aquelas vistas como primitivas, criando uma escala de valores.

No entanto, na segunda metade de século XX a antropologia europeia aderiu a um conceito de cultura mais amplo, que admite as diferenças culturais sem necessariamente fazer-lhes juízos de valor que inferiorize algumas por serem diferentes delas próprias. Tal conceito preconiza cultura como aquilo que diferencia seres humanos de animais. Os animais vivem na natureza de acordo com as leis biológicas e físicas, porém os seres humanos, por terem capacidade de se comunicar e de agir sobre a natureza transformando-a, devem ser entendidos sob uma nova ordem, a simbólica. Assim, os seres humanos relacionam-se com a natureza de maneira singular, transformando-a a partir de seus propósitos e necessidades deliberadamente, e isso faz de nossa espécie seres históricos (CHAUÍ, 2008). Além disso, o ser humano tem também a capacidade de acumulação de conhecimento, experiência e de realização de ensino e aprendizagem, o que faz com que ele não precise ter suas características genéticas e/ou biológicas modificadas para que as gerações seguintes possam fazer uso das ferramentas e símbolos estabelecidos pelos antepassados.

O termo cultura passa a ter uma abrangência que não possuía antes, sendo agora entendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos. (Chauí, 2008, p. 57)

A compreensão de cultura em um sentido ampliado é fundamental para se refletir acerca da relação entre cultura, educação e diversidade. Partindo do pressuposto que cultura é algo acumulado e transmitido pode-se entender, então, que em toda coletividade humana haverá cultura e mais: haverá educação, pois cada geração precisa comunicá-la às seguintes. Especialmente porque, quando a antropologia europeia assim as definiu, partiu de sua própria cultura como central e universal, ponto de chegada para todas as outras, ideologicamente superior, atitude hoje entendida como etnocêntrica e imperialista. A antropologia social e

política, todavia, procura compreender cada cultura em si mesma, como expressão de uma ordem simbólica humana própria daquela comunidade.

1.1.2 Cultura, Modernidade e Diversidade

Tratar do tema cultura dentro da pós-modernidade na qual nos encontramos torna tudo muito mais complexo. A constituição dos estados-nação nos séculos XIX e XX causou uma confusão entre a ideia de cultura e de nacionalidade. De acordo com Chauí (2008), cultura relaciona-se a uma noção de indivisibilidade, de bem-comum, numa relação que não precisa de mediação de instituições e poderes externos. Porém, a Modernidade desconhece esta forma de organização; os estados modernos são sociedades, e como tal são ordenados a partir do modo de produção capitalista, e têm por característica principal a fragmentação, o isolamento. As sociedades modernas necessitam de um pacto social acordado entre os indivíduos para sua existência. Segundo a autora “a marca da sociedade é a existência da divisão social” (p. 58). Havendo divisão da sociedade em grupos, pode-se presumir que há, outrossim, divisão cultural dentro de uma mesma sociedade. Logo, na sociedade do século XXI, encontram-se várias culturas e pode-se perceber que a divisão em classes estabeleceu uma cultura que é dominante e hegemônica, ou seja, a partir da qual se exerce o poder, a exploração econômica e a exclusão social, e culturas *outras*, que são subalternas e dominadas. Portanto, é preciso compreender a diversidade cultural que pode ser encontrada dentro de qualquer sociedade. Para essa pesquisa foi necessário estudar mais a fundo o caso específico do Brasil. Buscando, especialmente, compreender e ressaltar o viés ideológico por trás do estabelecimento da cultura dominante e de culturas *outras*, assim como os pressupostos raciais e racistas que existem quando se propõe o pacto social. “A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou ‘segregando-o’ em categorias fora da ‘normalidade’ dominante” (Gimeno Sacristán [2001: 123-124] apud CANDAU & MOREIRA 2008, p. 15).

Diante da explicação acima, pode-se entender, então, que a sociedade é composta de vários grupos, e estes carregam em si uma cultura própria. Isso é importante quando se trata da construção da identidade nacional, pois para consolidá-la foi necessário criar uma ilusão de unidade, mesmo diante de tantas culturas e sujeitos variados. Por essa razão, a partir do século XX o conceito de diversidade e diferença culturais tem sido fundamental ao pensar as sociedades pós-modernas. Há algum tempo, os grupos identitários diversos tem reivindicado uma singularização de sua presença nas sociedades. Ou seja, todos querem ser representados e legitimados em seus direitos, sem ter que abrir mão de sua cultura e identidade em nome de uma suposta universalidade. A forma antiga de lidar com os grupos não-hegemônicos não pode

mais ser a mesma: assimilação e segregação são maneiras atualmente rejeitadas por boa parte dos estudiosos, políticos e cidadãos comuns. Para Macena

é cada vez mais evidente que estilos de vida, representações sociais, sistemas de valores, códigos de conduta, relações sociais, formas linguísticas, processos cognitivos, expressões artísticas, noções de espaço público e privado, modos de comunicação e sistemas de pensamento não podem ser reduzidos a um modelo singular ou concebidos em termos de representações fixas (2017, p.36).

O termo diversidade carrega em si uma noção de não-homogeneidade ou de variação, dando a entender que certo elemento não é único e/ou universal. Logo, quando se fala em diversidade cultural admite-se múltiplas formas de se operar neste mundo, no plano prático e de crenças, a partir de símbolos e signos diversos. Assim, a partir desta concepção é imprescindível admitir que culturas plurais não apenas existem, como devem ter um lugar legítimo na sociedade na qual se encontram.

Sendo assim, entende-se diversidade cultural como a variação ou pluralidade de culturas existentes dentro de uma sociedade, ou de um estado-nação, porém não apenas do sentido de admitir a existência de tais culturas, mas também com a compreensão de que todas são legítimas e que não há culturas melhores ou piores. Deste modo, falar em diversidade cultural brasileira está relacionado a buscar uma compreensão de que há dentro da sociedade estabelecida no Brasil, inúmeros grupos sociais e cada qual carrega em si uma cultura própria.

Nesta dissertação será usado majoritariamente tal conceito, de diversidade cultural, pois tenho por objetivo caracterizar como a instituição escolar, que sustenta uma cultura hegemônica, lida com a população negra e sua comunidade cultural. E, ainda, refletir acerca das consequências da relação entre estas culturas para a população. Desta forma, quando se tratar do sujeito da diversidade, refiro-me a todo e qualquer sujeito cuja cultura não é a dominante da sociedade brasileira. Porém, não se trata de uma ideia essencialista, pois defendo o entendimento de que a diferença está relacionada às relações de poder e ideologia⁵, numa luta pela manutenção da dominação, e não à natureza biológica dos sujeitos.

1.1.3 A formação cultural brasileira

Para pensar em toda a questão cultural, é oportuno fazer uma contextualização histórica breve acerca da formação e consolidação da nação. No caso específico do Brasil, é preciso levar

⁵ Neste texto, ideologia é entendida como fato social produzido nas relações sociais. Segundo Chauí tal fato “possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de ideias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção das ideias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais” (2004, p. 13).

em consideração a formação cultural do povo, que embora miscigenado, contém diferentes grupos que guardam suas especificidades e diferenças. A miscigenação, de maneira nenhuma trouxe consigo uma homogeneidade cultural ou social. Além disso, deve-se ponderar o tipo de relação colonizador-colonizado que foi estabelecida aqui e a forma como se instituiu a república no final do século XIX, a qual interfere diretamente até os dias de hoje nas relações de raça e classe que existem no país.

Ao contrário do que muitos foram levados a crer, a colonização no Brasil foi tão perversa e violenta como a que aconteceu em outras partes das Américas. Tendo sido inicialmente uma colonização exclusivamente de exploração, os portugueses que primeiro chegaram, e os que ainda viriam durante séculos, não tinham intenção de viver no local e estabelecer um povoamento. De acordo com Ribeiro

Os íberos, ao contrário, se lançaram à aventura no além-mar, abrindo novos mundos, atiçados pelo fervor mais fanático, pela violência mais desenfreada, em busca de riquezas a saquear ou de fazer produzir pela escravaria. Certos de que eram novos cruzados cumprindo uma missão salvacionista de colocar o mundo inteiro sob a regência católico-romana. Desembarcavam sempre desabusados, acesos e atentos aos mundos novos, querendo fluí-los, recriá-los e mesclar-se racialmente com eles. (2006 [1995], p.60)

Assim, pode-se perceber que as convicções que levaram os lusitanos a virem para estas terras e permanecerem aqui não tinha absoluta relação com a formação de um povo. O desejo e os princípios dos portugueses eram por mera exploração da natureza e dos nativos do local.

Em se tratando de construção do Brasil importa falar em formação do país, não em fundação. Segundo, Chauí estas duas palavras propõem conceitos que divergem fundamentalmente. Ao falar em formação o processo referido é contínuo, o qual se dá por determinações históricas, econômicas e sociais. Fundação, por sua vez, se refere a algo criado e está relacionada a um fato pontual que teria ocorrido em um passado fantástico ou ilusório.

Quando os historiadores falam em formação, referem-se não só às determinações econômicas, sociais e políticas que produzem um acontecimento histórico, mas também pensam em transformação e, portanto, na continuidade ou na descontinuidade dos acontecimentos, percebidos como processos temporais. (...) Diferentemente da formação, a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. (CHAUÍ, 2000, p.06)

Destarte, assumir que o Brasil teve uma fundação seria admitir que tudo começou quando os portugueses aportaram no litoral, e assim deixar de lado todos os povos e culturas que já estavam na terra há tempos, como se fosse possível estabelecer um ponto de partida para o país. Todavia, ao afirmar que o Brasil foi formado, admite-se que houve um processo contínuo

de encontro e oposição de culturas e povos, relações sociais e econômicas se estabeleceram e tudo isso faz parte da história real de como nos tornamos quem somos; tal história tendo sido permeada por ideologias e interesses, os quais se deve pesquisar a fundo para que se possa compreender as relações desiguais que existem até hoje no Brasil.

A sociedade brasileira é plural. Somos, fundamentalmente, resultado do encontro entre matrizes étnicas diferentes: a europeia, a ameríndia e a africana. Desse encontro derivou a sociedade que se encontra nos bancos escolares hoje. Historicamente, a relação entre estas populações foi conflituosa, embora sempre tenha havido também aproximações - sejam elas com uso violento da força ou mesmo por hábitos culturais anteriores, como o cunhadismo, por exemplo (Ribeiro, 2006 [1995]). O autor refere-se a três matrizes étnicas, porém, é possível entender que cada matriz abre-se em outros braços étnicos. Não eram simplesmente índios, europeus e africanos, de maneira generalizadora. É preciso considerar, por exemplo, que os indígenas são plurais entre si, apesar de terem sido entendidos pelo olhar estrangeiro como um só. Além dos ameríndios serem plurais, também os africanos, que para cá foram trazidos, eram diversos etnicamente. Embora na escravização fossem todos homogeneizados em sua raça negra, existem dados de que foram trazidos de povos distintos, o que pode ser comprovado não apenas pela diversidade de cores e traços étnicos, como pela cultura que traziam consigo. Os africanos que foram escravizados para trabalhar em mineração, por exemplo, tinham características físicas específicas e eram originários de lugares que praticavam esta atividade. Os europeus, que em princípio eram portugueses, também vieram de várias origens no decorrer da história. Foram franceses, holandeses e, mais tarde, imigrantes italianos, alemães etc., que acabaram se estabelecendo por estas terras. Essa miscelânea de culturas e povos formou, em última instância, o sujeito que entendemos como brasileiro. Diferente de outros lugares na América, como nos Estados Unidos, no qual a segregação era marca das práticas de convívio social entre colonizadores, nativos e africanos escravizados, no Brasil as práticas que geraram a mestiçagem foram mais comuns. Vale ressaltar, todavia, que tais práticas não foram algo natural e romântico, como descrita em romances ou retratada em novelas de época. Em grande parte, ela foi fruto de estupro e de políticas eugenistas, que serão comentadas mais adiante. Desta forma, constituiu-se um povo etnicamente miscigenado, racialmente confuso e nacionalmente disperso.

Até meados do século XIX, não importava muito às classes dominantes como se desenvolvia culturalmente o povo. Este quadro foi mudando com o surgimento do conceito de estado-nação na Europa, e aqui no Brasil com a chegada da família real, a transformação em Reino Unido, e mais tarde, a Proclamação da República. A partir desse período se tornaria

indispensável desenvolver maneiras de unificar e estabelecer uma brasilidade, uma nação. Os estados modernos necessitavam incluir todos os que habitavam no território e, que tais habitantes lhe fossem leais para que as lutas e diferenças internas não resultassem em seu enfraquecimento. De acordo com Chauí, “o Estado precisava de algo mais do que a passividade de seus cidadãos: precisava mobilizá-los e influenciá-los a seu favor. Precisava de uma ‘religião cívica’, o patriotismo.” (2000, p. 16). Desta forma, diversas práticas e ideais foram estabelecidas para que se pudesse entender o Brasil e o brasileiro como algo homogêneo, onde houvesse unidade e identidade comuns.

Para realizar tal empreitada, foi preciso criar uma identidade nacional, reforçada por símbolos e signos, que também seria comunicada em veículos de comunicação em massa, nas escolas e outras instituições, de modo que pudesse alcançar os grupos sociais e os indivíduos. Tendo início ainda no século XIX, com o chamado verdeamarelismo⁶, foi desenvolvido mais intensamente no século XX, em especial com os governos Vargas e no período de ditadura civil-militar, o que deixa explícito o carácter autoritário destas construções simbólicas.

O ideal de povo brasileiro como algo uno foi incorporado ao nacionalismo que antes era pautado na beleza e riqueza natural do Brasil. Segundo Chauí “dada a inspiração fascista da ditadura Vargas, afirmava-se que o verdadeiro Brasil não estava em modelos europeus ou norte-americanos, mas no nacionalismo erguido sobre as tradições nacionais e sobre o nosso povo” (2000, p. 38). Utilizando-se das artes, dos esportes e outros símbolos, como a bandeira e o hino nacional, cuja saudação se tornou obrigatória nas escolas e eventos oficiais, o Estado brasileiro buscou estabelecer um povo, ignorando a diversidade cultural. A ideia predominante era a de que embora sejamos formados a partir de uma pluralidade cultural enorme, somos brasileiros, e isso era o mais importante.

Diante deste quadro, quero evidenciar que a formação do povo brasileiro não foi e não poderia ter sido numa trajetória marcada pela unicidade, mesmo porque teve a pluralidade cultural como raiz. Apesar de nos dias atuais entendermo-nos como um povo só, mesmo assim é possível perceber as diferenças que carregamos nos grupos sociais que existem. Além da pluralidade, as relações estabelecidas estruturadas em capitalismo e ideais liberais são geradas em divisões entre classes e raças, demonstrando mais uma vez a impossibilidade de algo único como foi inventado por teóricos e artistas. Todavia, esta forma de pensar o povo e o país

⁶ Elaborado no curso dos anos pela classe dominante brasileira como imagem celebrativa do “país essencialmente agrário”, sua construção coincide com o período em que o “princípio da nacionalidade” era definido pela extensão do território e pela densidade demográfica. De fato, essa imagem visava legitimar o que restara do sistema colonial e a hegemonia dos proprietários de terra durante o Império e o início da República (1889). (CHAUÍ, 2000, p. 32)

atravessou a história e as construções sociais e institucionais dos últimos dois séculos e por esta razão é imprescindível refletir acerca da formação do povo e suas peculiaridades em oposição a construção do estado e suas instituições; e, outrossim, ponderar as consequências que tais disparidades constitutivas acarretam para os brasileiros em suas individualidades e em seus grupos sociais, de maneira a compreender que esta construção histórica foi realizada deixando certos sujeitos sempre à margem e outros no centro do desenvolvimento social e econômico. Entendendo, ainda, que no contexto do século XXI, existe uma luta por pertencimento e legitimidade que não irá mais admitir certas exclusões e invisibilização.

Todas as questões acima referidas têm alguma influência e atravessaram a escola brasileira como um todo: em sua constituição como instituição e ainda nas relações que os sujeitos estabelecem com e dentro dela.

1.2 Escola e cultura escolar

A cultura de uma instituição se desenvolve com ela, a partir de sua origem histórica e ideológica. A presente seção tem o objetivo de abordar o conceito de cultura dentro da instituição escolar. Realizar esta reflexão é imprescindível para que se possa entender o que tem sido chamada nesta dissertação de cultura escolar. Por esta razão, serão tratadas as origens da instituição escolar, sua gênese filosófica - o Iluminismo - e, ainda, sua chegada ao Brasil. Por esta razão, para poder compreender a escola e sua cultura, é preciso buscar entender quais foram as ideias defendidas pelos pensadores ilustrados que serviram como base para fundamentar um espaço educacional como se conhece até os dias de hoje. Ou seja, é importante compreender que a escola é uma instituição desenvolvida para um projeto social específico. Este projeto, que é iluminista e burguês, terá implicações para todos os sujeitos escolares, em especial aqueles que são sujeitos da diversidade cultural brasileira.

1.2.1 Origem da escola: o Iluminismo

O Iluminismo foi um momento determinante na história do Ocidente, a partir dele se rompeu com os fundamentos de instituições que eram totalmente vinculadas à Igreja e desse lugar governavam o povo. Tal período foi chamado de século das luzes por buscar opor-se ao obscurantismo que lhe precedeu. Os pensadores desta época eram chamados de ilustrados ou iluministas pois tinham, de acordo com Gadotti (2002), “apego à racionalidade e à luta a favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes”

(p. 87). Para compreender melhor como se deu o desenvolvimento deste paradigma e sua importância para a formação dos estados modernos e a escola pública, é preciso também conhecer alguns de seus aspectos essenciais, como a importância dada à razão e à ideia de liberdade. E, ainda, como a criação de um espaço de educação formal será imprescindível no desenvolvimento desta nova forma de estruturar a sociedade.

A racionalidade que influenciou o Iluminismo, e é pelos pensadores defendida, está centrada no método criado por René Descartes. Tal método fora revolucionário como forma de encontrar a verdade científica na natureza, através da manipulação correta da razão. A clareza, a ordem, o isolamento, a compartimentalização e etc, são características dessa maneira de lidar com a ciência e produção do conhecimento. Segundo Valle, para os iluministas “a razão humana é a força que produz e unifica todo o conhecimento através do cálculo, na inteligência de leis que são gerais” (1997, p. 72).

Outra característica do período é o vasto otimismo pela eminente emancipação das pessoas. Enquanto nos séculos anteriores não havia sequer a possibilidade de autonomia e liberdade, pois tudo estava determinado por Deus e Seus mistérios, sendo o mundo governado por homens apontados pelo próprio divino e ensinados pelo clero, agora, com o advento da ciência moderna, com ênfase na matemática e nas ciências da natureza, os iluministas poderiam ter a expectativa de um futuro grandioso desligado da moral religiosa que os precedia, porque acreditavam que quem deveria reger as decisões era a razão humana.

O homem se descobre capaz de intervir positivamente em seu destino, sua vida, vencendo os obstáculos que impediam o livre exercício de sua vontade e os limites naturais que entravavam seu entendimento; descobre-se também capaz de intervir sobre a natureza; de agir sobre a sociedade e sobre o mundo político, dominando-os por força de sua habilidade analítica e em função de sua vontade (VALLE, 1997, p. 70).

Esta confiança no poder da humanidade e da razão irá apontar para mudanças políticas cruciais que ocorreram no século XVIII, das quais derivam os estados-nação e a criação da instituição escolar.

O conceito de liberdade também é muito defendido por eles como imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e neste contexto para o progresso humano. Era preciso que os pensadores fossem livres para que pudessem colocar sua razão em ação em função de tal progresso. Assim, liberdade pode ser entendida como não estarem mais presos às amarras das tradições e da moral cristã, em especial no desenvolvimento das ciências e na produção do conhecimento. Valle afirma que “na perspectiva deste racionalismo, a libertação do homem e a construção de uma sociedade justa são um único e mesmo desafio, ao qual todos os discursos

sobre a Escola⁷ fazem referência e sem o qual é impossível conceber o sentido desta instituição” (1997, p. 85).

Com a proposta de se colocarem em oposição ao *status quo*, que até aquele momento estabelecera os governantes através de um legado divino, os iluministas defendiam uma noção de universalidade da razão humana e, com ela, a universalização de direitos e outros mecanismos político-sociais. Por universalidade da razão pode-se entender que, para os iluministas, a razão humana não tinha limites, estendendo-se a todas as pessoas e todos os domínios. Tal afirmação era crucial para que refutassem o sistema de poder político, inclusive no aspecto do saber como privilégio de poucos. Desta maneira, os filósofos das luzes colocavam-se em confronto com as tradições, os dogmas religiosos, as autoridades e toda forma de poder até ali estabelecida.

Ao reconhecer na razão a possibilidade de conhecer *todas* as leis, os homens das Luzes estavam, de fato, estendendo a autoridade desta razão até a esferas antes regidas pela tradição, pela religião, pelo poder monárquico. Se tudo pode ser entendido pra razão, então cada valor e lei que rege a atividade dos homens pode e deve ser inteligível a todos. (VALLE, 1997, p. 74)

Diante deste quadro intelectual, é possível entender a razão pela qual o Século das Luzes foi o cenário das revoluções burguesas, as quais foram decisivas para a reorganização da sociedade na Modernidade. As revoluções francesa e americana são, portanto, fatos históricos chaves para o entendimento da atual sociedade, mesmo no Brasil. Aqui, nossa maior influência foi a Revolução Francesa, embora na contemporaneidade tenha-se uma forte influência estadunidense, devido especialmente ao imperialismo do século XX. Nos séculos que nos formaram intelectualmente como nação e, particularmente a instituição escolar brasileira, a grande preponderância que se tinha era de ideais e conceitos europeus.

Cabe ressaltar que a Revolução Francesa não se originou como um movimento burguês. Ao contrário, tal movimento se deu pela convergência de diversas revoltas populares, e não era articulado sob nenhuma liderança especificamente (VALLE, 1997). No entanto, chamamos de revolução burguesa por ter sido tomada pela burguesia e a partir dela se fez reorganizar a sociedade moderna. O que havia começado como um questionamento das tradições e valores que predominavam até o momento, acabou sendo cooptado e diluído na ascensão da burguesia.

Durante este período e amparado na revolução burguesa tem-se o desenvolvimento do liberalismo, ideologia que dá novo sentido a igualdade, fundamentada em noções de liberdades individuais. Na França o princípio da liberdade é o individual se submetendo livremente à

⁷ A autora emprega a palavra escola com letra maiúscula referindo-se à escola pública.

vontade coletiva, de maneira que nenhum interesse privado irá prevalecer sobre o interesse geral. Porém, ao final da revolução, com a hegemonia burguesa, a desigualdade é simplesmente transformada, não eliminada. A revolução francesa deixa como herança a defesa por um estado forte que represente a soberania popular e traga unidade política.

É, então, esta sociedade que tem necessidade de criação de um lugar específico para o ensino: a escola. Originada no Iluminismo e com a revolução francesa, pautada em valores republicanos de coletividade e uma nova forma de organização social, sendo crucial para o progresso e para a propagação da ciência moderna, a qual era cartesiana. Assim, a instituição escolar surge como um espaço para civilizar os sujeitos, torná-los os cidadãos que a república burguesa precisava.

Antes da criação da escola iluminista, a educação formal era realizada majoritariamente pela Igreja, e não era igual para todos. Cada grupo de pessoas recebia a educação que interessasse aos poderes e autoridades. Aos pobres, quando muito, era ensinado a ler, escrever e contar, pois estas eram as habilidades que precisariam para o trabalho, especialmente quando se entende que no feudalismo as sociedades eram quase completamente rurais. A pobreza estava ligada aos camponeses e o trabalho que faziam era agrícola, de maneira que não se via necessidade de educá-los. Aos nobres, por sua vez, era dada a educação das letras e da filosofia, pois seriam estes os futuros pensadores e autoridades, aqueles que deveriam ter conhecimento considerado superior.

Em termos sociais e educacionais, essa visão fechada, característica do paradigma pré-moderno, implicava no entendimento de que os indivíduos não deveriam transpor seus limites ou ascender a outras classes. Segundo esta perspectiva, a alma de cada indivíduo já sabia antes mesmo de nascer qual era o seu lugar no mundo e cada sujeito desempenharia um papel social pré-definido para o bem comum, não tendo, assim, escolha sobre suas decisões. Enfim, mundo era ordenado e equilibrado, e assim também deveriam ser a vida e a aprendizagem. (SENNA, LOPES E MACHADO, 2017: 37 - 56)

No século XVIII, após a Revolução Francesa, era necessário que houvesse uma instituição voltada à educação formal. Desenvolve-se, assim, a escola como a conhecemos atualmente.

Para que os sujeitos fossem ensinados a operar na racionalidade, baseando-se no método científico de Descartes, era necessário que fossem separados do cotidiano, pois, de acordo com Senna, deveriam ter a capacidade de “conter a dispersão mental, a confusão oriunda da simultaneidade dos fatos dispostos no mundo” (2007, p. 33). Desta forma, a primeira característica da escola é ser um espaço apartado.

O ideal de escola pública para todos e obrigatória diz respeito às mudanças na hegemonia do poder daquela sociedade. Se anteriormente, as classes estavam fixas e o poder encontrava-se nas mãos das igrejas e dos nobres, no pós-revolução, a burguesia havia se feito hegemônica, logo haveria necessidade de uma mudança de paradigma de classe social e trabalho. Além disso, a sociedade necessitava formar os trabalhadores para as novas formas de labor, uma vez que estava se transformando de sociedade agrícola em industrial. Assim, pode-se entender que a escola seria uma instituição de educação formal para todos, obrigatória e provida pelo estado, pois era este que deveria formar os cidadãos que iriam mantê-lo.

1.2.2 Escola Iluminista no Brasil

A escola iluminista é o modelo que se espalhou pelo mundo ocidental e ocidentalizado, tendo chegado às colônias de maneira a determinar a forma como tais sociedades organizariam sua educação formal. A escola brasileira não poderia ser diferente, pois aqui a sociedade também buscava os princípios modernos que se postulava na Europa.

A educação no Brasil Colônia era privilégio para poucos. As práticas educativas estavam todas atreladas à religião e à Igreja Católica. A educação servia para o catecismo e os poucos que teriam algum acesso a algo além, como liceu ou formação superior, iam para a Europa realizar seus estudos. Com a vinda da família real portuguesa e a corte para o Brasil, fugindo das guerras napoleônicas, foi preciso estruturar uma instituição formal de ensino. O Brasil Império precisaria educar as elites: os filhos dos nobres, que não poderiam voltar à Europa devido às guerras, precisavam de uma instituição formal de educação. Tem-se, portanto, a gênese da escola brasileira.

Desta maneira fica explícito que havia um sujeito ao qual se desejava formar naquela instituição - o branco civilizado. E, ainda, havia um sujeito que não se acreditava ser capaz aprender - o negro, o indígena e o mestiço. A escola do Brasil Império visava formar as elites e seus filhos, era voltada aos brancos e advogava os mesmos ideais dos ilustrados: era racionalista, cientificista, cartesiana e racista. Nela não havia espaço para todos os sujeitos.

No final do século XIX mais mudanças iriam ocorrer social e politicamente. A proclamação da república acarretaria uma outra maneira de organizar politicamente a sociedade, e a abolição da escravização colocaria nas ruas uma grande massa de pessoas negras sem educação formal e sem terras onde trabalhar, carentes em suas mais básicas necessidades. Esses dois acontecimentos mexeram com as estruturas do país, sem porém, mexer com os ideais nos quais a sociedade brasileira assentava-se. Logo, o Brasil adentra o século XX independente

de Portugal e impregnado dos ideais liberais e positivistas voltados para o progresso, pautados na ordem e vislumbrando a industrialização. Como na França, as mudanças político-sociais demandavam outras instituições para a realização do progresso que se esperava. A partir daí a escola passa a ser um lugar pelo qual boa parte da população deveria passar.

A escolarização, até então uma opção para os mais afortunados, passa a ser determinante para a integração no mundo do trabalho. Paulatinamente a escola vai se abrindo ao povo, reservando-se à função de introduzi-lo ao mundo urbano-civilizado, ainda que isso consubstancializasse inicialmente através de uma educação acadêmica para os mais afortunados e de uma educação profissionalizante para os mais resistentes - a nova “vassalagem” operária, que substituiria os negros no mundo da indústria. (SENNA, 2007, p. 40)

No Brasil, todavia, a escolarização ocupava um lugar diferente no imaginário social. Enquanto para os franceses ela fazia sentido como algo pelo qual haviam lutado na revolução e que iria formar os cidadãos que manteriam o estado burguês, por aqui não era bem assim. Para o povo do lado de fora era um espaço estranho. Em primeiro lugar porque lhes era interdito; em segundo, porque aquela maneira de pensar e viver a realidade não fazia sentido em sua forma de operar no mundo e na coletividade. Trata-se, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, capital do império, de um povo que habitava quilombos, favelas e subúrbios, locais onde a vida era diferente da urbanidade civilizada das cidades europeias. O isolamento necessário para a racionalidade e a contenção mental não condizia com sua vivência; assim como a segmentação do conhecimento não fazia sentido com os saberes que traziam consigo. Já para o branco brasileiro, a escola tinha um papel não apenas de ensinar a maneira lógico-formal do sujeito cartesiano, mas principalmente tinha o sentido de fazer-lhes semelhantes aos europeus e arrancar-lhes a brasilidade, que era em si uma grande vergonha (SENNA, 2007).

Desta forma, instituiu-se no Brasil uma escola excludente e inadequada. Uma instituição permeada por ideais iluministas no interior de uma sociedade na qual os sujeitos não seguiam tais ideais e nem desejavam fazê-lo. E esta instituição sobreviveu aos anos e chegou ao período atual, passando por algumas modificações sem, no entanto, perder sua essência.

1.3 Escola e Inclusão social

Para finalizar este capítulo, a presente seção irá buscar ocupar-se de temáticas que são pertinentes a educação e à escola atualmente. Tendo em vista que anteriormente a instituição escolar e sua cultura foram contextualizadas filosófica e historicamente, é preciso agora refletir sobre a escola na atualidade.

Neste sentido, será tratada a temática da inclusão social. De acordo com algumas legislações brasileiras e políticas públicas, a instituição escolar está intrinsecamente vinculada à materialização da inclusão social e econômica da população através da escolarização. Deste modo, a seguir, abordarei a questão da cidadania, que no estado burguês está supostamente aberta a todos e a todas. Tratarei também da inclusão educacional que ocorre nas escolas brasileiras e, ainda, do problema do fracasso escolar que atinge crianças e jovens do país.

1.3.1 A questão da cidadania

As políticas contemporâneas de educação trazem enfoque para a questão da cidadania. Fala-se em Direitos Humanos e em cidadãos quase sempre quando refere-se à necessidade de que todos e todas tenham acesso à educação de maneira plena.

Historicamente, o conceito de cidadania surgiu nas *polis* da Grécia Antiga, entre os séculos VIII e VII a.C., e se referia à participação política e aos direitos individuais dos homens que pertenciam às elites. Ou seja, cidadãos eram homens formalmente educados e de uma certa situação econômica. Escravizados, crianças e mulheres não estavam incluídos na participação das decisões das *polis* e nem mesmo tinham direitos individuais. Por sua vez, no século XVIII, o período do desenvolvimento iluminista, cidadania dizia respeito a se obter as luzes do conhecimento, o que traria o papel da educação ao centro da questão. A noção de cidadania da contemporaneidade é herdeira das lutas e reivindicações sociais ocorridas especialmente nos séculos XIX e XX. Demonstrando, desta forma, que o conceito de cidadania e, portanto, de cidadãos, mudou significativamente desde sua origem.

Atualmente, tal conceito engloba todas as pessoas independente de raça, classe ou gênero. Ou, ao menos, pretende fazer isso. De acordo com Leão (2008), "grosso modo, pode-se afirmar que a cidadania pressupõe equidade de direitos e deveres entre os indivíduos, independente de diferenças de sexo, idade, cor, *status* social, entre outros" (p. 71). Assim, permite que os indivíduos participem da vida política e social de maneira ampla e crítica, podendo, ainda, rever sua posição social e buscar mudanças culturais e econômicas para a sociedade da qual fazem parte.

Em se tratando de Brasil, a construção da cidadania não se deu da mesma forma pela qual esta ocorreu na França e em outros países europeus, nos quais buscou inspiração ideológica. Os filósofos iluministas e os burgueses pós-revolução francesa queriam transformar os antigos vassallos em cidadãos e fariam isso através de uma educação formal laica e pública, oferecida a todos por um estado forte. Na transposição destes valores educacionais, os

intelectuais brasileiros impuseram um modelo de educação e cidadania que não contemplava todos os sujeitos daqui.

Ao analisar os principais valores iluministas e os contextos sociais que os adotaram é possível perceber imediatamente que houve grandes lacunas nas sociedades por eles norteadas. Tratando-se, por exemplo, da racionalidade e da liberdade, compreende-se que eram limitados a um tipo de sujeito específico: o branco europeu. A racionalidade ensinada e aprendida na escola com base no método científico de Descartes admite apenas um único tipo de padrão social de comportamento para o sujeito cognoscente e *normal* (SENN, 2011), enquanto qualquer outro é colocado imediatamente na condição de anomalia. Assim, o sujeito cartesiano capaz de desenvolver a racionalidade se reduz aos que se encaixam ao padrão da escola iluminista, colocando qualquer outro num lugar de marginalização. Por sua vez, o ideal de liberdade será admitido somente para os sujeitos racionais ou vistos como tal, o que já seria em si mesmo excludente. Além de tudo isso, a noção da universalidade iluminista, que preconizava que todos tinham direitos e, em especial, direito à educação, restringia-se àquela população vista como seres humanos iguais, conceito que se perdia nas diferenças raciais, especialmente nas Américas, onde a maioria da população era de cor⁸.

A sociedade iluminista passa a entender os não-civilizados como sujeitos menores, cuja razão lhes fora surrupiada por uma mente “relaxada”, alheia às condutas cartesianas que efetivamente construiriam um homem civilizado. E assim, convicta de que a humanidade se define pela razão, esta sociedade civilizada vê com naturalidade, por exemplo, a escravidão dos negros africanos, que além de pretos, eram “preguiçosos”, “mandingueiros” e sem qualquer inteligência que os fizessem homens (SENN, 2007, p. 34).

É preciso, portanto, refletir sobre a cidadania contemporânea e sua construção a partir das raízes ideológicas nas quais se sustenta. Conforme já foi mencionado, no Brasil da república velha, havia uma massa de pessoas que não eram contempladas por este conceito e que, com o desenvolver da história passaram a ser incluídas, especialmente no que toca as políticas de educação pública. Nesse tempo, muitos fatores determinavam a participação política que cada camada da população poderia ter. Era pré-requisito ser proprietário de terras, ser homem, ter algum grau de escolarização, etc. Dessa forma, a cidadania plena não era direito universal. O projeto iluminista nunca foi de liberdade e igualdade *para todos*, e no Brasil, serviu para as elites manterem seu lugar de riqueza e poder. E a educação era parte importante de tal projeto. Segundo Leão,

⁸ Considera-se pessoas de cor todas aquelas que não são brancas. Originalmente tratava-se de mestiços (DÁVILA, 2005), porém teve o conceito expandido. No caso deste texto, usarei o termo “pessoas de cor” em referência a qualquer pessoa não-branca.

O Iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa. Dessa maneira, a classe trabalhadora tinha o mínimo de educação, porquanto ascendiam os ideais de liberdade. Contudo, esta liberdade para os burgueses versava em estar livre para a acumulação de riquezas, pois ponderavam que a liberdade e a igualdade poderiam possibilitar a padronização das classes sociais. De modo geral, a lógica burguesa busca imprimir por meio da ‘aclamada’ liberdade a sua ideologia, ocultando por trás os seus interesses de debelar a participação popular (2008, p. 76).

Desta maneira, a educação e a escola serviriam para moldar os cidadãos que a burguesia precisava, especialmente no momento de Revolução Industrial, sem que eles, no entanto, se tornassem críticos o suficiente para se levantarem contra o lugar social e econômico em que estavam presos. Ficando claro, destarte, que a cidadania originalmente não era um *status* que contemplava a todos as pessoas. Todavia, nos dias de hoje o conceito de cidadania foi modificado. Atualmente a participação política e os direitos e deveres dos cidadãos foram universalizados a todos e todas, sem recortes de raça, classe, gênero ou escolarização. Lembremos, a exemplo disso, do voto dos analfabetos, instituído em 1985, período da redemocratização pós-ditadura empresarial-militar.

Diante dessa ideologia é então pertinente questionar a escola em sua fundação e seu caráter democrático e universalista. Como seria possível uma instituição fundada em tais parâmetros simplesmente deles se desfazer e abraçar a todos e todas livremente para formá-los cidadãos com equidade? Este é o discurso que se tem sobre a escola brasileira.

1.3.2 Escola Imaginária e a Inclusão

Conforme já foi sendo explicado neste capítulo, pode-se entender que a escola é uma instituição que tem sua origem no Iluminismo, com ênfase para a Revolução Francesa. Os franceses, em sua busca por uma mudança completa em sua sociedade, precisavam de uma instituição que formasse novos sujeitos que fariam parte dela. Algo que faz muito sentido pois a educação é uma demanda e atividade social, a qual se dá em qualquer tipo de sociedade. No entanto, até aquele momento, o mundo ocidental e ocidentalizado praticava a educação formal de maneira diferente, a qual era bastante exclusiva e norteadas pelos dogmas religiosos. Agora o projeto burguês ganha força com os ideais iluministas e será capaz não apenas de questionar o passado como poderá contemplar a nova organização e vivência social.

A Escola pública é fruto, e é um dos primeiros instrumentos do projeto humano, quando este enfim se reconhece como tal: projeto de construção de uma nova sociedade, contra a força quietista dos dogmas; projeto de criação de um novo homem, para além dos limites e exigências da Natureza; projeto de elaboração sistemática e cuidadosa de uma nova cultura, que se impõe sobre as ilusões do espontaneísmo. (VALLE, 1997, p. 11)

Sendo projeto humano, a escola é *imaginária*, termo empregado por Valle, não como algo ilusório ou inexistente, sentido comumente dado a ele, mas sim como algo planejado pela razão humana para a realização de um projeto específico. É com este mesmo sentido que empresto o termo nesta dissertação, para compreender que a escola pública é em primeiro lugar uma invenção humana com um propósito a realizar, e como tal tem suas contradições e suas crises.

No século XVIII há uma transição do controle da educação formal da igreja para o estado. Isso tudo a partir do “esforço da burguesia para estabelecer o controle civil (não religioso) da educação através da instituição do *ensino público nacional*” (Gadotti, 2002, p. 89). Embora os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade sejam conhecidos e ligados aos revolucionários franceses, na realidade a intenção da educação nacional burguesa não era que todos e todas tivessem a mesma educação e as mesmas oportunidades. Os próprios teóricos da educação da época, como Rousseau, Pestalozzi e outros, admitiam uma desigualdade supostamente *natural* entre as classes sociais que deveria, outrossim, interferir na educação que recebiam. Segundo Gadotti,

Não estava em seu projeto a igualdade entre homens na sociedade e na educação. Uns acabaram recebendo mais educação do que outros. (...) A educação popular deveria fazer com que os pobres aceitassem de bom grado a pobreza, como afirmara Pestalozzi. Esse grande educador acabava de denunciar o princípio fundamental de educação burguesa: à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho. (idem, p. 93)

Desta maneira pode-se afirmar que a escola pública em sua origem tem o propósito de educar os sujeitos para a sociedade capitalista liberal, conforme idealizado pelos burgueses, mantendo as desigualdades étnicas e sociais estagnadas, e assim possibilitar a exploração do trabalho e o acúmulo de riqueza. Tal concepção de escola pública foi importada para o Brasil tendo servido de alicerce para o desenvolvimento da escola pública brasileira.

A cultura brasileira e os sujeitos foram formados à margem da eurocêntrica cultura branca. Assim, a massa da população brasileira lidava com a escola de uma forma peculiar: entendendo que aquele lugar não era para ela. Isso porque não era mesmo. A escola brasileira era negada à população de cor e pobre, e buscava conformar os brancos ao modelo de civilização europeu. Tal situação colocava a instituição escolar e a sociedade brasileira em uma condição de estranhamento e conflituosa. Conforme diz Senna (2007), para o povo do Brasil, a escola era um disparate, uma vez que sua visão de mundo e cultura eram completamente divergentes do modo de ver e viver do brasileiro. Por esta razão o autor afirma que

⁹ Grifo do autor.

A educação no Brasil não viria a ocupar o mesmo espaço no imaginário público que na Europa. Mais do que uma instituição a favor da civilização científica dos cidadãos, a educação brasileira buscava sobretudo mascarar o imascarável: a brasilidade que transbordava dos trópicos por todos os que aqui viviam. (...) a escolarização era incabível. (idem, p. 39)

Esta relação foi se modificando no decorrer do século XX. O processo de transformação do conceito de cidadania atingiu em cheio a instituição escolar e esta acabou sendo, afinal, democratizada. Um exemplo deste processo foi a obrigatoriedade da escolarização para todas as crianças. Assim, a escola pública brasileira tornou-se o lugar de construção da cidadania de todos os sujeitos que nascem ou habitam este solo. Ela é o lugar sobre o qual está a maior responsabilidade de formação política e social dos brasileiros.

O encontro da escola pública, que é iluminista, com os sujeitos da diversidade étnico-cultural, embora soe como algo simples sob um olhar romântico, na verdade causou embates fortes que mexeram com as estruturas da sociedade e da instituição em si. Deste conflito surgiu a necessidade de se repensar as concepções de aluno e práticas de ensino-aprendizagem que permeiam a escola brasileira. Neste sentido trata-se, ainda, da questão da educação inclusiva como paradigma imprescindível para a educação brasileira.

O conceito de educação inclusiva tem sido pesquisado há algumas décadas. No Brasil, além das pressões internas houve, sobretudo, pressões internacionais para que se estabelecesse políticas públicas educacionais que contemplassem as populações que historicamente encontravam-se à margem da escolarização.

Como signatários de diversos tratados internacionais relativos aos Direitos Humanos, os países da América Latina tiveram que passar por um processo de mudança em suas políticas públicas para a educação. A universalização do acesso à escola, por exemplo, é um marco de que não se poderia mais manter uma parcela tão grande de crianças excluídas da escolarização, de maneira em que ficassem sujeitas ao seu estado de pobreza e ao trabalho infantil sem possibilidade de integração e ascensão social e econômica. Atualmente, quase a totalidade de crianças estão matriculadas na escola em muitos países da América Latina. Ou seja, as políticas públicas para que toda e qualquer criança pudesse estar na escola, de maneira geral, foram eficazes. No Brasil, cerca de 90% das crianças e adolescentes estão devidamente matriculados, segundo o Inep¹⁰. É claro que não se pode ignorar os 10% restante. Para estes é preciso ainda outras políticas de acesso.

No entanto, refletir sobre educação inclusiva não significa meramente saber quantas crianças estão matriculadas nas escolas e quantas não estão. É essencial pensar no paradigma

¹⁰ Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2018.

educacional e na atuação da instituição escolar, uma vez que ela passa a receber crianças de todas as origens étnicas, culturais e econômicas.

Com efeito, foi na primeira metade do século XX que houve primeira ruptura significativa com a hegemonia da cultura científico-cartesiana nas ideias sobre educação e, por assim dizer, eventualmente na instituição escolar. Não que tenha causado uma completa mudança de paradigma, porém colocou em cheque parte importante das crenças racionais e universalistas. Nas primeiras décadas do século passado, Vygotsky viria a propor a ideia inédita de um modelo mental diferente daquele proposto pela cultura científica, sem menosprezá-lo. Num contexto de efervescência do marxismo e da Revolução Russa, Vygotsky trouxe contribuições para revolucionar a ciência moderna. A partir de seu entendimento, pode-se compreender a importância do intercâmbio de conceitos e como estes são construídos na mente humana. Se por um lado, Vygotsky admite uma universalidade, por sermos todos seres humanos, por outro, em seu viés revolucionário, defende que a experiência de mundo interfere na cognição dos sujeitos, mas que tal interferência não os diminui. Deste modo, a teoria vygotskyana é pioneira na compreensão de que a diversidade não significa impossibilidade de aprendizado e nem deve ser justificativa para a interdição de certos sujeitos ao conhecimento.

O modelo mental de Vygotsky aponta, portanto, para uma janela até então desprezada na cultura científica, à medida que para além dela encontrar-se-iam todos os sujeitos banidos da sociedade moderna, não mais tomados como débeis alienados, mas sim como sujeitos de seus próprios conceitos de mundo. Abria-se, assim, uma nova era de possibilidades para a Modernidade, tanto menos próxima de uma verdade universal quanto mais próxima de um Homem universalmente acolhido e reconhecido como sujeito cognoscente. (SENNA, 2004, p. 56)

Mais adiante no mesmo século, Edgar Morin contribuiria para repensar a educação e a busca de um modelo inclusivo ao aventar a questão do pensamento complexo. Enquanto a cultura científico-cartesiana propunha a produção do conhecimento através de um sujeito único e sua forma de pensar exclusiva, que é simplificadora e linear, o filósofo francês coloca em dúvida a ideia de verdade científica, sugerindo a mente como um fenômeno complexo, atravessado por contextos históricos e culturais, o que pluraliza a construção das verdades e a produção do conhecimento. Morin contribui para a educação ao colocá-la ainda mais próxima do conceito de mente de Vygotsky, e dando mais um passo em direção à educação inclusiva.

Conforme já foi colocado, a escola, uma instituição advinda da necessidade de disseminação da cultura científica, tem cultura e dogmas que lhe são próprios. Estas características estão enraizados em suas práticas de ensino, sua forma de ver cada um dos sujeitos e aquilo que vislumbra para o futuro da sociedade. E em nenhuma destas está o acolhimento à diversidade étnica e cultural. Ao contrário, de acordo com Senna (2004) “O

sentido social da escola - tal como a concebemos ainda hoje - está fortemente associado, tanto ao dogma da Razão, quanto ao princípio do banimento, ambos solidariamente agregados como ícones de uma cultura que não tolera as diferenças e se sente ameaçada por elas (p. 54)”. Além disso, diante do entendimento de que escola está intrinsecamente relacionada com sociedade, pode-se entender que aquela instituição responde à esta, servindo assim como um instrumento para que o grupo social possa realizar seu projeto (SENNÁ, 2007). Portanto, tratando-se da escola no Brasil, é preciso definir e salientar a qual projeto social esta instituição serviria.

A ideia inicial, lá pelos idos 1800 era educar, civilizar, os filhos das elites, entendidos como brancos - embora já fossem filhos dos trópicos - com práticas semelhantes às do velho continente. Após a proclamação da república, houve mudanças paulatinas, sem que se transformasse a essência da instituição escolar - seu *modus operandi* e sua cultura. Desta forma, até os anos 1970 a escola pública destinava-se, por exemplo, a crianças alfabetizadas. Ou seja, apenas crianças que já tivessem algum acesso à cultura letrada eram bem-vindas a matricularem-se na escola (SENNÁ, 2011). Essa informação aponta para duas questões relevantes deste texto. A primeira é a ideia do discurso do senso comum de que “antigamente a escola pública era melhor do que hoje em dia”. Na realidade, a escola pública não era acessível a qualquer criança e também não desempenhava o papel de educar integralmente as criança, algo que vem realizando há algumas décadas: o de introduzir muitas crianças à cultura letrada e acompanhá-las pela escolarização. A segunda questão sobre esse discurso é a insinuação de que o fracasso escolar *não existia* por muito tempo no Brasil, dando a entender que o problema são as crianças e jovens que foram inseridos mais recentemente. Isso se deu pelo simples fato da exclusão social se fazer acontecer antes mesmo da entrada na escola. O ponto chave é que para que as crianças chegassem alfabetizadas à escola as famílias precisavam pagar alguém para ensiná-las ou ter algum parente que fizesse isso por elas, o que significaria uma família que já tivesse algum nível de escolarização e condições econômicas de disponibilizar dinheiro para isso. O resultado é que muitas crianças acabavam por ficar definitivamente interditadas da escola. Diante desse quadro, pode-se deduzir quais classes e raças de pessoas ficariam excluídas de uma instituição escolar que foi baseada, de maneira profunda e estrutural, em ideias de que nem todos os sujeitos deveriam ter direito à ela. No caso do Brasil, a maior parte da população era indígena, negra ou mestiça: aqueles tipos de pessoa que os ideais iluministas consideravam menos que humanos, e assim, incapazes de aprender. Por serem vistos como incapazes de tal feito, nem mesmo oportunidade de tentar aprender receberiam. Eram eles os que ficavam de fora.

Não obstante, a partir da década de 1970, a escola pública passou a oferecer classes de alfabetização, e assim, tornou-se acessível a toda e qualquer criança brasileira. Além do acesso universal, foram implementadas políticas públicas que determinavam a obrigatoriedade da escolarização infantil, seguindo as indicações dos acordos internacionais de Direitos Humanos. Tais medidas foram modificando o cenário da educação no país. Logo, a escola pública passaria a ser peça fundamental no processo de redemocratização e cidadania, tornando-se o local no qual seria possível ver práticas elementares de inclusão social. Desta forma, no final do século XX tinha-se uma escola pública aberta a todas e todos, na qual as crianças tinham que estar matriculadas obrigatoriamente, uma forma de garantir seu pleno desenvolvimento e reduzir o trabalho infantil. Esta instituição iria acolher a todas, escolarizá-las e, desta maneira, prover a sociedade dos cidadãos de que tanto precisava. Porém, a escola começou a lidar com situações que nunca antes tinha vivido: crianças multirrepentes, evasão escolar, analfabetismo funcional, etc.

Isto posto, o que tudo indica é que a escola de hoje ainda existe sustentada num aparato ideológico iluminista, que é racional e cartesiano, fazendo com que falhe tremendamente em seu papel de formar a todos e todas para a cidadania. Embora receba os sujeitos da pós-modernidade, com identidades culturais e étnico-raciais diversas, permanece aplicando a tais sujeitos as mesmas práticas que realiza desde o século XIX, resultando muito explicitamente em um problema educacional para os sujeitos individualmente e para a sociedade como um todo. Senna, Lopes e Machado afirmam que “O momento atual em que vivemos é marcado por um paradoxo: de um lado uma sociedade intercultural na qual se encontram sujeitos com múltiplas modos de pensar, agir e construir conhecimento, e de outro uma escola que insiste em manter um modelo racional e linear de educação e a forjar um sujeito moderno” (2017, p. 56). Esta combinação não tinha como ser bem sucedida, pode-se pensar que dela resulta o fracasso escolar.

1.3.3 Paradoxo: o fracasso escolar ou fracasso da escola?

Na sociedade contemporânea a escola ainda é o principal veículo de ascensão social e econômica. Segundo dados oficiais, o Estado brasileiro colocou quase todas as crianças na escola, mas não garantiu que elas fossem bem sucedidas na empreitada, nem que saíssem de lá prontas para desfrutar a plena cidadania. Encontramos, então, na escola pública brasileira um enorme número de alunos vítimas de um fracasso escolar sistêmico, do qual dificilmente sairão sem grandes cicatrizes - se é que sairão! As crianças e os jovens permanecem na escola, porém

não alcançam os resultados que se espera deles para que possam seguir adiante e completarem a escolarização. Freitas afirma que

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (2002, p. 968)

De maneira geral, pode-se entender como fracasso escolar a situação na qual há algum impedimento para a aprendizagem que pode resultar em desistência da escolarização. Ou seja, o aluno não aprende o mínimo necessário para obter a aprovação e seguir sua escolarização regularmente. Assim, como resultado de tal situação tem-se o excesso de reprovação e até mesmo a evasão escolar.

À vista disto é que o fracasso escolar pode ser tido como um paradoxo: ele parece ser o resultado da abertura da escola a todas as crianças, independente de sua raça, cultura ou classe social. A escola ia bem até que tais crianças passaram a frequentá-la. Se por um lado, o ideal da educação inclusiva e da universalização do acesso à escola deu o direito a todos e a todas de frequentarem a instituição escolar e assim poderem vislumbrar a cidadania integral e a ascensão social numa sociedade liberal, por outro lado, tal abertura parece ser a causa do fracasso da escola e sua impossibilidade de educar plenamente todas as crianças que ali chegam. Há muito tempo as pesquisas têm buscado explicações para este fenômeno, de modo a tentar lidar com ele e trazer a escola de volta ao seu patamar de instituição redentora. As políticas públicas em educação, por sua vez, têm procurado formas de solucionar esta situação para grande parte da população escolar.

Historicamente, o fracasso escolar tem sido explicado a partir de várias noções. Segundo Patto (2005 [1990]), havia duas principais maneiras de realizar tal explicação. A primeira era através das teorias racistas, desenvolvidas especialmente entre os séculos XIX e XX. A segunda era através da psicologia diferencial, desenvolvida na mesma época.

A sociedade liberal que surgia após as revoluções burguesas precisava substituir as castas que estavam estabelecidas no Antigo Regime. Nesse período não se admitia mais que uma questão de família sanguínea ou de desejo divino estabelecesse a diferença entre as pessoas, como no caso da realeza e dos nobres, porém a sociedade continuava desigual e dividida. Agora esta condição se baseava em classes sociais e para tal divisão era necessário que houvesse uma explicação. De modo geral, tais explicações nada mais são do que uma forma

de justificar as diferenças sociais com base na origem étnico-racial dos grupos sociais. Os cientistas da época, portanto, buscavam de todas as formas comprovar que pessoas não-brancas não eram suscetíveis à educação como o eram as pessoas brancas e assim justificavam a exploração de tais grupos. De acordo com Patto,

No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre as classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças, o que significa afirmar que serviu como arma na luta de classes. (idem, p. 53)

O papel da psicologia diferencial era o de explicar as diferenças individuais que levavam certas pessoas a permanecerem à margem da ascensão social. Estudava as capacidades humanas de forma a estabelecer quem eram os sujeitos mais capazes, e assim mais aptos a estarem no topo da pirâmide social, e os sujeitos menos capazes, que estavam destinados aos serviços braçais e não ao desenvolvimento intelectual e ao topo da mesma pirâmide. No contexto da nova forma de organização econômica e social, a liberal-democracia, Patto explica que

Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos - pois é inegável que, em comparação com a estática sociedade feudal, a nova ordem possibilitou grande mobilidade social - a psicologia veio contribuir com a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais (idem, p. 62).

Contemporaneamente, sabe-se que explicar o fracasso escolar ainda não é tarefa simples. São centenas de anos de cultura científica moderna pautando a escola e seus costumes. Somam-se a este, os fatores sobre a construção da sociedade brasileira. E, ainda, existem as questões das políticas públicas neoliberais recentes, que introduziram na escola as crianças que faltavam, sem modificar estruturalmente a instituição. Tem-se, desta maneira, uma equação cuja resolução não pode ser realizada isoladamente.

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola (FREITAS, 2007, p. 971).

Diante destas colocações, pode-se perceber que o fracasso escolar é um fenômeno sistêmico e complexo, e como tal, não é passível de ser reduzido a explicações simplistas de causa e efeito. Por esta razão, para tentar começar a solucioná-lo é preciso realizar pesquisas

que o tratem de maneira também complexa, levando em conta os diversos fatores que o integram.

Há fatores culturais e étnico-raciais, que são aqueles que dizem respeito à cultura escolar, ao racismo e às culturas dos alunos que hoje compõem o corpo discente das instituições. Tais fatores demonstram que a escola não é um ambiente acolhedor para toda e qualquer criança, independentemente de sua raça ou classe social. Pelo contrário, a escola é um lugar que valoriza certo tipo de sujeitos e repudia, mesmo que sutilmente, os sujeitos que não fazem parte deste grupo e que se recusam a fazê-lo.

Outro fator que deve ser considerado são as políticas públicas em educação e a ideologia que as permeia. Tais políticas, embora por vezes cunhadas como inclusivas, na realidade nem sempre se efetivam de tal modo, o que fica explícito com a presença de 90% das crianças e adolescentes brasileiros na escola, graças às políticas de acesso, e no entanto, os altos índices de reprovação e evasão escolar, que denunciam a ineficiência de tais políticas públicas para a vida dos cidadãos.

Além dos aspectos mencionados acima, ainda se deve levar em conta as práticas pedagógicas dos professores e agentes educativos. Não se trata de responsabilizar os profissionais da educação pela condição de fracasso que acomete as escolas, porém de refletir que para que haja uma mudança neste quadro, será necessária uma grande transformação na mentalidade de tais profissionais e na maneira como atuam em suas escolas e salas de aula. Sendo sujeitos de uma sociedade racista e excludente como a nossa, obviamente não estão livres de carregarem consigo tais preceitos, que colaboram para a continuidade de uma escola racista, meritocrática e excludente, nada semelhante àquela que imaginamos como sociedade democrática.

Deste modo, pode-se afirmar que a única forma de se explicar e lidar com o fracasso escolar é através de um diálogo entre as diferentes maneiras de pensar educação e os diferentes segmentos que tratam da educação formal direta ou indiretamente. Deve-se refletir sobre a cultura escolar, as políticas públicas, as práticas pedagógicas e todas as ideologias que as permeiam.

1.4 Conclusão

Neste capítulo foram explicados diversos conceitos que serão chaves para a compreensão da relação entre o fracasso escolar e o racismo da escola.

A partir da explicação sobre cultura, cultura escolar e a origem da instituição, foi possível perceber que a escola não é uma instituição completamente democrática e acolhedora para os sujeitos da diversidade étnico-cultural do Brasil, isso se dá especialmente devido ao projeto sócio-cultural para o qual a instituição foi pensada.

Por esta razão, conforme foi colocado no decorrer do presente texto, quando a escola é importada para o Brasil, e com ela toda sua cultura - que é pautada no racionalismo e no cartesianismo - o povo daqui depara-se com uma educação formal que não foi projetada para ele. Foi preciso então, refletir sobre as relações culturais na escola que ainda permanecem desde sua fundação, tais como, o sujeito escolar ideal e a cultura científica, porém, ponderando que há mudanças sociais que acarretaram também em modificações da escola. Estas modificações se dão em diversos aspectos: no público que a frequenta, nos objetivos políticos que a instituição preconiza alcançar e, ainda, nas práticas pedagógicas.

Desta maneira, o presente capítulo buscou elaborar dialogicamente as questões ligadas à formação da sociedade e da escola brasileira, as ideologias que permearam os processos históricos e, também alguns dispositivos legais que fizeram da escola o ambiente que se conhece hoje, onde se encontra todo tipo de sujeito escolar, oriundo de diferentes grupos culturais. Colocando que embora a escola pública seja vista e rotulada como democrática e inclusiva, existem questionamentos que podem ser feitos nesse sentido. Na realidade, o que demonstrei neste texto é que a escola brasileira não consegue se relacionar de modo muito inclusivo com o aluno real brasileiro. Pelo contrário, há duas maneiras com as quais a instituição escolar consegue lidar com os sujeitos brasileiros, que são étnica e culturalmente diversos: pela exclusão ou pela aculturação.

Segundo Senna (2008) “O fracasso escolar é produto, ao mesmo tempo, de uma vocação social para a exclusão e de um sem-número de mecanismos de banimento que reforçam a condição alienada dos sujeitos marginais, interditando-lhes a possibilidade de serem sujeitos na esfera pública” (p. 199). Dentre os mecanismos de banimento que podem ser identificados atualmente na instituição escolar, se pode apontar para o racismo institucional, que mantém a hegemonia branca e coloca os sujeitos negros, mestiços e indígenas em estado de desigualdade racial.

2 SOCIEDADE, ESCOLA E SUJEITOS NEGROS

A educação se dá no seio da sociedade. Por esta razão, para conseguir compreender seus processos é necessário refletir acerca da sociedade em si. Refletir sobre os processos de sua formação, os sujeitos que a constituem e, ainda, sobre os projetos que são estabelecidos para ela. Sendo assim, este capítulo tem como proposta caracterizar a sociedade brasileira e seu desenvolvimento social e étnico-racial. Para isto serão trazidos referências sobre a formação do Brasil desde o começo da colonização, pensando a estrutura atual como resultado de séculos de pensamento colonial e escravocrata.

Para iniciar o capítulo, trarei reflexões sobre a pluralidade cultural e étnica constituinte do Brasil e sobre como se desenrolou a relação entre tal pluralidade e o pensamento colonial hegemonicamente branco e eurocêntrico. Neste sentido, será tratado especificamente como se deu a inserção da população africana e afrodescendente. Para isso apresento uma reflexão sobre a presença da população negra no Brasil desde o período colonial até a república, passando pela abolição da escravização e contextualizando alguns aspectos do que isso significou para estes sujeitos.

Ainda com o objetivo de compreender os processos de desenvolvimento da sociedade brasileira com o recorte nos sujeitos negros e a instituição escolar, neste capítulo será feito um apanhado sobre a inserção social da população negra na cultura escolar cuja característica é ser essencialmente hegemônica e branca. Além disso, será necessário ponderar sobre o método de inserção dos negros nas escolas e as razões para que tal população fosse eventualmente incluída nas instituições formais de ensino.

Para finalizar o capítulo proponho-me a explorar o encontro entre escola e população negra. Neste ponto, serão colocadas em primeiro lugar o projeto de escola pública brasileira: para quem esta escola foi pensada e quais sujeitos ela tem por objetivo formar. Depois será colocado que tal projeto exibiu um cunho eugenista, e quais as implicações que tal ideologia impõe sobre a população negra e outros não-brancos dentro da instituição escolar. Então, encerro o capítulo trazendo contribuições de pesquisas realizadas dentro das escolas, majoritariamente de ensino fundamental, que demonstram como se dá a experiência das crianças e jovens oriundas da população negra nestas instituições e o tipo de vivência racista com as quais lidam em dimensões variadas e através de diferentes mecanismos institucionais.

2.1 Sociedades plurais x escola de cultura hegemônica

Para refletir acerca de educação, é necessário também - e principalmente - considerar a sociedade na qual esta educação acontece, pois como já mencionei no capítulo anterior, a educação existe por demanda da sociedade e ocorre dentro dela.

No caso do Brasil, será imprescindível verificar não apenas o processo de formação do povo brasileiro, como ponderar e compreender como cada grupo étnico-cultural se estabeleceu e se desenvolveu no território, de maneira a entender que cada um ocupa um lugar e que todos são partes fundamentais do país. No capítulo anterior, referi-me aos processos de formação do Brasil, buscando explicar os encontros que aqui ocorreram e como culturas divergentes terminaram por coexistir de forma *aparentemente* pacífica. No presente capítulo irei aprofundar-me um pouco mais nos grupos culturais brasileiros e suas interrelações para que se possa apreender o tamanho da diversidade que nos forma e como tal diversidade se relaciona com a instituição escolar.

2.1.1 Sociedades plurais

Em se tratando da sociedade brasileira é preciso que se diga que o Brasil não é e nunca foi um país de paz ou mesmo cordial, conforme se acredita usualmente. A sociedade brasileira, ou melhor dizendo, as sociedades que constituem o Brasil, estabeleceram-se fundamentalmente a partir de guerras e lutas. E, sobretudo, em movimentos de *resistência*. De acordo com Ribeiro

Às vezes se diz que nossa característica essencial é a cordialidade, que faria de nós um povo por excelência gentil e pacífico. Será assim? A feia verdade é que conflitos de toda ordem dilaceraram a história brasileira, étnicos, sociais, econômicos, religiosos, raciais etc. O mais assinalável é que nunca são conflitos puros. Cada um se pinta com as cores dos outros. (2006 [1995], p. 152)

O conhecimento de que a História do Brasil é repleta de conflitos é imprescindível para a compreensão da diversidade que nos forma como povo. Tais conflitos ocorreram porque havia no território grande diversidade étnica e cultural, de modo que os encontros desta diversidade com ideais hegemônicos gerou hostilidade e combates. A formação do povo deu-se, portanto, a partir de um processo conflituoso, especialmente ocorrido entre indígenas, europeus e negros. Aliás, reporta-se que desde antes da invasão lusitana, já havia nas terras combates entre as diferentes nações indígenas. Porém, estas não impunham hegemonia sobre as outras. Não havia possibilidade disso, pois eram muitas e suas culturas não previam uma dominação avassaladora como a que ocorreria mais adiante.

A partir da chegada do português às terras, novos conflitos foram acontecendo. Tais conflitos tinham cunho distinto dos anteriores. Nestes não era possível que houvesse paz, pois o invasor não suportava a cultura nativa, assim como o nativo não se submetia sem lutar e, por vezes, preferia a morte à submissão. Para o europeu, a vida do indígena, se não fosse para ser explorada e oferecer produção para acúmulo de riqueza, não fazia sentido. O indígena, por sua vez, vivia em harmonia com a natureza e não tinha o ímpeto de destruí-la como forma de enriquecimento - tal conceito nem lhe fazia sentido. Deste modo esta relação entre indígenas e europeus deu-se usualmente por conflitos e violência. As diferenças culturais não permitiam que houvesse convivência pacífica entre eles, eram forças opostas e desiguais.

De um lado, sociedades tribais, estruturadas com base no parentesco e outras formas de sociabilidade, armadas de uma profunda identificação étnica, irmanadas por um modo de vida essencialmente solidário. Do lado oposto, uma estrutura estatal, fundada na conquista e dominação de um território, cujos habitantes, qualquer que seja sua origem, compõem uma sociedade articulada em classes, vale dizer, antagonicamente opostas mas imperativamente unificadas para o cumprimento de metas econômicas socialmente irresponsáveis. (RIBEIRO, 2006 [1995], P. 154)

Além de conflitos ocorridos entre os nativos e os invasores, havia também conflitos entre os invasores. Um dos exemplos que se pode colocar, e provavelmente o mais complexo deles, foi embate entre colonos e religiosos jesuítas, que durou mais de dois séculos e se dava por diversas razões, dentre elas porque o projeto dos religiosos para o lugar era diferente daquele planejado pelos colonos. Os jesuítas visavam para os indígenas um projeto mais comunitário, enquanto os colonos viam-lhes meramente como mão de obra. De acordo com Ribeiro (2006 [1995]), o projeto jesuítico teria dado lugar a uma sociedade completamente diferente do que as que surgiram com a colonização portuguesa e espanhola. O autor refere-se a tal sociedade como *protossocialista* pois estruturava-se sobre a base solidária tradicional dos povos indígenas e se organizava segundo as experiências que os religiosos tinham como missionários. Diante do crescimento e fortalecimento de tal projeto, que chegou a gerar bastante riqueza para os religiosos e tornara suas províncias demasiadamente fortes, a cobiça dos colonos terminou por culminar na expulsão da Companhia de Jesus das terras brasileiras. Vale destacar que o fato de ser um projeto comunitário não significa que não era opressor no sentido de buscar catequizar e aculturar os indígenas, pois para a Igreja Católica todos eram pagãos e precisavam de salvação, assim como também não era altruísta e generoso, a Companhia lucrava bastante com o estabelecimento de tal sociedade.

Outros conflitos importantes de serem mencionados quando se estuda a formação do Brasil são aqueles de cunho racial. Houve todo tipo de conflitos raciais, no entanto, pode-se falar que os mais cruéis e violentos conflitos deste tipo ocorreram a partir do momento em que

os lusitanos sequestraram e trouxeram para o Brasil africanos escravizados. As massas de pessoas sequestradas foram forçadas a passar a vida inteira na América lutando pela sua liberdade mesmo após a abolição, pois daquele ponto em diante sua luta mudava de formato mas não de intensidade. O racismo e a discriminação social fizeram com que a realidade de luta fosse uma constante para os afrodescendentes no país. Esta relação não poderia se dar de outra forma se não pela violência, pois para se manter uma escravização é necessário o uso da força constantemente, pelo simples fato de que nenhum ser humano se submete a este tipo de situação facilmente ou por vontade própria. A destruição do Quilombo dos Palmares, como exemplo de tal embate, é crucial para compreender que a mera existência de uma comunidade de negros escravizados organizada solidária e igualitariamente não era sequer permitida em terras colonizadas. O conflito ali foi forte e sangrento, culminando no extermínio completo do quilombo. Atualmente, embora funcione o Parque Memorial Quilombo dos Palmares no estado de Alagoas no lugar onde costumava haver o quilombo, não há resquícios da vida que se levava ali e de seus antigos habitantes. O apagamento da memória também é parte do combate e da dominação.

Em meio a tudo isso e muitos outros acontecimentos foi que o brasileiro tornou-se um povo que constitui uma sociedade plural. Geopoliticamente podem-se perceber diferenças culturais e sociais entre as regiões do Brasil. Os costumes e símbolos do nordeste são diferentes daqueles do norte, que por sua vez são diversos do centro-oeste, e assim por diante. Porém, tais diferenças não podem ser estudadas exatamente desta forma, pois dentro de cada região está contida uma enorme diversidade. Darcy Ribeiro (2006 [1995]) menciona que dentro do Brasil há muitos brasis, e cada qual se constituiu historicamente de uma forma e tem sua própria cultura.

Desta maneira, pode-se perceber que não há cordialidade e não houve paz na formação do Brasil e dos brasileiros. Além das menções que fiz, houve muitos outros conflitos e revoltas de diferentes ordens. Todos eles terminaram com a imposição dos colonos sobre os insurgentes, porém isso não quer dizer que tais conflitos tenham sido insignificantes ou que não tenham deixado marcas culturais e históricas no povo que viemos a nos tornar. Apesar de toda a dominação, o povo oprimido no Brasil tende a lutar e resistir contra aquilo que se diz ser seu destino, é um povo que mantém sua cultura diversa, mesmo frente à identidade nacional que lhe foi forjada pelo Estado.

Diante desse quadro histórico deve-se avaliar como fomos transformados em um só povo, uma nacionalidade, mesmo tendo tantas culturas e etnias diferentes e, ainda, tantos conflitos entre elas. Para a nova classe social burguesa, era necessário que se elaborasse algum

símbolo que unificasse o povo, o território e protegesse a economia de forma que o liberalismo tivesse força para se enraizar nas ex-colônias. Por esta razão, a ideia de uma nação com língua, território e cultura comuns viria a ser pensada e implementada. No Brasil tal noção começa a ser forjada após a proclamação da república no fim do século XIX e segue sendo fortalecida do começo do século XX em diante. É daí que se concebe o conceito de progresso tal qual conhecemos até nossos dias e está registrado na bandeira do Brasil. E ainda o princípio do patriotismo, que fidelizaria as pessoas à nação e não a seus grupos culturais ou de classe.

Segundo Chauí

A partir dessa época, a nação passou a ser vista como algo que sempre teria existido, desde tempos imemoriais, porque suas raízes deitam-se no próprio povo que a constitui. Dessa maneira, aparece um poderoso elemento de identificação social e política, facilmente reconhecível por todos (pois a nação está nos usos costumes, tradições, crenças da vida cotidiana) e com a capacidade para incorporar numa única crença as crenças rivais, isto é, o apelo de classe, o apelo político e o apelo religioso não precisavam disputar a lealdade dos cidadãos porque toda essas crenças podiam exprimir-se umas pelas outras sob o fundo comum da nacionalidade. (2000, p. 17)

Na história do Brasil não houve uma uniformidade cultural ou étnica, e nem mesmo houve passividade frente à dominação trazida pelo colonizador. Isso até o surgimento da ideia de nação, a partir da qual, de alguma forma conseguiu-se estabelecer o ideal de brasileiro e de cultura nacional. Dali em diante, o Estado também estabeleceu suas instituições e modos de operar. Dentre elas a escola, que é objeto desta pesquisa.

2.1.2 Escola de cultura hegemônica

Para que seja possível estabelecer a relação entre esta sociedade tão diversa e cheia de conflitos com a cultura escolar, que é hegemônica, será preciso antes perceber alguns traços de hegemonia desta cultura. Por esta razão, na presente seção tratarei um pouco mais sobre a cultura escolar em seus aspectos acadêmicos e pedagógicos, mas também em seu aspecto prático cotidiano, para que possa haver clareza de como se deu e ainda se dá o encontro entre o povo do Brasil e a instituição escolar.

Conforme já mencionei no capítulo anterior desta dissertação, a instituição escolar como a conhecemos hoje é resultado de uma luta burguesa para a manutenção do poder recém adquirido e pela completa extinção do ideal feudal e da dominação aristocrata e religiosa.

Em primeiro lugar há de se pensar no espaço escolar. A ideia de se ter um lugar separado para a realização da educação, por si só, aparta a cultura escolar das culturas tradicionais e populares, pois fora da escola, a educação se dá no seio da sociedade. Melhor dizendo: todas as sociedades educam, e tal educação ocorre em diversos espaços culturais. Educa-se na família,

na rua, na associação de moradores etc. Em todo e qualquer espaço social há educação (SENNA, 2007). Porém, com o estabelecimento da instituição escolar, entendeu-se que educação ocorre naquele local específico, tanto é que a chamamos de educação formal. Historicamente, verifica-se que na Antiguidade a educação se dava no espaço público, através de uma vivência concreta com o mundo e a retórica, especialmente em se tratando da sociedade grega. Com o passar dos séculos, a partir da Idade Média troca-se a filosofia pela religiosidade, e passa-se a ter uma educação mais afastada. Com a Modernidade, a educação formal torna-se de vez uma atividade retirada do espaço público e da convivência com a coletividade. O método científico, apresentado por Descartes, traria consigo uma enorme demanda por isolamento e silêncio, pois a atividade intelectual dava-se através de abstração e a concentração em uma tarefa de cada vez, e ocorria na mente do sujeito, não necessariamente em sua prática cotidiana. Portanto, pode-se afirmar que a cultura escolar é, por assim dizer, afastada do cotidiano cultural da comunidade a quem educa.

Outro aspecto da cultura escolar sobre o qual se deve refletir é o tempo. O tempo escolar opera de forma diferente do tempo biológico dos seres humanos e mesmo da forma como em algumas culturas as pessoas se relacionam com ele. Antes da Modernidade, houve algumas maneiras de se buscar certo sincronismo para a realização de tarefas e eventos nas sociedades, porém, nada como se vê a partir deste período. A humanidade se regulava pelos acontecimentos naturais como o nascer e o pôr do sol, as mudanças sazonais, o ritmo circadiano¹¹, ao mesmo tempo que fazia uso de artefatos como o relógio de sol e outros mecanismos. Com o advento do relógio e a possibilidade de sincronização mundial das horas a partir do meridiano de Greenwich, o tempo se tornou determinante de comportamentos e atividades humanas.

De certo pode-se afirmar que o tempo é um elemento-chave para a cultura escolar, de forma que ele sincroniza atividades, condiciona comportamentos e rotula os sujeitos. A escola viria a servir perfeitamente, treinando os corpos a responderem ao tempo sincronizado da fábrica e de outras atividades que vieram a surgir após a Revolução Industrial. Naquele momento, mais do que nunca, passou a ser necessário que as pessoas fossem ensinadas a importância da pontualidade, da produtividade e, afinal, do valor intrínseco ao tempo e seu uso. De acordo com Vieira (2016, p. 518) “o relógio da escola modela o trabalho dos alunos, ensinando-os, treinando-os diríamos, a respeitar estas regras temporais, impondo penalizações quando os incumprem”.

¹¹ Ritmo circadiano, grosso modo, são os ritmos do corpo humano relacionando-se biologicamente com a luz do sol, a temperatura, as marés, o vento, a lua. Ou seja, é uma resposta do corpo aos estímulos da natureza.

No cotidiano escolar, tanto o relógio como o calendário têm um papel fundamental para a organização, as avaliações, as construções curriculares e, por fim, o sucesso/fracasso dos estudantes. O dia começa com um sinal sonoro marcando o momento de ir para a sala de aula ou para formar, dependendo dos hábitos institucionais. Tal sinal também soa para marcar o início e o fim do descanso e o final do turno, a hora da saída. Por mais naturalizada que esta prática esteja atualmente, há diversas formas de perceber que ela não é natural para alunos e professores. É muito comum ver crianças dormindo na escola, especialmente pela manhã, e ainda, professoras e professores dependendo de cafeína para manterem-se energizados, tanto de manhã cedo quanto no final da tarde. Esta realidade demonstra que os horários impostos pela cultura escolar não são naturais para os seres humanos que experimentam aquele espaço. Foucault comparou os horários escolares ao regimento de quartéis militares por sua pontualidade rígida, a segmentação de suas atividades e, ainda, pela forma como se tende a ir do conteúdo mais simples ao mais complexo (VIEIRA, 2016). No período de um dia, há certo tempo selecionado para o aprendizado de cada disciplina, de modo que o aluno que não consegue realizar tarefas no tempo determinado recebe rapidamente rótulos como lento, preguiçoso etc.

O calendário escolar relacionando-se com o currículo e os conteúdos escolares demonstra como a ideia de sincronia desconsidera as particularidades culturais e mesmo as necessidades pedagógicas de cada aluno. Há um currículo que deve ser seguido, com conteúdos a serem ensinados naquele período letivo, seja um ano, um semestre, um trimestre, e espera-se que a criança ou o jovem consiga aprender um mínimo dele no tempo pré-determinado. Caso contrário, mais rótulos lhes são impostos. Enfim, vale mencionar brevemente, o quanto as avaliações escolares, por sua vez, também são pautadas pelo sincronismo e os sujeitos que não as realizam no período estabelecido para isto, tendem ao fracasso em seu processo de escolarização.

A escola começa por ensinar regras temporais, como a já referida pontualidade, ou a necessidade de realizar as tarefas de forma segmentada no tempo, em intervalos temporais pré-estabelecidos, rígidos. A escola estruturada em saberes segmentados em disciplinas, por sua vez compartimentadas em blocos temporais pré-definidos treina os alunos em processos de otimização do tempo. Este processo de aquisição de conhecimento trivium é particularmente relevante em momentos formais de avaliação, onde a limitação temporal tem particular importância, pois os alunos devem mostrar o que sabem dentro do intervalo de tempo que lhes é dado. (VIEIRA, 2016, p. 523)

Por último, importa salientar que o tempo escolar, e logo a cultura desta instituição, tornou-se determinante para a comunidade escolar e - por que não dizer? - para boa parte da sociedade na qual a instituição está inserida. A escola, então, irá interferir nos horários de

trabalho, no valor que se dá ao tempo, nas demandas sociais de transporte ou mesmo de tráfego, em especial quando se trata dos centros urbanos. Muitas grandes cidades vivem um alívio gritante nos engarrafamentos durante período de férias escolares, assim como estes se agravam em horário de entrada e saída de alunos. Outras formas de determinação do tempo escolar na estrutura social se dão, por exemplo, nos horários de trabalho que são, de maneira geral, bem próximos aos escolares e, principalmente, a partir da ideia de que o tempo é um bem e deve ser utilizado de forma racional e produtiva (VIEIRA, 2016).

Há ainda muitos aspectos da cultura escolar que poderiam ser analisados, no entanto, mencionarei apenas mais um que considero de extrema importância: o sujeito cartesiano. A instituição escolar traz consigo princípios para educar o tipo de pessoa que a sociedade que a construiu desejava. Como já se sabe, a escola que conhecemos é espaço de formação social burguês e moderno, assim em seus princípios busca formar o sujeito que é valorizado e também necessário para que tal sociedade se mantenha. Neste contexto, o sujeito cartesiano foi eleito como o sujeito ideal da Modernidade. De acordo com Godoy e Senna (2011),

O sujeito cartesiano não é apenas uma abstração humana de natureza lógico-formal, um cérebro pensante desvinculado de corpo e vida pública, como idealizaram os iluministas. Não, ele é o sujeito social da Europa Moderna civilizada, as elites, aqueles que se visitavam nas cortes, nos salões aristocratas, na alta academia, nas sociedades comerciais. Era o seu ponto de vista que determinava o senso de normalidade e de propriedade lógico-causal, e conseqüentemente, punia como anormal ou ilógico qualquer ponto de vista cultural que lhe contrariasse. (p. 227)

De maneira objetiva, o sujeito cartesiano é aquele que atua a partir da abstração e da racionalidade, o qual consegue realizar as atividades propostas no tempo pré-estabelecido, mantém-se silencioso e concentrado, demonstra respeito aos professores e aos colegas, é pontual e cortês e, ainda, consegue aprender prontamente a fim de progredir nos estágios seguintes de seu processo de escolarização. Este é o retrato do aluno ideal em qualquer escola que se adentre até os dias atuais. Em outras palavras, as crianças e jovens que se comportam desta forma na escola são elogiadas e bem sucedidas em sua vida escolar. Aqueles que falham na apresentação de tal comportamento, de uma forma ou de outra, serão taxados em alguma anormalidade e, possivelmente, fracassarão.

Embora não se mencione corriqueiramente os ideais cartesianos, são eles os que estabelecem os padrões escolares cotidianamente. Atualmente, por vezes, busca-se usar expressões como “postura de estudante”, ser disciplinado, obediente, esforçado etc. Porém, a bem da verdade, é que treinar os alunos em relação ao tempo, ao espaço e às regras que já mencionei é enquadrá-los dentro da moldura de um sujeito idealizado.

Desta forma, é possível perceber que o sujeito cartesiano, ideal para a instituição escolar, é o indivíduo que incorpora - ou ao menos consegue submeter-se a - os padrões elencados acima, de tempo, espaço e forma de funcionar. Tal incorporação irá legitimar a presença do indivíduo na escola. E, outrossim, sua permanência.

A verdadeira cultura científica não está nos conteúdos específicos das diversas disciplinas pedagógicas. Está, isto sim, no conceito de um modelo exemplar de pensamento científico, que perpassa todas as disciplinas, todas as ações escolares, enfim toda a edificação civilizante decorrente dos processos educacionais escolares. O sentido de educação formal na escola resulta, portanto, das práticas e das relações interpessoais que levam as pessoas a pensarem cientificamente o mundo obtendo-se, com isso, sua legitimação como sujeitos sociais do mundo urbano civilizado. (SENNÁ, 2007, p. 72)

2.1.3 Do encontro das sociedades plurais com a escola

Após a exposição que foi feita nos outros pontos, é preciso então ponderar sobre o encontro entre as sociedades plurais brasileiras e a escola de cultura hegemônica. Tal encontro reflete a presença de todas as crianças na instituição, independente de cultura, raça ou classe social, o que se deu, majoritariamente, a partir de meados do século XX.

Pode-se perceber que estes dois elementos posicionam-se em polos opostos da nossa sociedade. Os grupos étnico-culturais do Brasil, por um lado, resistiram durante séculos de exploração, escravização e aculturação colonial, mantendo-se vivos e presentes apesar de tudo. Ocorreram muitas guerras e revoltas a fim de manter suas culturas, como já foi mencionado acima. E, outrossim, fugas e construção de quilombos por parte dos escravizados, que mantinham ainda sua cultura africana através de sua religião mesmo disfarçada do catolicismo, sua culinária, sua música, seu vocabulário e todo tipo de influência que pode ser identificada até hoje na cultura do Brasil. Por outro lado, tem-se a cultura escolar, baseada em ideias eurocêntricas, cujos padrões são homogeneizantes, brancos e cartesianos. Tal cultura tem a força institucional dentro do Estado-nação, sendo a escolarização um ponto chave determinante para a mobilidade social que os cidadãos precisam.

Sendo assim, este encontro não pode ser considerado leve ou simplesmente fluido. A escola, uma vez aberta a todos e todas, permaneceu potencialmente aculturadora, isto porque tal aspecto está no seu DNA. Ao receber os sujeitos da diversidade, seu ímpeto principal é o de transformá-los no seu sujeito idealizado - o cartesiano. Enquanto isso, os sujeitos plurais são afeitos à resistência e à valorização de sua cultura original que é sua identidade e principal vínculo afetivo e social em comunidade, assim ele não aceita de bom grado a aculturação oferecida. Ao contrário, embora deseje sim a escolarização, pois é preciso aprender certas

habilidades para que se possa ascender econômica e socialmente nesta sociedade de classes, de forma geral, ele não tem o desejo de largar suas raízes e colocar-se no mundo de outra forma.

Todo esse povo, agora responsabilidade social da escola levou um bom tempo para ser reconhecido e aceito pela cultura escolar. Mais do que “desinteligentes” em face dos padrões vistos como aceitáveis pela cultura clínica da psicologia escolar, aquelas pessoas representavam os sujeitos sociais historicamente banidos da esfera pública, os herdeiros da escravidão, do processo colonial. A escola as odiou, punindo-as com todo o rigor do preconceito e do desprezo por todo e qualquer potencial intelectual que pudessem ter. (GODOY E SENNA, 2011, p. 202)

A verdade é que o Brasil, apesar de tentar embranquecer-se por séculos de história e, ainda, tentar europeizar-se através de instituições como a escola, nunca conseguiu alcançar tal lugar de civilidade e cartesianismo. Destarte, parece que os sujeitos da diversidade sabem, intuitivamente, que fora da escola, a cultura escolar serve para muito pouco: é preciso saber lidar com o barulho, a confusão, os conhecimentos outros e a multitarefa para sobreviver e ser um sujeito das sociedades plurais. A escola, por sua vez, agarrada a sua rigidez, rotulou tais sujeitos, pois não estava de fato aberta a recebê-los com toda sua cultura e diversidade. Portanto, é possível perceber uma das causas fundamentais de termos tão altos índices de fracasso escolar nas populações da diversidade étnico-cultural, ao mesmo tempo que estes sujeitos conseguem integrar-se muito bem aos eventos corriqueiros do dia a dia, são talentosos artistas, esportistas e até mesmo escritores, tendo histórias de escolarização tão difíceis. Provando que “em países como o Brasil - em que o aparente fracasso escolar contrasta com a destreza com que seus jovens se apropriam das tecnologias hipertextuais - a desordem provocada pela Pós-Modernidade traz à tona uma questão há muito calada em seu povo: há inteligência além dos muros da sociedade cartesiana” (SENN, 2007, p. 28).

3.2 População negra: inserção social

Dentro da pluralidade da sociedade do Brasil existe uma população cuja história é bem específica, permeada de opressão e marginalização: a população negra brasileira. Nesta dissertação venho tratando da relação entre a instituição escolar - sua ideologia e modo de operar - e a diversidade étnico-cultural brasileira. Porém, inserido no que chamei de pluralidade e/ou diversidade cultural, encontra-se o povo negro e toda sua experiência desde que fora sequestrado da África até a atualidade. E é este povo e sua inserção na sociedade brasileira e, principalmente, na instituição escolar, que abordarei a partir de agora.

Tratar de tal assunto não é tarefa simples, uma vez que a história - oficial - do Brasil, de modo geral, fez questão de invisibilizar a experiência completa dos sujeitos negros e também

de reformar os acontecimentos para que eles não soem tão cruéis como, de fato, foram. É preciso muita pesquisa e análise para compreender os processos raciais que ocorreram no Brasil, com todo seu sentido racista, ainda que sutil, para perceber as nuances que possibilitaram que as pessoas negras estivessem sempre à margem, sem que ficassem explícitos os motivos reais para tal situação. Isso se deu também na escola com sua ideologia, e é nesse assunto que explorarei mais a fundo nesta seção.

2.2.1 A população negra e a sociedade brasileira

Como se sabe, a população negra do Brasil é originária do continente africano, assim como todas as pessoas negras que hoje habitam as Américas e o planeta inteiro. Seu processo de espalhar-se pelo globo - a diáspora - deu-se, principalmente, de um período de sequestro e escravização dos povos pelos brancos europeus. Nesta seção, tratarei de forma breve da chegada dos africanos no Brasil e em como se deu sua experiência nestas terras, no contexto do Brasil que foi colônia, império e república, pois compreendo que não se pode deslocar o que viveram e vivem pessoas negras dos processos históricos e sociais ocorridos aqui.

Após a chegada dos portugueses ao Brasil, foram-se mais ou menos 30 anos até que eles decidissem de fato realizar uma colonização sistemática no lugar, e para isso seria necessário um plano que gerasse bastante lucro, principalmente após terem praticamente esgotado o pau-brasil e não terem sinal de metais preciosos. Um país tão pequeno quanto Portugal precisaria de uma produção a baixo custo para que pudesse administrar e lucrar bastante com um pedaço tão grande da América. Assim, a Coroa Portuguesa poderia realizar uma produção em larga escala.

Diferente do que foi muito ensinado nas escolas brasileira, a mão de obra escravizada africana não foi adotada porque os africanos teriam mais força física ou porque os indígenas eram preguiçosos ou incapazes de trabalhar - tal presunção é preconceituosa e incorreta. Primeiro porque sabe-se que os indígenas foram sim mão de obra escrava na colônia, e depois porque os portugueses já realizavam o comércio de africanos escravizados antes de sua chegada à América. A produção açucareira nas ilhas da Madeira e nos Açores, no século XV, fazia uso de mão de obra africana escravizada, de forma que tais negociantes já sabiam que a escravização era um negócio lucrativo. O escravizado, para o lusitano, era um bom investimento, pois dava retorno do dinheiro gasto rapidamente e, por trabalharem em terras desconhecidas, tinham suas chances de fuga e/ou revolta bastante reduzidas. De acordo com Santos “tudo isso demonstra que o africano não foi escravizado por sua força física, mesmo porque a maioria deles chegava

às Américas em péssimas condições de saúde, como já foi apontado. Os africanos foram escravizados de forma massiva porque o tráfico transatlântico tornou-se uma das empresas mais lucrativas do mundo” (2017, p.168).

A viagem da África até a América certamente é um dos maiores horrores já produzidos pela humanidade. Ao serem capturadas, as pessoas eram levadas às cidades costeiras do continente onde seriam vendidas; esta viagem, não importa a distância que percorresse, era realizada a pé, e durante o trajeto elas estavam presas umas às outras pelo pescoço. Para a vinda à América, eram utilizadas embarcações de médio porte que ficaram conhecidas como navios negreiros ou tumbeiros, nas quais a população escravizada seria posta em porões, em número de mais ou menos 500 por navio. A viagem para o Brasil era longa, cerca de 30 ou 40 dias, dependendo do porto onde chegariam. Além de viajarem nos porões, também viajavam presos pelos pés ou braços. Iam amontoados, com nenhuma salubridade. Mesmo quando era permitido subirem para tomar sol, o que seria uma forma de manter-lhes a saúde, eram sempre muito vigiados por toda a tripulação. Contudo, apesar das tribulações e dos horrores, sabe-se que muitos africanos construíaam laços de solidariedade e amizade naquele contexto e muitos conseguiram mantê-lo mesmo após a chegada à América (SANTOS, 2017).

A chegada ao Brasil não trazia esperança para os africanos. Em realidade, uma parte deles viria a morrer no trajeto, enquanto outra aportava extremamente adoecida das condições insalubres que tinham encarado e não poderia ser imediatamente vendida. Esta parcela ficava em galpões na região portuária para que pudesse se recuperar e ser enviada para os mercados. Os que não resistissem a este período eram enterrados em cemitérios na área. No entanto, os que sobreviviam seriam introduzidos à sociedade local, através de sua venda. Este momento também era de grande crueldade, pois separava famílias e grupos sociais próximos. A escravização significava a perda de sua liberdade, de seus vínculos sociais, de sua língua materna, seu nome, seus símbolos e costumes. Significava, ainda, uma imposição religiosa, trabalho excessivo de sol a sol e muita violência física, moral e psicológica. Em nenhum momento pode-se cogitar amenizar as dores que foram causadas pelos europeus a grande parte do continente africano quando da realização do tráfico de pessoas e da colonização.

No Brasil, a exploração dos escravizados se deu na realização de muitos trabalhos diferentes, tanto no campo quanto na cidade. Tal população foi responsável pela produção de açúcar, café, cacau e muitos outros gêneros agrícolas. Ela também foi quem construiu a criação e o abate de animais, em especial na região Sul do país. Assim, toda a exportação realizada pelo Brasil no período colonial e no império se deu às custas da mão de obra escrava. Além de tais

produções, após a descoberta de ouro na região, foram os africanos e seus descendentes os responsáveis pela mineração na área centro-sul do país.

Considerando todo o trabalho realizado pelos africanos no Brasil e o quanto qualquer riqueza aqui produzida deve a esta população, é bastante relevante ressaltar uma informação: na maioria destas atividades os senhores de escravos faziam os escravizados utilizarem-se de saberes e conhecimentos que traziam consigo de sua vida prévia na África. À guisa de exemplo pode-se falar da atividade da mineração. Para realizar tal trabalho, os lusitanos traziam da África um povo que sabiam que tinha conhecimento e experiência na extração do ouro, eram geralmente da África centro-ocidental. Além do conhecimento acumulado, esta população também tinha a estatura baixa e, ainda, eram corpulentos, para que pudesse passar muitas horas dentro das minas realizando aquela árdua atividade. Além destes, muitos outros escravizados também traziam consigo saberes que seriam utilizados por seus senhores para a obtenção de lucros altos. Diante de tal realidade pode-se considerar que tanto colonos quanto a Igreja - que deu seu aval para a escravização africana - sabiam muito bem que estas pessoas não lhes eram inferiores e muito menos “sem alma”, pois elas não apenas tinham estruturas sociais elaboradas em sua terra natal como ainda desenvolviam conhecimentos muito mais avançados dos que aqueles desenvolvidos pelos próprios europeus. É preciso afirmar que a escravização africana não foi um engano ou uma catequização para a salvação das pessoas, foi sim um negócio muito lucrativo, porém cruel.

A vida dos escravizados nas cidades também era de muita exploração e trabalhos pesados, embora soe mais fácil para a mentalidade de senso comum, especialmente por influência da teledramaturgia que romantizou bastante esse aspecto da História. Neste ambiente havia aqueles que realizavam serviços domésticos, e ainda escravizados de aluguel ou de ganho, que precisavam pagar por seus alimentos com o que recebessem no decorrer do dia. Logo, tanto em casa quanto na rua, a jornada de trabalho era longuíssima, assim como havia violência psicológica e física, pois muitos senhores castigavam os escravizados em praça pública, para que servissem de exemplo. Os escravizados também eram responsáveis pela manutenção e a limpeza das cidades, e até mesmo de apagar eventuais incêndios.

Mesmo na cidade, era comum que os senhores de escravos aproveitassem dos conhecimentos que estes traziam para que trabalhassem e gerassem lucro. E havia também aqueles que ensinavam aos escravizados uma habilidade para poderem explorá-la. Desta forma, mais uma vez pode-se perceber que africanos e seus descendentes eram absolutamente capazes de produzir conhecimento, de aprender e ensinar aquilo que sabiam, de maneira que as justificativas para a escravização, mesmo naquela época, eram falidas.

No caso das mulheres escravizadas, na cidade, além de trabalharem nos pesados serviços domésticos ou vendendo pela rua, muitas eram utilizadas como amas de leite, o que interferia na amamentação de seus próprios filhos, isso enquanto não lhes tirassem os filhos, uma vez que estes eram propriedade dos senhores. No campo, elas também estavam sujeitas a todo tipo de violência e de terem seus filhos usurpados. Sem dúvida, o fato da escravidão seguir o ventre aterrorizava muitas escravizadas. Assim, para Silva “neste sentido, é preciso cuidado ao analisar as distintas experiências de escravizados e escravizadas. A condição feminina e o fato de a escravidão seguir o ventre são fundamentais e não podem ser ignorados, na luta pela emancipação dos sujeitos” (2019, p. 307).

Fazer esse apanhado da situação da chegada dos africanos aqui e de sua introdução na sociedade é importante para refletir sobre como foi essa “inserção social”. Fica bastante explícita a forma como essa população era tratada e qual era o papel social ao qual fora forçada. No Brasil colônia e império os africanos e seus descendentes eram considerados meros objetos, estando completamente à mercê dos brancos senhores de escravo. Os africanos foram forçados a trabalhar até a exaustão no decorrer de suas curtas vidas após a escravização - realizavam trabalhos pesados e insalubres regularmente; tais pessoas eram violentadas constantemente por açoites e outros castigos físicos, além de toda a violência que já haviam sofrido para que chegassem a este lugar. Sofriam maus tratos e eram abusados psicológica e moralmente. As mulheres eram estupradas e tinham os filhos arrancados delas para amamentarem outras crianças - brancas - e para serem também escravizados; muitas ainda viviam sob as sombras das senhoras que poderiam decidir seus destinos. A vida das pessoas negras era repleta de uma relação violenta de exploração e tal relação forjou a desigualdade racial que perdura até hoje no país.

2.2.2 A população negra, abolição e república

Dentro da sociedade brasileira, como pôde ser visto na seção anterior, os sujeitos negros tinham um lugar específico, que não era integrado à população branca. Era um lugar de escravizados e escravizadas, pessoas tratadas como coisas, violentadas e exploradas cotidianamente em nome dos lucros lusitanos e das elites brancas locais. É importante saber a origem desta relação para que se possa refletir sobre o desenvolvimento dela no decorrer da

história do Brasil, e é preciso, principalmente, colocar tal relação num lugar não romantizado, diferente daqueles pautados pelos teóricos afeitos a ideia da democracia racial¹².

O século XIX trouxe para o Brasil uma grande disseminação dos ideais abolicionistas. Não que antes disso não houvesse resistência: os escravizados sempre fizeram uso de diversas formas para se rebelar contra a situação na qual viviam: o famoso “corpo mole¹³”, revoltas, fugas e até mesmo suicídios; construíram quilombos, irmandades e outras maneiras de se associarem, se ajudarem e resistirem. Santos afirma que “Os cativos não aceitaram tais condições de forma passiva. Onde quer que tenha existido escravidão, também houve resistência escrava. E tal resistência foi experimentada em diferentes níveis durante toda a história da escravidão no Brasil” (2017, p. 222).

No entanto, neste período, o abolicionismo transformou-se em uma importante plataforma política, unindo pessoas negras e brancas, livres e escravizadas, e ganhando força especialmente a partir da década de 1860. O abolicionismo era um movimento social e político que tinha como proposta o fim da escravização e do comércio de escravizados. Muito embora tenham existido muitos homens brancos que faziam parte de tal movimento, é importante que se destaque a participação de pessoas negras, tanto daquelas que haviam conseguido a liberdade quanto das que ainda eram cativas, assim como descendentes livres de escravizados. No Brasil, a participação de intelectuais e proprietários de terra foi essencial para esta luta.

A organização de movimentos contrários à escravização começou a acontecer após a independência da colônia (1822), todavia, foi tomando mais força na segunda metade do século quando conseguiu a aprovação de algumas leis que apontavam para o encerramento da prática, como por exemplo, a Lei do Ventre-livre, que determinava que as crianças nascidas de mulheres escravizadas seriam livres. É necessário que se mencione neste ponto que, em geral, tais leis eram inócuas, porque elas não consideravam a realidade ao serem redigidas. No caso da lei citada, não se determinava formas de tais crianças sobreviverem e se sustentarem fora da casa senhorial. Assim, em geral elas acabavam permanecendo em situação de escravização. Mesmo assim, tais leis apontavam para um futuro próximo onde o Brasil não seria mais capaz de sustentar a escravização diante da pressão interna e externa que sofria.

¹² Conceito desenvolvido por Gilberto Freyre e muito disseminado no Brasil. Grosso modo, entende que aqui não haveria racismo, pois somos um povo miscigenado. Tratarei desse assunto mais profundamente adiante. Será melhor abordado mais adiante.

¹³ Os escravizados arrumavam formas de não realizar as atividades que deveriam ser feitas, fingindo doença ou mesmo trabalhando com menos afinco e por menos horas, assim trariam prejuízo para os senhores. Esta era uma resistência diária. (SANTOS, 2017)

Os ideais abolicionistas eram embasados no Iluminismo, logo eram também racistas e segregadores, tinham como intenção adequar negros e negras à cultura branca e eurocêntrica, lugar no qual seriam o mais próximo possível de sujeitos civilizados. Segundo Santos

O movimento abolicionista visava infundir uma imagem invertida do mundo aos negros, para que tomassem como parâmetro a conduta de homens brancos, não se opondo à forma de integração que lhes era oferecida. (...) Dessa forma, o movimento abolicionista funcionou como um grande estandarte dos interesses dos cidadãos brancos que pretendiam, de maneira racional e planejada, adequar o negro a um lugar que não gerasse incômodos à ordem emergente (2002, p. 120).

Havia, por parte das elites brancas, um interesse em que a escravização fosse extinta, especialmente em função da revolução industrial, quando passou a ser necessária uma nova forma de organizar as forças produtivas, dando ênfase aos trabalhadores das cidades. Por esta razão, embora seja crucial reconhecer a importância do movimento para a libertação das pessoas negras do jugo da escravização e, além disso, reconhecer também que a participação de pessoas brancas foi fundamental para a abolição, não se pode deixar de mencionar que havia interesses econômicos e sociais que justificavam que isso aconteceria mais cedo ou mais tarde. No Brasil foi mais tarde, uma vez que fomos o último país das Américas a abolir a escravidão, depois de mais de 350 anos.

A abolição da escravização ocorreu, então, em 1888, porém não significou liberdade e autonomia completas da população negra no Brasil. A Lei Áurea, muito comemorada, não estabeleceu forma alguma de auxílio e de oportunidade de subsistência para os ex-cativos. Desta forma, muitos ex-escravizados permaneceram realizando os mesmos trabalhos que faziam anteriormente, só que agora com salários baixíssimos, que não eram suficientes para levarem vidas dignas, por vezes trabalhavam apenas em troca de comida e moradia. Nas cidades, muitos buscavam por empregos e isso gerou um grande exército de trabalhadores excedentes. Destarte, pode-se dizer que a abolição que foi realizada no Brasil favoreceu a manutenção da exploração de uma mão de obra muito barata e, também, a criação de uma classe social que vivia em extrema pobreza nas zonas rurais e nas cidades. Segundo Santos, “a assinatura da Lei Áurea apenas acabava com o cativo no Brasil, mas não propunha nem oferecia alternativas para os milhares de ex-escravos que tinham obtido a liberdade, muito menos para seus descendentes” (2017, p. 252)

No ano seguinte à abolição ocorreu a Proclamação da República. Tal situação demonstra que as forças políticas da época tinham outros interesses para a abolição da escravização, e que este elemento seria crucial para a transformação social e política que parte da elite e da intelectualidade brasileira almejava. Obviamente não havia um consenso em um país

majoritariamente agrícola, atividade que demanda presença maciça de trabalhadores no campo. Ao mesmo tempo, esta característica do Brasil, colocava o poder nas mãos de grandes latifundiários, razão pela qual essa camada social não apoiava a abolição e nem a república. Por outro lado, a nova classe intelectual e de profissionais liberais almejava por este novo regime político para que também pudesse desfrutar de certos privilégios, seguindo as tendências do Velho Mundo e das revoluções burguesas. Todavia, na falta de uma revolução de fato, o que ocorreu aqui foi um grande acordo entre elites e forças armadas, iniciando o período que os historiadores chamam de República Velha. Este momento histórico foi caracterizado por uma liderança oligárquica e militar no Brasil, mantendo, destarte, a divisão social que já existia no império, apenas incluindo de certa maneira uma classe média urbana e a classe intelectual que dela fazia parte. Diante desse quadro é preciso considerar o que aconteceu com a população que havia sido recém liberta do regime escravocrata sem as devidas possibilidades de integrar-se ao novo modelo de sociedade.

Nesse sentido, é importante destacar que o período inicial da república é aquele no qual fora muito estimulada e bem vinda a migração de europeus para o país. E esta é uma das questões mais importantes no que diz respeito à população negra. Muitos fazendeiros e empresários diziam que era importante usar da mão de obra imigrante pois tais pessoas supostamente tinham experiência com o maquinário e as novas tecnologias que iam sendo empregadas na produção local, o que a população ex-escravizada não podia oferecer. Chamo atenção para este discurso pois anteriormente mencionei a quantidade de saberes e conhecimentos que os africanos trouxeram quando foram escravizados e o quanto da riqueza aqui produzida é devedora desses povos. Isso porque, diante de uma suposta falta de conhecimento, preferiu-se uma mão de obra estrangeira e branca, ao invés de desenvolver os trabalhadores que aqui já viviam e que haviam sido explorados por séculos, gerando enormes lucros. Este é um aspecto racial importante para a inserção desta população no mundo do trabalho livre brasileiro, a qual desenvolverei mais adiante. Por agora, importa salientar que os mesmos que foram explorados e tanto saber trouxeram eram agora marginalizados por não saberem fazer uso de tecnologias novas. Os agricultores, e mesmo o governo brasileiro, buscavam manter a população negra longe do mercado de trabalho, para que em algum tempo ela não mais existisse e o país pudesse se tornar branco. A república, portanto, traz uma nova maneira de marginalização para a população negra.

A Proclamação da República, em 1889, não trouxe nenhuma mudança significativa para a população negra. Na realidade, o novo projeto de Brasil, defendido pelos republicanos que assumiram o poder entendia que a população negra era sinônimo de

atraso; e para o Brasil tornar-se uma nação poderosa, assim como as européias, era preciso que sua população fosse branca. (SANTOS, 2017, p. 252)

Desta forma, a população negra fica do lado de fora do processo de transformação e desenvolvimento do Brasil. Se torna o excedente de trabalhadores, miseráveis, forçados a viverem em regimes de semi-escravidão ou mesmo de completa pobreza. Nas cidades, por exemplo, aqueles que não conseguiam empregos passaram a mendigar, e os que não podiam pagar aluguel de quartos nos famosos cortiços¹⁴, viviam em casebres nas áreas periféricas, tendo dado origem às favelas brasileiras.

É nesse momento em que tomam forma as políticas de embranquecimento para a realização do projeto nacional. Cientistas e intelectuais irão desenvolver teorias raciais que demonstravam a importância de fazer desaparecer a raça negra do Brasil e faziam prognósticos de que, seguindo suas instruções, em 100 anos o país seria branco.

É importante se falar que neste período houve conflitos e revoltas, toda a violência e exclusão vividas não teriam como ser aceitas de modo pacífico. Em nome do embranquecimento, o governo reprimia diversas manifestações culturais negras, como a capoeira, as religiões de matriz africana e o samba. Por outro lado, a população realizava suas atividades às escondidas e por vezes em revoltas abertas, como por exemplo, na Revolta da Chibata, realizada por marinheiros, majoritariamente negros, que não aceitavam mais os castigos corporais que sofriam.

Com o tempo e a necessidade de uma unidade nacional para o desenvolvimento da industrialização brasileira e o progresso do país as coisas foram mudando. Para ser um estado-nação moderno o Brasil precisava ter um povo que se reconhecesse como brasileiro, que mantivesse o território nacional e se orgulhasse de sua própria cultura. Nesse sentido, então, cria-se uma identidade nacional, o que ocorre em especial após a Revolução de 1930 sob o olhar minucioso de Getúlio Vargas, que mais à frente instituiria um governo ditatorial que flertava com o fascismo, o Estado Novo (1937 - 1945). Neste período manifestações antes proibidas, dentre elas muitas cuja origem era a cultura e a população negra, seriam exaltadas como tesouros nacionais por meio de propaganda e outros recursos que levassem as pessoas a terem um senso de pertencimento pátrio. A capoeira e o samba, por exemplo, tão mal vistos nas décadas prévias, seriam agora alçados a símbolos da criatividade e da potencialidade brasileiras. Nessa conjuntura de exaltação do Brasil e dos brasileiros, e de desenvolvimento do

¹⁴ Os cortiços eram um tipo de moradia coletiva na cidade, na qual se alugava o quarto e onde viviam muitas famílias.

nacionalismo, é publicada a famosa obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, da qual herdamos a ideia de democracia racial.

Gilberto Freyre foi um sociólogo que buscou construir uma teoria de Brasil, que falasse de sua formação cultural desde o período colonial. Ao contrário dos teóricos que vieram antes dele, Freyre não trazia em sua obra uma condenação ao povo negro e nem à miscigenação ocorrida no país. Sua intenção era, na verdade, um elogio à mestiçagem. Freyre entendia que a colonização portuguesa havia sido muito diferente da hispânica e mesmo da inglesa; que aqui os colonizadores misturando-se ao povo local e depois ao escravizado havia desenvolvido um terceiro povo, mestiço, fazendo com que todos os brasileiros tivessem sangue africano, indígena e branco. Segundo o autor, por causa dessa mistura e dessa colonização peculiar, no Brasil não haveria um “problema de raça” pois todas as raças conviveriam de forma pacífica e resolveriam seus conflitos de maneira menos belicosa do que em outros lugares.

O que se sente em todo esse desadorno de antagonismos são as duas culturas, a européia e a africana, a católica e a maometana, a dinâmica e a fatalista encontrando-se no português, fazendo dele, de sua vida, de sua moral, de sua economia, de sua arte um regime de influências que se alternam, se equilibram ou se hostilizam. Tomando em conta tais antagonismos de cultura, a flexibilidade, a indecisão, o equilíbrio ou a desarmonia deles resultantes, é que bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil, a formação *sui generis* da sociedade brasileira, igualmente equilibrada nos seus começos e ainda hoje sobre antagonismos. (FREYRE, 2003 [1933], p. 69)

Este equilíbrio, mencionado por Freyre, é o que ficou conhecido como “democracia racial”. Tal conceito tomou grande força no imaginário social e político do Brasil, interna e externamente. E resultou em diversas consequências para a população negra, mestiça e branca. Em primeiro lugar, ele servia à acomodação e perpetuação da classe dominante no poder, a qual era e ainda é majoritariamente branca, isentando-a de qualquer necessidade de reparação para com a população negra que havia sido a grande geradora de sua riqueza secular. Assim, com seus privilégios garantidos, e entendendo que não havia um “problema racial”, poderia manter-se indiferente à realidade das pessoas negras. Além disso, a ideia de uma democracia racial colocava como indesejável e mesmo desnecessária a discussão do problema dos negros, defendendo que qualquer dificuldade que tivessem de ordem econômica ou política seria superada no âmbito individual ou mesmo conforme o período escravocrata fosse ficando para trás. Desta forma, cabia às pessoas negras lutarem por sua inserção econômica e social. Por último, uma vez que a classe branca era a detentora do poder, era ela quem seria juíza de toda a situação social, decidindo o que seria conveniente ou não, incluindo aí a situação da pessoa negra. Deste modo, os negros acabavam sob a tutela dos brancos, e excluídos da construção

econômica, histórica e social do país. É diante de toda esta explicação que se pode compreender por que Florestan Fernandes chamou a ideia de “mito”.

Como mito ela se vinculava aos interesses sociais dos círculos dirigentes da “raça dominante”, nada tendo que ver com os interesses simétricos do negro e do mulato. Por isso, também, não operava como uma força social construtiva, de democratização dos direitos e garantias sociais na “população de cor”. Inscrevia-se contrariamente, entre os mecanismos que tendiam a promover a perpetuação, em bloco, de relações e processos de dominação que concentravam o poder nas mãos dos mencionados círculos dirigentes da “raça branca”, como sucedera no recente passado escravista. (FERNANDES, 2008 [1964], p.318)

Ademais, o conceito de democracia racial permitia que se observasse a relação entre brancos e negros no Brasil com um olhar superficial, pautado em relações individuais e exterioridades. Por não haver uma segregação legal territorial, como havia em outros países, dizia-se não haver racismo. Assim como as manifestações de violência física explícita, a essa altura, também não aconteciam tão corriqueiramente ou ocorriam sob outras formas e justificativas¹⁵, em oposição aos casos de linchamento que eram relatados nos Estados Unidos, por exemplo. Além disso, também havia indivíduos negros, porém especialmente mestiços cuja pele é mais clara, que faziam parte de uma elite intelectual, o que funcionava como prova de que não haveria problema racial, e todos teriam a mesma oportunidade de ascensão social e econômica. Ressalte-se que tais pessoas deveriam sempre apresentarem-se aculturadas, ou seja, o negro era aceito nas classes mais altas e intelectuais sob a condição de portar-se “como branco”.

Para participar desse verdadeiro “mundo dos brancos”, estabelecido desde os primórdios da colonização, negros e mestiços teriam de se submeter a um branqueamento psicossocial e moral. As portas do mundo dos brancos não estavam totalmente cerradas, constatava Fernandes (1972), ainda que fosse difícil atravessá-las, pois isso envolveria a submissão do negro pela sua adesão à ideologia racial dos brancos e pela renúncia ao que tivesse recebido de sua cultura ancestral (OSORIO, 2004, p. 13)

Já no final do Estado Novo, mesma época de término da II Guerra Mundial, o Brasil viveria o período conhecido como Quarta República. Foram duas décadas de um grande desenvolvimentismo industrial e econômico. Todavia, esta situação não significou muitas mudanças para a população negra, que permaneceu à margem, nos estratos sociais mais baixos. Mesmo com o surgimento de novos movimentos de emancipação e luta, como o Teatro Experimental Negro, de Abdias do Nascimento, a estrutura da sociedade brasileira permaneceu inabalável racialmente. O mito da democracia racial havia fortalecido os ideais racistas,

¹⁵ Por exemplo através da violência do estado, ponto que será melhor trabalhado no próximo capítulo.

mantendo a massa populacional brasileira inerte diante da situação de exclusão e desigualdade vivida pelas pessoas negras.

Durante a ditadura empresarial-militar (1964 - 1985), o Brasil foi palco do crescimento de demandas vindas dos Movimentos Negros, apesar dos boicotes do governo. Um exemplo desses boicotes foi a retirada do item raça das pesquisas do censo, o que dificultava a produção do conhecimento acerca da situação da população pelo aspecto racial e, assim, também dificultava a luta e a construção de políticas públicas voltadas para esta população.

A partir do período de redemocratização (após 1985), com as pressões dos Movimentos Negros, alguns avanços podem ser percebidos, especialmente no que diz respeito ao ponto de vista legal. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o racismo como crime inafiançável e em 2003 foi sancionada a lei que trazia a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira no ensino básico. Além disso, em 2012 sancionou-se a lei de cotas (Lei 12.711/12), instituindo que as universidades federais deveriam reservar uma porcentagem das vagas de acesso para alunos oriundos da população negra e periférica. Em que pese algumas problematizações acerca destes mecanismos e, ainda, o desmonte que tem sido realizado desde o governo golpista (Temer, 2016 - 2018) e o governo Bolsonaro (2019 - atual), não se pode negar que a luta obteve certos resultados, mesmo que eles não estejam nem um pouco próximos de serem o suficiente para realizar a reparação histórica que o Brasil deve à população afrodescendente.

Desta maneira, é possível perceber que no decorrer da história do Brasil, desde o período escravista até os dias de hoje, a população negra foi colocada numa situação de marginalização que a impossibilitou de ascender social e economicamente de forma coletiva. Mesmo após a abolição e a proclamação da república são notáveis as barreiras raciais existentes que deixam as negras e os negros de fora do desenvolvimento do país. Segundo Fernandes

ela (a população negra) se vê expulsa da sociedade civil, marginalizada e excluída. E defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina harmonia e igualdade entre raças. A armadilha faz a cabeça do negro, que se desorienta e com frequência acaba capitulando, como se ele fosse responsável pelos “seus fracassos” (2017 [1987], p. 40).

2.3 População negra e escola

Para finalizar este capítulo é necessário colocar o foco mais especificamente na instituição escolar e nos sujeitos oriundos da população negra. Por esta razão, na presente seção

irei tratar da relação entre a escola pública brasileira e a população negra que foi aos poucos sendo recebida nela. Este encontro foi atravessado por uma multiplicidade de questões. Dentre elas, abordarei primeiramente o público-alvo para o qual a escola foi desde sempre projetada e, ainda, os sujeitos que ela desejava oferecer à sociedade. Para aprofundar esse assunto, farei uma breve descrição de como foram implementadas através das políticas públicas em educação as práticas higienistas e eugenistas no Brasil, em especial no início do século XX, e o quanto tais práticas eram racistas e tinham por finalidade *curar* a população negra e afrodescendente de sua *degeneração* e suas características supostamente naturais, além de outras minorias sociais. Por último, trarei uma reflexão sobre como se dá a experiência dos sujeitos negros no espaço escolar, através da análise da relação entre alunos e professoras, de instrumentos de avaliação e as práticas cotidianas na escola.

2.3.1 Entre o público e o branco

A partir da leitura das seções anteriores é possível começar a elaborar como se desenvolveu a educação no Brasil, o público-alvo ao qual foi designada e como se deu o acesso e a escolarização das crianças negras. Nesta parte, trarei algumas colocações acerca da experiência desta população no que diz respeito à sua inserção escolar.

Com o advento da lei áurea e, um ano depois, da proclamação da república, a sociedade e o estado brasileiros tiveram um período de forte transformação social e econômica. De uma sociedade escravocrata e majoritariamente agrícola para um Estado-nação republicano com ideais liberais, capitalistas e intenções industriais. Tal sociedade demandava novas formas de relações de trabalho e até mesmo educacionais. Conforme já foi falado anteriormente, as novas formas de trabalho não incluíam a massa de pessoas ex-escravizadas. Ao contrário, priorizava a força de trabalho do europeu imigrante, obrigando muitos negros a permanecerem em situação de escravização ou análoga, sendo extremamente explorados e sem possibilidade de se movimentar pelos extratos sociais. Aqueles que se recusavam a viver em tal situação, tendiam a ficar tão marginalizados quanto, pois viviam pelas cidades realizando “bicos¹⁶” ou ainda mendigando. Assim, estas pessoas não estavam de fato inseridas na sociedade de classes. Elas existiam ali mas não tinham perspectivas de futuro ou de formas que as fizesse superar tal situação.

¹⁶ Pequenos serviços, em geral de ordem manual, pelos quais se é mal remunerado.

Diante deste contexto, no qual a sociedade fez o possível para manter o ex-escravizado longe das possibilidades de inserção social, é preciso pensar na instituição escolar. De acordo com o que já foi dito no capítulo 2 desta dissertação, esta instituição foi constituída para um certo tipo de aluno e tinha por propósito oferecer à sociedade também um sujeito específico: branco, cartesiano e civilizado. A escola é, portanto, iluminista e tem por objetivo civilizar os sujeitos, torná-los cidadãos que usam da racionalidade e sabem operar no mundo através da ciência moderna. De acordo com Senna

Educar passa a ser, antes de tudo, crer na possibilidade de vir a ser feliz no contexto de um mundo civilizado à luz da cultura moderna. Isso, por conseguinte, vincula-se a um **projeto de ordem social**¹⁷, e não a uma ação centrada em sujeitos individuais, com objetivos particulares e dissolvidos pela imediata satisfação de desejos pessoais. Ocorre que, no interior dessa concepção de educação civilizatória, a escola - ou a educação escolar, ou ainda a educação formal - institui-se como instrumento gerador de homens civilizados. (2007, p. 24)

O projeto de ordem social do Brasil republicano desde o seu princípio enxergava na população negra pessoas degeneradas e nas quais não se deveria investir muita coisa. O objetivo da elite era, na verdade, que tal população fosse se extinguindo com o passar do tempo e que esta mão de obra fosse substituída pela imigrante - branca - que chegava. Estas ideias serão melhor desenvolvidas mais adiante. Por agora basta relatar que a escola era uma instituição praticamente interdita ao povo não-branco. Não fazia sentido ao governo brasileiro e às elites que o constituíam e apoiavam, educar a massa marginalizada.

As condições peculiares de nossa economia pouco desenvolvida e a forma histórica através da qual a força de trabalho da população de cor participou de seu processo e de sua estrutura sempre permitiu e possibilitou a participação do negro na economia do País sem ser indispensável, para isso, seu desenvolvimento intelectual e técnico, já que seu papel era, por excelência, o de um *instrumento* (PINTO, 1952, p. 161).

Importa mencionar que havia, de fato, pessoas negras que estudavam e ascendiam socialmente no Brasil, alcançando status mais elevados. Todavia tais pessoas constituíam uma minoria absoluta, que na verdade reforça a regra da exclusão. Segundo algumas pesquisas, estas pessoas tendiam a ter a pele mais clara e, ainda, conforme ascendiam passavam a ser vistas como quase brancas, o que caracteriza, de certa forma, que mesmo a pessoa negra, uma vez que se tornasse alguém diferenciado pela sociedade, perdia sua negritude e passava a ser rotulada de outra raça, pois negros não poderiam ser parte da elite (PINTO, 1952, p. 160).

Em se tratando da educação com ênfase nas crianças e nos jovens negros, há de se pesar a situação econômica e social da população negra como um todo. Se os adultos não tinham

¹⁷ grifo meu.

condições de encontrar empregos dignos, através dos quais pudessem sustentar suas famílias e comunidades, não era possível que as crianças tivessem como frequentar as escolas, pois também faziam parte do grupo que deveria procurar o sustento (PINTO, 1952). Assim, as crianças e jovens negros não acessavam a escola, fato que iria manter-lhes à margem da sociedade industrializada que demandava algum grau de escolarização. Costa Pinto, coloca em sua pesquisa tal condição como uma relação de interdependência. O sociólogo explica que a baixa estratificação social gera um baixo nível de escolarização assim como o baixo nível de escolarização gera uma baixa estratificação social. É por esta razão que os sociólogos debruçados sobre a questão racial no Brasil, diziam haver barreiras de raça no país: há um intenso impedimento (étnico-racial) para que seja possível movimentar-se na escada social.

No começo do século XX as escolas não eram oficialmente proibidas às populações negra, indígena e mestiça. No entanto, a instituição não era vista pelo imaginário social como um lugar ao qual tais populações pertencessem. Além disso, dos poucos sujeitos negros que acessavam a escola, a maioria acabava por abandoná-la com poucos anos de escolarização completos (idem, p. 157). No entanto, a partir da segunda década do século XX a relação das populações negras e periféricas com a escola foi sofrendo certas alterações. Por esse tempo houve um giro no entendimento do papel da escola: se antes ela servia para civilizar os brancos e os poucos indivíduos não-brancos que a frequentavam, agora os governos e as elites passavam a defender que a escola seria a salvadora do Brasil: era ali que o povo degenerado e sujo aprenderia outros modos de se comportar, novas formas de cuidar da saúde e chegaria o mais próximo possível de torna-se o sujeito tão desejado pelas elites e pela própria escola. Ocorre, portanto, uma grande reforma da educação no país, com enorme participação de médicos e outros agentes de saúde.

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não-brancos que, na virada do século, eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola (DÁVILA, 2006, p. 21).

Toda essa reforma e expansão no ensino público foi especialmente organizado e orientado na chamada Era Vargas (1930-1945), pois fazia parte de uma estratégia de formação de uma identidade nacional brasileira. Tal identidade demandava sujeitos o mais próximo possível do sujeito da Modernidade que era cartesiano e, obviamente, branco. Desta forma, a escola pública se tornaria o lugar no qual o projeto de sociedade teria sua gênese, dali as crianças e jovens educados - civilizados e embranquecidos - seriam entregues à sociedade para que

reproduzissem aquela lógica, primeiro em suas casas e depois no meio social, de modo a conseguirem finalmente redimir o Brasil de seu passado e presente negro e degenerado.

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal naquelas crianças sobretudo pobres e não brancas que deveriam ser a substância daquele ideal. (DÁVILA, 2006, p. 24)

Desta maneira, é preciso ressaltar que, em que pese o caráter público - pertencente a todos, feito para todos e bancado por todos - a escola pública brasileira não era de fato pública; era, na verdade, branca.

2.3.2 Políticas eugenistas/higienistas

Ao pesquisar a educação escolar e a população negra do Brasil, inevitavelmente é preciso deparar-se com o aspecto eugênico e higienista das principais políticas educacionais dos governos republicanos. De modo geral, a escola foi entendida como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento de um projeto social racista, cujo objetivo era embranquecer a população como um todo. Se isso não acontecesse através do fator genético, aconteceria, ao menos, no aspecto da transformação cultural e comportamental.

Grosso modo, pode-se afirmar que a eugenia é um braço do darwinismo e do darwinismo social¹⁸, segundo o qual se entende haver diferenças entre os tipos humanos - ou raças¹⁹ - e tais diferenças são características¹⁹ que possibilitam o entendimento acerca da superioridade de uma raça em detrimento de outras. Segundo estes cientistas, algumas raças eram mais fortes e inteligentes que outras, e essa superioridade dava-se especialmente na manutenção da pureza das pessoas. Desta forma, além de pregar a inferioridade de alguns, eles condenavam as misturas raciais. Os eugenistas, então, seriam os selecionadores, aqueles que poderiam apontar os sujeitos e raças em suas virtudes e, também, em suas características inferiores que, em caso de mistura, gerariam descendentes deteriorados. Para estes teóricos, a raça negra era aquela que se encontra no ponto mais primitivo da escala racial, e a branca, no mais elevado, tornando-se assim o modelo ideal para o qual as outras raças deveriam evoluir. Segundo Santos, “baseados nos princípios da evolução da espécie e da seleção natural, os

¹⁸ De modo geral, o darwinismo social utilizava-se da teoria evolução e da seleção natural para explicar a sociedade e suas estratificações.

¹⁹ No próximo capítulo trarei a discussão acerca do conceito de raça com maior profundidade.

darwinistas acreditavam numa raça pura, mais forte e mais sábia que eliminaria as raças mais fracas e menos sábias, desenvolvendo, portanto, a eugenia” (2002, p. 51).

Desde a segunda década do século XX já havia grupos e associações voltadas para a eugenia que buscavam pensar um projeto para o país, um plano que tirasse o Brasil do atraso no qual estava e pudesse fazê-lo alçar novos patamares de desenvolvimento. As ideias trazidas por tais associações culpabilizavam os pobres e os negros por sua condição na sociedade, estas eram as populações que estavam “atrás” no progresso esperado. Na verdade, faltava-lhes considerar as consequências de um passado escravocrata muito recente e toda a falta de estrutura social na qual tais pessoas foram lançadas após a abolição. Em sua percepção, a *limpeza* racial e social era um processo urgente para que se pudesse crescer como nação. Segundo Dávila, “os eugenistas armaram seu grupo com uma solução científica para o que era basicamente um problema social. Naquela época, acreditava-se que a ciência transcendia a política; dessa forma, políticas formuladas em linguagem eugênica despolitizavam o debate a respeito das normas raciais” (2006, p. 55). Foram os membros de tais associações os maiores responsáveis por refletir sobre e, ainda, reformar a educação brasileira para que ela se transformasse nos sistemas de ensino que podemos verificar até a atualidade, obviamente guardando as relações da contemporaneidade e outros momentos reformadores.

Nesse período as políticas de estímulo à imigração europeia, que eram fortes desde o final do século anterior, começaram a dividir o espaço com políticas de higiene e saúde pública na intenção de embranquecer a população através de uma transformação comportamental e de condições sociais. Assim, havia uma dupla estratégia para que o Brasil se tornasse branco, pois nesse ponto, parece que já se compreendia que não seria possível exterminar absolutamente os povos não brancos do país, portanto, era preciso ensinar-lhes a portarem-se de forma adequadamente branca. Além disso, o ideário da democracia racial apareceria na mesma época. Neste contexto, o consenso entre os pensadores e os formuladores de políticas públicas era de que a escola era a instituição mais importante para implantar tais mudanças. Ali o projeto de raça brasileira ganharia força, segundo o entendimento de que poderíamos desenvolver uma raça comum. Os docentes ensinariam às crianças e jovens a fazer parte de uma raça que pudesse ser bem sucedida e, assim, deixar de lado as práticas culturais africanas e indígenas. Era, de fato, uma política de branqueamento comportamental e aculturadora.

É no escopo destas teorias raciais que se encontram as ideias higienistas. De modo geral, pode-se dizer que o higienismo era um braço do eugenismo, era uma forma de empreender o aperfeiçoamento das raças através de práticas de saúde e, ainda, de educação para o asseio. Esta ideologia foi norteadora das políticas públicas em educação na primeira metade do século XX

e de muitas práticas até hoje desempenhadas pela escola. As ideias higienistas colocavam o esforço pelo desempenho de atividades sanitárias, de higiene pessoal e de prevenção de doenças no centro das práticas escolares e sociais, pois compreendiam que para fortalecer a população brasileira e a nação, era necessário que se tratasse da degeneração e outros problemas que afligiam especialmente as pessoas pobres e negras no Brasil. Desta forma, eles acreditavam, estas pessoas iriam eventualmente ser transformadas; entenda-se, embranquecidas.

Se na virada do século, cria-se que a inferioridade racial negra seria um problema grave, capaz de contaminar e adoecer a população branca até mesmo pelo simples contato, como defendiam muitos cientistas e teóricos das raças, em especial os europeus que condenavam a miscigenação, mais adiante no século, alguns cientistas viam a *degeneração* como um problema adquirido, e sendo assim, passível de ser curado. A ideia de uma degeneração que tivesse um fundo de saúde, psicológico e cultural, era interessante pois oferecia outras formas de ser solucionada, conforme o pensamento dos reformadores educacionais higienistas. Na esteira de tais teóricos, vieram muitos outros em busca da construção do homem brasileiro e da cura para sua degeneração.

É importante levantar a questão de modo que se entenda que se reconhece ainda hoje - aliás, especialmente hoje - a relevância de se tratar da saúde da população, através de políticas públicas de acesso a saneamento básico, a hospitais, vacinas e outras medidas sanitárias. No entanto, um dos grandes pontos que os higienistas não colocavam em suas políticas era que a parcela da população que apresentava problemas de saúde sofria-os especificamente por sua situação de marginalização e pobreza, resultantes das condições de desigualdade na qual foram colocadas após abolição e república. São deste mesmo período as reformas urbanas. No caso do Rio de Janeiro, a mais conhecida é a de Pereira Passos, que no final, maquiou a situação da cidade e distanciou ainda mais essas populações do centro, onde encontrariam possibilidade de serem atendidas. Segundo Dávila

O Rio de Janeiro tornou-se duas cidades, ambas crescendo com sua própria lógica social e econômica. O extremo sul e os poucos enclaves de ricos ao redor do centro detinham o poder econômico e político da cidade, e desfrutavam das amenidades da vida urbana moderna. Era ali que o limitado sistema escolar público da cidade se concentrava, com serviços de utilidade pública e saneamento, transporte público e outros benefícios do planejamento urbano. Nos extremos norte e oeste - e nos subúrbios - transporte, saúde e higiene básicas e outros serviços de infraestrutura pública e social eram precárias ou totalmente inexistentes (2006, p. 131)

Uma das primeiras ações dos intelectuais para a implantação de seu projeto educacional higienista foi a demanda por um Ministério da Educação e da Saúde (MES), mostrando imediatamente o vínculo que havia entre as duas áreas. Assim, médicos e educadores

trabalhavam lado a lado para aplicar práticas eugênicas e desenvolver políticas higienistas que pudessem solucionar o problema da degeneração da massa populacional. Era sua maior preocupação a redenção do Brasil e para isso precisariam educar e “curar” o povo.

A partir da década de 1930, com a Era Vargas, as reformas educacionais tomaram grande força. Tendo ainda, como grande mola impulsadora a ideia de democracia racial, a partir da qual as práticas eugênicas puderam se desenvolver sem, no entanto, serem vistas pelo que realmente eram: racistas. A chamada democracia racial ocultou a hierarquia racial vigente no Brasil e possibilitou que brasileiros aceitassem tais mecanismos como despolitizados e desracializados, como se fossem meramente científicos, sem compreender que a ciência também carrega em si uma ideologia²⁰. Assim, estes homens puseram-se a educar o Brasil.

Os reformadores educacionais, a partir do MES conseguiram espalhar suas ideias pelo território nacional. Embora houvesse uma preponderância no Sudeste, as reformas chegaram a diversos estados e também geraram reformas mais locais. Esses movimentos aumentaram o número de alunos matriculados, ampliaram o treinamento de professores e, ainda, montaram o ensino profissionalizantes, especialmente pensado para a população pobre, pois entendia-se que precisavam evitar o ócio e ter um ofício, enquanto os graus superiores de educação estavam ainda reservados aos filhos das elites brasileiras. Assim, o sistema de ensino e as escolas tornaram-se o principal ponto de encontro entre a população e o Estado, mesmo que ela não abrangesse, de forma alguma, a totalidade da população (DÁVILA, 2006).

Neste período começou-se também a incluir a psicologia infantil no ambiente escolar, para que se pudesse compreender os hábitos da população e condicioná-la de outras formas. Tais ações seriam vistas como formas de aperfeiçoamento cultural da população. Entendia-se que, uma vez ensinada a criança, ela levaria tal instrução para sua casa e para seu futuro, de modo a modificar completamente a estrutura cultural. “Nutricionistas, higienistas, psicólogos e professores ligados ao sistema escolar sabiam que a raiz dos problemas não estava nas crianças, e remediar esses males sociais significava utilizar as crianças para ensinar a sociedade” (DÁVILA, 2006, p. 77).

Desta forma, pode-se afirmar que as reformas realizadas no começo do século XX foram determinantes para o sistema educacional que temos até a atualidade. Reformas que foram permeadas pelos ideais eugênicos e higienistas, os quais promoveram uma educação voltada ao ensino de práticas que pudessem transformar o comportamento e a cultura da população que ali se inserisse. Após esse período, outras maneiras de pensar a educação surgiram, como as já

²⁰ Conforme pontuei no segundo capítulo desta dissertação.

mencionadas no capítulo anterior com as propostas de inclusão da diversidade cultural brasileira. No entanto, é importante dizer que toda cultura escolar ainda se assenta sobre ideais higienistas - e burgueses - no sentido em que promove uma aculturação de crianças e jovens oriundos das populações não-brancas e periféricas da sociedade brasileira. É fundamental refletir sobre as fundações sobre as quais construímos a educação no Brasil para que possamos de alguma forma buscar uma maneira de escolarizar a todas e todos sem que para isso seja necessário aculturar sujeitos, quando se deveria estar emancipando-os.

2.3.3 A experiência negra na escola

Para finalizar este capítulo é preciso considerar como foi que a escola e a população negra se relacionaram diante do pano de fundo já apresentado, e quais foram os frutos do encontro entre tais entes sociais. A escola, como instituição originada no pensamento iluminista e burguês, tem sua cultura e seus ideais, e por este motivo, seria uma ferramenta perfeita para o projeto social nacional, que era eugênico. Os sujeitos negros, por sua vez, traziam consigo suas marcas ancestrais, sua cultura, seu modo de experimentar o mundo e o conhecimento, além das vivências opressoras de escravização recente e de exclusão sócio-econômica no período pós-abolição. Destarte, é possível considerar, de antemão, que tal encontro tenha transcorrido de forma atribulada, e é nisso que esta seção se concentrará.

Uma das evidências mais eloquentes e perversas da desigualdade educacional na América Latina é a persistência do racismo dentro do sistema escolar, o lado obscuro de sociedades que se condecoram como sendo as herdeiras de uma mestiçagem providencial e devotas de uma suposta democracia racial que a realidade se esforça dia a dia para desmentir. O racismo educacional persiste na América Latina mediante processos de discriminação pedagógica e curricular, como evidenciaram diversos estudos e pesquisas, assim como em uma constante e tenaz segregação sofrida por esses grupos na qualidade e na quantidade de suas oportunidades educacionais. As oportunidades de acesso e permanência da população indígena e negra aumentaram substantivamente na América Latina. Contudo, a distância que separa as condições educacionais entre esses grupos e os mais favorecidos não diminuiu, e a produção institucional do *apartheid educacional* tornou-se mais complexa, embora menos contundente. (GENTILI, 2009, p. 1068)

O racismo educacional se apresenta de diversas formas. Além das questões apresentadas por Gentili, ainda é possível perceber a segregação intraescolar, onde crianças e jovens negros lidam com situações de injúria racial e/ou racismo dentro da instituição escolar, que não se responsabiliza, não forma seu professorado e não consegue acolher as vítimas.

Diante do quadro pintado no decorrer deste capítulo, pode-se perceber que a sociedade brasileira foi construída a partir de uma segregação racial forte que deixou todas as populações não-brancas marginalizadas dos processos de desenvolvimento do país. Porém, a partir da

necessidade da criação de uma identidade nacional, o governo brasileiro passou a introduzir as crianças oriundas dessas populações na instituição escolar com a finalidade de embranquecê-las. Ou seja, tais crianças deveriam ser aceitas na escola na medida em que ali fossem forjadas à imagem e semelhança dos sujeitos ideais desta sociedade, e tais sujeitos são brancos. Portanto, não seriam aceitas com as culturas e identidades que trouxessem, mas induzidas, forçadas, a desfazerem-se destas suas características e apropriarem-se da cultura escolar, que é burguesa, cartesiana e branca. Por esta razão a relação das crianças negras com a escola é, até a atualidade, permeada por conflitos, opressões, angústias e sofrimento. Por um lado, ela deseja e precisa estar ali, pois nas sociedades liberais a inclusão e a ascensão dão-se quase que exclusivamente a partir da escolarização e processos semelhantes. Por outro lado, o preço da ascensão é sua identidade étnico-cultural, de modo que ao escolarizar-se, ela praticamente rejeita sua comunidade de origem. Importa atentar para o fato de que tal cisão não se dá através de um processo explícito e consciente. Ao contrário, a criança e o jovem passam por todo tipo de situações que são primeiramente racistas, logo excludentes, de forma pessoal e institucional, que os fazem “escolher” se serão bem sucedidos na escola ou se serão quem são de verdade. Vale ressaltar que manter sua cultura original consequentemente leva-os a menores possibilidades de ascensão e inclusão. É uma falsa opção.

Segundo Cavalleiro “para os indivíduos negros, a experiência escolar também parece repleta de acontecimentos prejudiciais, o que dificulta a aquisição de uma identidade positiva, ao mesmo tempo que lhe confere o lugar daquele que não é bem-vindo e aceito no grupo” (2018 [2000], p. 83). As situações de racismo e injúria que ocorrem na escola, de modo geral, se dão de forma sutil, como é o racismo à brasileira, e com ares de acolhimento, como é a suposta democracia racial. São situações de discriminação pessoal, com docentes e colegas, imposições culturais, pois a cultura escolar não aceita e apaga a cultura dos sujeitos e, ainda, se dão através de mecanismos institucionais, como currículos, avaliações e seleções, que mantêm frequentemente tais crianças em lugar de exclusão, mesmo quando estão inseridas no contexto escolar.

Quanto às questões pessoais, remeterei-me ao estudo de Cavalleiro (2018 [2000]) que tratou de como as questões raciais eram enfrentadas no interior de escolas de educação infantil. Em sua pesquisa, a autora pôde constatar que as crianças negras experimentavam na escola diversas situações em que eram ofendidas por seus pares e que, via de regra, a reação institucional a este problema, materializada nas pessoas das professoras, era de uma resolução superficial ou mesmo de silenciamento sobre o ocorrido. Isso quando não eram resoluções que reforçavam o racismo. Em algumas das entrevistas e observações descritas, as professoras referiam-se às crianças negras de modo pejorativo e por vezes diziam às crianças coisas como

“não xinga porque poderia ser você”, reforçando as crenças sociais de que ser negro é feio ou algo ruim. Cavalleiro coloca, então, que “a forma de o professor caracterizar a criança negra evidencia seu despreparo para lidar com situações de discriminação na sala de aula, pois em muitos momentos o professor julga a criança negra culpada pela discriminação sofrida” (2018 [2000], p. 33).

A autora descreve crianças negras sendo constrangidas por seus traços físicos e até mesmo por preconceitos do imaginário adulto (por exemplo, *todo negro é ladrão*), sem que efetivamente a escola se movimente para auxiliá-la a lidar com o sofrimento, assim como não faz nada para tratar a criança que fez a ofensa. Cavalleiro ressalta que há um silêncio acerca das questões étnico-raciais pairando dentro da escola, assim como fora dela. Afirma que a criança negra não consegue reagir, que muitas famílias não veem grandes problemas nas situações, rotulando tudo como “coisa de criança” e que as professoras e professores não estão dispostos a enfrentar o racismo, ou até mesmo não estão instrumentalizadas para fazer isso, tornando o ambiente escolar, ao invés de acolhedor, altamente prejudicial para uma criança negra.

Desta forma é possível perceber que quanto ao acolhimento real das crianças negras, no campo das relações pessoais, a instituição escolar fica devendo muito, deixando tais crianças serem alvo de chacotas que, a longo prazo, prejudicam seu desenvolvimento escolar e cognitivo. A sensação de não pertencimento ao espaço escolar pode vir a ser um dos elementos que levam a população negra à evasão. Quanto à instituição, em que pese que a pesquisa mencionada relata conflitos mediados por professoras, importa observar que tais profissionais estão amparadas pelas escolas, tornando este um problema de dois prismas. Um prisma é institucional e o outro diz respeito ao despreparo das professoras. Neste sentido, o silêncio é um instrumento institucional para a manutenção da estrutura racial e racista. Para a autora “tal discurso parece denunciar o medo que se tem em discutir a questão da convivência multiétnica na sociedade e no espaço escolar. Parece-me que está de acordo com a sociedade. O silêncio sobre o tema aparece aqui como um indicador da inexistência do problema (CAVALLEIRO, 2018 [2000], p. 56).

A experiência das crianças e jovens negros na escola também é atravessada pela exclusão que se apresenta na forma de rejeição por sua cultura e na imposição de obstáculos, ou impedimentos, para que tornem-se sujeitos escolares. É possível detectar isso através da perspectiva da cultura escolar, e igualmente, na construção dos currículos, avaliações e processos seletivos.

Em se tratando da cultura escolar é preciso colocar que esta foi criada sob a égide do cartesianismo e do racionalismo, que tem por característica a cisão entre corpo e mente. Tal cisão materializa-se nas práticas de ensino expositivo, na demanda pelo silêncio absoluto, na

valorização de um comportamento estático que favoreceria o aprendizado. A necessidade de abstração para a produção do conhecimento e para o aprendizado também é uma característica essencial do cartesianismo e racionalismo na cultura escolar. Assim, ao invés de se experimentar a natureza e os acontecimentos, se pensa sobre eles, buscando reproduzi-los num ambiente seguro e, sobretudo, controlado. Portanto, a cisão entre mente e corpo traz, em especial, a ideia de controle. Foi nessa cultura cindida que se inseriram as crianças e jovens negros.

A realidade da cultura negra, por sua vez, é completamente divergente desta. Com uma vivência coletiva, seja nos quilombos ou nas favelas²¹, as crianças negras se desenvolvem de uma forma diferente. Sua relação com o corpo, com a coletividade e com o espaço público não é a mesma que a das crianças brancas ou oriundas da cultura afim à burguesa cartesiana. Desta forma, as alunas e alunos negros apresentam, muitas vezes, comportamentos que são rotulados como indisciplina ou falta de educação ao se depararem com a forma com que a escola funciona. Por vezes demonstram dificuldade em permanecer sentados, necessidade de falar ou mesmo de tocar as coisas para que possam apreendê-las. Além disso, a maneira como se expressam em língua portuguesa, não apenas com um vocabulário distinto do escolar, mas muitas vezes com palavras consideradas erradas, tornam-nas ainda mais motivo de reclamação, apontamentos e chacota nas salas de aula brasileiras. De acordo com Carvalho

Ao longo de todas as fases da pesquisa, ouvi professoras descreverem alunos e alunas que consideravam indisciplinados usando os mais diversos critérios, que iam desde a dificuldade de concentração e a não cooperação com os colegas, até problemas de higiene e saúde, roupas inadequadas, sensualidade, agitação, desleixo, apatia, agressividade, dependência e falta de autonomia, falar alto, assobiar em classe, bater nos colegas, etc. Vi esses critérios serem utilizados de forma diferenciada conforme a criança fosse percebida como branca ou negra, rica ou pobre e também para meninos e meninas. (2009, p. 115)

Este quadro acaba por desfavorecer o processo de escolarização de tais crianças e jovens, tornando-os ainda mais vulneráveis à repetência e à evasão escolar.

Além das situações explícitas de racismo que a população negra enfrenta na escola, e os embates culturais, pode-se, ainda, perceber que há certos mecanismos institucionais que, assim como a cultura escolar, não são planejados para contemplá-la. Ao considerar que a escola é uma instituição iluminista, admite-se que tudo sobre ela se pretende universal e neutro, isso inclui os currículos, as avaliações, processos seletivos etc. Quanto ao currículo, não é preciso pesquisar muito para verificar que, até 2003 não existia obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas do país. Assim, durante todo o século XX o currículo escolar

²¹ As populações nas favelas são majoritariamente pretas, e elas são originadas nos antigos quilombos e pela marginalização urbana da população negra pós-abolição.

nacional contemplou um ensino que era supostamente universal, mas que na verdade era branco e racista. Qualquer pessoa que frequentou a escola durante as décadas de 1980/1990 deve se lembrar de estudar mitologia grega e império romano, mas de forma nenhuma haverá lembranças de ouvir falar nas civilizações africanas do período pré-moderno ou da mitologia Yorubá, por exemplo. Talvez se lembre de um Egito antigo embranquecido, muito distante da realidade. Isso se dá porque o currículo traz consigo a ideologia de que o europeu era o sujeito universal e ideal, que atravessa a todos e o modelo que todos devem almejar. Enquanto isso, o africano seria desnecessário para o desenvolvimento educacional, especialmente porque havia sido animalizado e menosprezado por séculos. No entanto, considerando que mais da metade da população brasileira é negra e, portanto, de ascendência africana, pode-se entender que a história e a cultura daquele continente são deveras relevantes para a compreensão e o desenvolvimento dos sujeitos brasileiros. Além disso, diante da ideologia da democracia racial, a escola deveria valorizar a cultura originária de todas as matrizes que formaram o Brasil, e não de uma exclusivamente. A supressão destes assuntos fez com que todas as gerações de afro-descendentes no país aprendessem que seus ancestrais são aqueles que foram escravizados, ou que, no máximo, tinham talento para samba e futebol - e isso dentro de uma cultura que valoriza o intelecto acima de tudo. Assim, foram impossibilitados de alcançarem seu potencial. Se o aluno negro não se vê na educação formal, por que ele deveria esforçar-se para completar sua escolarização? Para ele não haveria solução: permite-se aculturar ou fracassar.

Diante de um currículo escolar racista, pode-se deduzir, outrossim, que os processos de avaliação também serão racistas. E isso é uma realidade. Nesse sentido é primordial ponderar que ainda hoje em muitas escolas, avaliação é sinônimo de prova. E provas são, na verdade, um instrumento padronizado e pontual que pode não refletir a aprendizagem integral de um aluno. No caso das crianças e jovens negros, é preciso lembrar do que foi dito anteriormente sobre as suas diferenças comportamentais com relação ao que a escola espera deles. Assim, a mera necessidade de ficar sentado em silêncio absoluto e ainda ter que responder às perguntas da forma específica que a professora deseja, já oferece desvantagem. Ademais, nas séries dos anos iniciais do ensino fundamental em especial, a avaliação é atravessada pela percepção *pessoal* das professoras e professores, e isso também poderá acarretar prejuízo para os alunos e alunas negras caso as professoras tenham mentalidades racistas, como também já foi mencionado.

Segundo Carvalho

Mais do que os resultados de testes padronizados, essa avaliação feita pela professora de classe é decisiva na construção da trajetória escolar de cada criança nas séries iniciais do ensino fundamental, na medida em que fica registrada em sua ficha escolar, é comunicada de maneira formal ou informal às demais professoras, leva o aluno ou aluna a receber apoio extra, quando ele existe, e, ao final de cada ciclo ou série, define a progressão da criança. Essas avaliações podem ou não estar relacionadas a uma

efetiva aprendizagem e a eventuais dificuldades diante do conhecimento, pois dependem estreitamente dos critérios adotados pelas professoras, nem sempre claros para elas mesmas. (2009, p. 9 e 10)

São as mesmas professoras e professores despreparados para lidar com a injúria e o racismo que os alunos sofrem em sala de aula que irão avaliá-los e decidir se progredem na escolarização ou se fracassam, permanecendo na mesma série ou ciclo. Isso posto, é possível afirmar que as avaliações transformam-se em mais um instrumento escolar de exclusão racista para os estudantes oriundos da população negra.

Em vista de todas as situações e análises que foram colocadas nesta seção, é possível afirmar que a introdução das crianças e jovens negros na escola iluminista não foi um acontecimento leve e muito menos completamente vantajoso para esta população. Os sujeitos negros encontraram uma instituição que não foi preparada para acolhê-los e educá-los de maneira plena, sem causar-lhes sofrimento e aculturação. Com efeito, esta instituição foi aberta para eles com a finalidade de transformá-los em sujeitos segundo um modelo idealizado branco. Essas crianças e jovens depararam-se com uma escola repleta de mecanismos racistas de exclusão social que tende a mantê-los à margem durante o processo de escolarização ou até mesmo levá-los à evadirem-se da escola. Ali experimentam aculturação, rejeição e injúria racial. São educados majoritariamente por profissionais que não tem preparo para lidar com suas necessidades e, por vezes, não tem interesse pois creem no mito da democracia racial. Tais profissionais não podem ser completamente culpadas pois vivem numa conjuntura racista e são, geralmente, a materialização de uma escola cuja ideologia é racista e segregadora.

Neste ponto, ressalto que não estou de modo nenhum indicando que as crianças negras não devem ser inseridas na escola ou que não são educáveis. O que defendo é que a cultura escolar não pode mais permanecer da forma como foi fundada. Precisa ser revista e transformada. Para isso, será preciso considerar os mecanismos institucionais racistas, a formação dos profissionais da educação desde a graduação como algo que necessita também instrumentalizá-los para enfrentar o racismo dentro da escola e, sobretudo, a sociedade, que urge o desmonte da estrutura racista. Apenas com mudanças profundas, na escola, na universidade e em todo o sistema, poderemos oferecer às crianças e jovens negros uma real oportunidade de desenvolverem seu potencial e ascenderem socialmente, tornando-se, de fato, sujeitos constituintes do povo brasileiro. Só assim este arremedo de democracia racial poderá talvez tornar-se de fato um lugar onde a sociedade seja democrática racialmente, e a população não encontre barreiras de todo tipo por causa da cor da sua pele.

2.4 Conclusão

No presente capítulo foi realizada uma síntese histórica e sociológica da formação do Brasil em sua pluralidade étnica e cultural, para possibilitar a reflexão da inserção da população afrodescendente na sociedade brasileira e, então, poder compreender como os mecanismos racistas da sociedade refletem na instituição escolar e mantém crianças e jovens negros sempre em lugar de marginalidade e fracasso.

Nas primeiras seções do capítulo foi explicado que a sociedade brasileira não foi fundada sobre uma relação de cordialidade. Houve revoltas e também muita repressão com a finalidade de manter uma sociedade dividida entre senhores e escravizados, brancos e não-brancos. No decorrer do capítulo também se compreende que esta divisão permaneceu na sociedade mesmo após abolição da escravidão e a proclamação da república, e manteve-se a partir dos mecanismos do capitalismo. Assim, pode-se fazer o desmonte da democracia racial, de maneira a demonstrar que, embora haja um discurso democrático, não existe uma prática relacionada, colocando tal conceito no patamar de mito, ou seja, uma coisa ilusória.

É importante ressaltar a divisão racial da sociedade brasileira quando se trata de refletir sobre a escola, pois esta instituição tende a espelhar o que se tem do lado de fora dos seus muros, a não ser que haja um projeto especificamente contra cultural, algo que nunca foi realizado com seriedade no país. Por esta razão, o capítulo foi finalizado com uma exposição e análise da situação racista que é experimentada pelos sujeitos negros uma vez inseridos na instituição escolar. Entendendo que este racismo não é vivido meramente no campo das relações pessoais, mas também - e especialmente - no campo dos mecanismos institucionais e por isso demanda uma grande força de estudo e enfrentamento para que seja, eventualmente, vencido. Esta vivência racista demonstra o quanto o fracasso escolar que é experimentado por um grupo grande de estudantes no Brasil é, na verdade, produto das relações sociais e econômicas que foram estabelecidas aqui desde o período colonial, não sendo, portanto, de responsabilidade dos sujeitos que o sofrem. O fracasso escolar pode ser visto, então, como uma forma de transferir as crianças e jovens negros dos porões dos navios para os porões da escola, conforme já afirmou a escritora Conceição Evaristo²².

²² Fala retirada de uma entrevista dada pela escritora ao podcast *Negra Voz*, do jornal O Globo em 10 de fevereiro de 2020. Em: <https://open.spotify.com/episode/1K8ycMIImoEQwl9sy4bCOfw?si=eUIbVrfcQWWFMvZl-WFheA>, último acesso: fevereiro/2020

3 RAÇA, RACISMO E ESCOLA

Para se ter uma compreensão da sociedade contemporânea é necessário pesquisar e refletir sobre os processos históricos e sociais que se desenvolveram até os nossos dias. Com o assunto das relações étnico-raciais não é diferente: é imprescindível que se tenha noções claras de como tais relações se estabeleceram desde os primórdios do processo colonial, além de também ser crucial conhecer o conceito de racismo e como ele influencia em todas as relações sociais e institucionais nos estados modernos, de modo que alguns sujeitos são racializados²³ e outros não. Por esta razão, o presente capítulo irá abordar o racismo no que tange seu conceito teórico, seus mecanismos estruturais e institucionais e como revela-se na instituição escolar.

Na primeira parte trarei alguns conceitos para se apreender a noção de raça na realidade das sociedades que experimentaram a colonização, buscando elaborar os conceitos de raça, modernidade e racionalidade, atrelados aos ideais iluministas e burgueses. Ou seja, abordarei o desenvolvimento da categorização racial de pessoas e sociedades, especialmente nas Américas e na África, a partir de um apanhado histórico e sociológico, de modo a que se possa, ao final desta seção, compreender o processo colonial em seu aspecto racista e, ainda, verificar que o resultado deste processo se apresenta em tais sociedades até os nossos dias.

A seção seguinte irá discorrer sobre o racismo e suas definições. Nesta parte serão apresentados os conceitos de racismo estrutural e institucional, demonstrando que tais definições são imprescindíveis para a compreensão do funcionamento e estabelecimento da tecnologia do racismo nas sociedades capitalistas ocidentais e, sobretudo, no Brasil. Para realizar estas explanações, falarei sobre a construção dos estados-nação, com ênfase no brasileiro e, também, versarei sobre o papel que as instituições desempenham em nossa estrutura social e estatal, tornando-as, portanto, peças-chave para a manutenção de privilégio e marginalização dos grupos raciais pertencentes à estas sociedades.

A última parte deste capítulo irá abordar o racismo e a instituição escolar. Intitulada “Racismo e escola”, esta seção tem por objetivo realizar uma reflexão acerca da forma como a tecnologia de categorização racial opera na instituição escolar. Em primeiro lugar, irei elaborar a cultura escolar e seu aspecto racial, demonstrando que, por estar pautada nos ideais iluministas, tal cultura impõe valores e modelos de pensamento que são racistas, e assim colabora para a manutenção da desigualdade racial no Brasil. A seguir, o texto tratará do racismo no cotidiano escolar. Ou seja, procurarei explicar as rotinas e práticas escolares que

²³ Trarei mais adiante no texto a explicação deste conceito.

reforçam as divisões raciais e, ainda, que contribuem para que as crianças negras permaneçam em um lugar marginal mesmo quando estão inseridas na instituição escolar. No final desta seção, será possível, portanto, compreender e elaborar o fenômeno do fracasso escolar em toda sua complexidade, particularmente através do entendimento do papel exercido pelo racismo para a realidade na qual vivem crianças e jovens negras nas escolas brasileiras.

3.1 Racismo: uma tecnologia da Modernidade

No dias atuais, com o advento da internet e das redes sociais, muitas discussões foram popularizadas com a disseminação de informação e conhecimento. Um dos debates que tem sido levantados e cada vez é mais abordado é o que diz respeito às relações étnico-raciais, seja no Brasil ou em outros países ocidentais e ocidentalizados. Sendo assim, as pesquisas sobre racismo e seus derivados tornam-se essenciais para que a sociedade não fique presa à superficialidade das opiniões e das experiências pessoais. Racismo é um assunto que atravessa e determina a vida de todas as pessoas do mundo moderno, sejam elas vítimas dele ou não, e, portanto, é preciso que se lide com ele de modo assertivo. Para fazer isso é imprescindível saber do que se trata, qual é sua origem, como ele funciona em diferentes aspectos e instituições e quais os resultados apresenta na sociedade e nas individualidades.

3.1.1 Raça e colonialismo

Para compreender o racismo é preciso retornar ao tempo quando a sociedade passou a diferenciar mais explicitamente os sujeitos por sua raça. Fiz a escolha de tratar o racismo a partir do entendimento de que ele é essencialmente uma tecnologia da modernidade, segundo a qual estabeleceu-se critérios classificatórios que justificam a opressão estrutural de seres humanos e, até mesmo, a partir da qual foi possível a construção de uma narrativa europeia e branca para todo o Ocidente. Tal escolha foi feita pela compreensão de que o racismo foi - e ainda é - um elemento fundamental para o estabelecimento e manutenção dos estados-nação modernos e do sistema capitalista como um todo, embora se possa falar em um proto-racismo anterior ao que chamamos de modernidade. Por esta razão, na primeira seção deste capítulo discutirei o conceito de raça e o desenvolvimento dos processos de racialização através dos quais o racismo estabeleceu-se e colaborou para a consolidação dos estados-nação, este elemento moderno de organização social (MBEMBE, 2018).

Neste texto, Modernidade está sendo compreendida como uma visão de mundo a partir da qual desenvolveu-se um projeto de sociedade que estabeleceu uma hegemonia econômica, política e cultural dos povos europeus sobre os demais povos do planeta, em especial na América e na África. Tem-se o entendimento que o período moderno teve início com as grandes navegações do século XVI, e com isso se pode afirmar que a Modernidade está atrelada à colonização. Por esta razão, é necessário pensar Modernidade e suas implicações para os povos não-europeus - não-brancos - e em especial nesta pesquisa para os povos negros e afrodescendentes.

A partir das navegações, através das quais os europeus lançaram-se oficialmente pelo mundo buscando lugares a serem “descobertos” e conquistados, é que se pode compreender mais ou menos o ponto inicial do processo de colonização. Tal processo deu-se com a chegada destes homens às outras terras, com a exploração da natureza dali e da mão de obra local; no entanto, sobretudo, deu-se pela dominação dos povos nativos. Dominação que foi realizada por força e violência, e ainda, pelo domínio simbólico, cultural e religioso de tais povos. Sem esta dominação, a narrativa europeia acerca do mundo não teria se consolidado. A dominação colonial subjugou povos nativos, sequestrou e escravizou povos africanos, e principalmente impôs modos de pensar o mundo e de projetar o futuro a todos aqueles que estavam sob ela. O processo colonial foi, desta forma, aquele que pôde sustentar a imposição simbólica e cultural da modernidade europeia sobre o resto do planeta. Este processo determinou o mundo que conhecemos hoje e teve uma interferência, em especial, na América Latina e no Caribe, assim como na África. Toda a geopolítica atual foi determinada a partir do discurso e da mentalidade colonizadores, tendo sido mais tarde influenciada pelo imperialismo estadunidense.

Devido a este grande vínculo da modernidade com a colonização, Quijano (2014 [2005]) afirma que a América foi a primeira identidade da Modernidade, e que tal identidade deu-se a partir da colonialidade do poder. Esta identidade estaria constituída naquele espaço/tempo e seria fundante de um novo padrão de poder. O estabelecimento deste novo padrão de poder deu-se, segundo o autor, a partir da convergência de uma codificação das diferenças - supostamente biológicas - entre colonizadores e colonizados e formas de controle de trabalho, recursos naturais e produtos. Além do controle sobre o trabalho e a produção, a colonialidade foi uma imposição cultural e de conhecimento, fazendo com que o domínio europeu pudesse alastrar-se mundialmente carregado com o discurso da universalidade, estabelecendo uma forte hegemonia. Para o autor, “*como parte del nuevo padrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la*

cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (2014 [2005], p. 209).

Para realizar seu projeto de dominação mundial foi necessário, portanto, que os colonizadores impusessem classificações que viessem a ser naturalizadas, e dessa necessidade pode-se entender o emprego do elemento raça para seres humanos, de modo a colocar *cada um em seu devido lugar* social e manter a hegemonia branca. A ideia de raça, desta forma, serve para diferenciar os conquistadores dos conquistados através de um viés biológico, e deste modo, justificar a dominação, a violência e os padrões estabelecidos, dando legitimidade à dominação.

Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder (QUIJANO, 2014 [2005], p. 202).

Diante disso é possível admitir que foram os colonizadores europeus que inauguraram a categoria raça como é entendida da Modernidade até a contemporaneidade²⁴. A partir deste momento passou-se a dar extrema importância ao traços fenotípicos dos povos e, ainda, criou-se uma nova forma de nomeá-los, o que lhes cunhou identidades que se estendem até os dias atuais como negros, indígenas e mestiços. Tais identidades eram completamente novas e foram constituídas pela colonialidade. Assim como as identidades espanhol, português, europeu - branco - também foram constituídas nesse contexto colonial em busca de diferenciação. Por esta razão fiz a escolha de referenciar raça e racismo como elementos fundamentalmente modernos. Para Quijano

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos (2014 [2005] p. 202).

Desta maneira, pode-se afirmar que raça é uma categoria essencial para a compreensão das relações sociais no mundo, pois a partir dela determinou-se a função e a posição que cada povo teria. Diante disso compreende-se que raça é uma categoria que serve para classificar as pessoas e os povos, segundo a qual alguns seriam superiores e outros, inferiores; de tal classificação decorre a função/posição social de cada um deles. Tal determinação foi se transformando com as mudanças políticas, sociais e laborais, todavia mantendo-se na estrutura dos estados-nação burgueses, que organizam o ocidente a partir do século XVIII. Um exemplo

²⁴ Compreendo que, embora tenha havido uma desconstrução do sentido biológico da categorização racial, sociologicamente, esta diferenciação persiste no imaginário social e justifica a desigualdade mantida desde a colonização.

desta categorização é a questão do trabalho assalariado. Desde que chegaram à América, os europeus associaram o trabalho não-assalariado às raças dominadas. O genocídio indígena do começo do período colonial deu-se majoritariamente pelo trabalho forçado, e não por doenças trazidas nos navios ou mesmo pela violência da conquista em si (QUIJANO, 2014 [2005]). Mais tarde, a classificação racial designaria brancos para a realização do trabalho administrativo, indígenas para a servidão e negros para a escravização. Assim, o trabalho assalariado era distribuído pelas raças, de maneira que receber salário era um privilégio para brancos, as outras raças não tinham direito a ele.

Além da dominação do trabalho, os colonizadores também impuseram uma dominação cultural e simbólica, de forma que puderam controlar as subjetividades dos sujeitos e, de certa maneira, designar as ideologias que sustentariam o futuro destes povos. A dominação europeia sobre a subjetividade dos colonizados deu-se por vários meios, para possibilitar a criação de uma nova identidade e cultura: pela expropriação das populações colonizadas de todos seus inventos e conhecimentos que de pudessem servir ao colonialismo, igualmente pela repressão da intelectualidade e da produção do conhecimento. Além disso, pela repressão de sua produção de sentido, do universo simbólico e de expressão de subjetividade. Desta maneira, se percebe que uma das características fundamentais da dominação colonial sobre as subjetividades foi a imposição da cultura dos dominadores, seja no campo material, tecnológico e mesmo religioso (no caso da matriz judaica-cristã) sobre os povos colonizados. Assim, a dominação que se inicia externamente passa a ser introjetada pelos sujeitos.

"Todo ese accidentado proceso implicó a largo plazo una colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario, del universo de relaciones intersubjetivas del mundo, de la cultura en suma" (QUIJANO, 2014 [2005], p. 210).

Portanto, a colonialidade institui-se como uma mentalidade que estruturou completamente a visão de mundo e os modos de operar dos povos colonizados na América e na África. Tendo a ideia de raça como um conceito essencial para sua realização, e a partir dele, o racismo como forma de estruturar, moldar, tais sociedades.

Diante desta ideia de colonialidade e raça é possível perceber a falácia do discurso salvacionista que justificou em boa parte a empreitada dos europeus pela América. Tais povos, entendendo-se como superiores, lançaram-se ao mundo levando a *salvação*, que não seria apenas de cunho religioso, mas principalmente num sentido de modos de viver e de racionalidade para que os povos habitantes de outros lugares eventualmente alcançassem o patamar dos brancos. Esse é um ponto muito importante quando se trata das reflexões sobre as

questões de raça e racismo na América Latina e no Brasil, pois a colonização e a colonialidade trouxeram consigo um referencial de vida pautado na branquitude²⁵. O salvacionismo do homem europeu moderno estava em levar o cristianismo aos outros povos e, ainda, em transformá-los à sua própria imagem. Os europeus não apenas se imaginaram os mais modernos da humanidade, como também os mais avançados. E, além disso, buscaram difundir e estabelecer sua hegemonia histórica na produção do conhecimento e pensamento mundialmente. A colonização, portanto, foi uma violência física, moral, espiritual e cultural. Com essa dominação os povos europeus, auto designados brancos, impuseram-se, outrossim, como padrão universal de humanidade.

Colonialidade ou colonialidade do poder transcende a mera noção de colonialismo para referir-se ao conjunto de princípios baseados nos quais a narrativa salvacionista e triunfalista de renascimento e modernidade foi construída justificando expropriação, exploração e toda sorte de violência em nome de uma salvação cristã ou de um renascimento e progresso seculares. (PINTO & MIGNOLO, 2015, p 383)

A versão eurocêntrica do mito de fundação da Modernidade se apoia em uma ideia de sociedades num estado de natureza, primitivo, do qual deveriam se desenvolver - leia-se: civilizar-se - para que viessem a se transformar numa sociedade semelhante à europeia ocidental, que seria o cume do processo evolutivo (QUIJANO, 2014[2005]). Este mito está associado a classificação racial do mundo, e é etnocêntrico. Quando o europeu chegou à América encontrou um número enorme de povos com seus símbolos, conhecimento, cultura, linguagem, etc. No entanto, colocou a todos sob o rótulo de *índios*, o que demonstra que a categorização racial é uma marca da colonialidade/modernidade, especialmente devido ao uso pejorativo do termo. Depois destes, vieram os chamados *negros*, que também foram rotulados sob um só nome, apesar de toda a diversidade étnica e cultural que existia entre os povos sequestrados da África. Assim, índios, negros, e mais tarde mestiços, todos perderam sua identidade ancestral, e receberam uma nova identidade racial, colonial e negativa, que lhes retirava o lugar de produção histórica, cultural e de conhecimento da humanidade.

3.1.2 Raça, Iluminismo e Modernidade

É preciso estudar os períodos históricos atrelados às sociedades que os buscaram fundar, e principalmente aos filósofos que os pensaram e pautaram suas decisões e visões de mundo.

²⁵ Segundo Miranda (2011) “um lugar de vantagem estrutural, um lugar de privilégio de poder em sociedades que vivem em estruturas racistas. Assim, branquitude é o ‘lugar social’ da população branca. É o lugar simbólico em que se estruturam os valores eurocêntricos definindo as identidades e os lugares fixos, ou seja: os lugares coloniais. (p. 3)

Em se tratando de modernidade, é preciso retornar à filosofia iluminista como uma influenciadora fundamental para a sociedade que foi construída por aqueles homens. Conforme já foi colocado no segundo capítulo desta dissertação, os filósofos iluministas eram bastante engajados em pensar um projeto de sociedade e, sobretudo, eram entusiastas da racionalidade, buscando desvincular as instituições sociais da igreja e das influências do clero. Nesta seção pretendo explicitar o quanto este discurso iluminista está atravessado pela ideia de raça e o como foi o fundador do racismo que acompanha a produção de conhecimento de tais intelectuais.

A filosofia iluminista preconizava a razão como uma característica essencial da humanidade e, ainda, como elemento fundamental para o estabelecimento de critérios de posicionamento social e econômico das pessoas nas sociedades. A racionalidade, marcadamente cartesiana, era o que determinava a cidadania, o trabalho e a função social dos sujeitos. É relevante mencionar que ao falar em racionalidade e em razão universal os filósofos iluministas estavam se referindo a uma forma específica de pensar e operar no mundo, que se manifestava no método cartesiano. Era a partir desse entendimento que tais homens planejavam a sociedade e classificavam sujeitos e povos. Nesse sentido, é preciso que se diga que os iluministas não enxergavam os povos não-brancos, em especial da América e da África, como seres humanos racionais, como viam a si mesmos, uma vez que tais povos operavam no mundo de um modo completamente estranho à sua concepção de razão e de conhecimento. Por este motivo, pode-se tomar o discurso destes filósofos como aquele que deu substância ao entendimento etnocêntrico do mundo e, ainda, que justificou a dominação colonial, pois aqueles povos não eram compreendidos como racionais. Eram, ao contrário, considerados inferiores e necessitados da salvação que só poderia vir do homem branco. Assim, fica explícito que o discurso de racionalidade e universalidade dos iluministas é repleto de contradições. Segundo Almeida

Do ponto de vista intelectual, o Iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a classificação dos mais diferentes grupos humanos a partir de características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte (XIX) daria lugar para o dístico civilizado e primitivo (2018, p. 21).

Este entendimento é crucial para a compreensão da relevância do marcador de raça para o discurso filosófico iluminista e para o processo colonial. Além de uma racionalidade única, ou seja, somente a maneira cartesiana de operar era considerada racional, a ideia de universalidade traz implicações fundamentais para este processo. Por homem universal, os iluministas compreendiam também um tipo específico de pessoa - homens brancos. Tal concepção deu força à ideologia da raça e justificou diversas atrocidades cometidas nas colônias

(MBEMBE, 2018). Assim, este discurso foi apoiador e também gerador de uma violência genocida e aculturadora por todo o mundo colonizado. Se eles mesmos eram o ideal de homem, aqueles e aquelas que não se encaixassem a seu padrão deveriam ser forçados a isso e também poderiam ser explorados, pois não eram considerados igualmente humanos. Este ponto reforça ainda mais as contradições deste discurso, pois se por um lado tais filósofos defendiam os direitos universais e/ou naturais do homem, o conceito de homem que poderia desfrutar de tais direitos era extremamente restrito. O elemento raça, portanto, será determinante para a categorização daqueles que fariam ou não parte do grupo privilegiado, livre para usufruir dos direitos.

Ora, é nesse contexto que raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o legado iluminista, o ciclo de morte e destruição do colonialismo e na escravidão possam operar simultaneamente como os fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a destruição de povos nas Américas, da África, da Ásia e da Oceania. (ALMEIDA, 2018, p. 22)

Destarte, verifica-se que os filósofos iluministas fizeram uso da ideia de razão e racionalidade para determinar a dicotomia evoluídos x atrasados, civilizados x selvagens e afins. E, a partir do marcador racial, as categorias consideradas inferiores (os atrasados, os selvagens) estavam destinadas aos povos pertencentes às raças não-brancas. O ideal de homem racional fundamentou uma grande atrocidade do colonialismo: o tráfico de africanos para escravização e, conseqüentemente, o racismo *anti-negro*. Conforme Andrade ressalta

Da compreensão unilateral da razão – acoplada ao modelo europeu – segue-se uma das faces mais cruéis do etnocentrismo: o racismo. Os que estão na menoridade da razão têm uma cor definida e servem para mostrar que as luzes dos diversos discursos iluministas paradoxalmente deixam na sombra tudo aquilo que não for expressão da cultura europeia, especialmente, claro, o continente “negro”. (2017, p. 302)

É necessário, portanto, considerar o conceito de raça no sentido dado pela filosofia iluminista e pelos teóricos raciais no século XIX, pois sabe-se que tal conceito não era novo, tendo sido desviado para um uso social. Antes deste período a ideia de raça era estritamente biológica e tinha o objetivo de classificar as diferentes espécies animais, sem remeter-se aos diferentes fenótipos e traços humanos e, menos ainda, determinar o lugar social dos povos. Há intelectuais que compreendem que no período pré-moderno haveria um proto-racismo, como uma forma de distinguir especialmente os povos de tez escura. Porém, mesmo tais intelectuais compreendem que a ideia de raça, como passou a ser designada na modernidade, é algo pertencente a este período específico. “Sem dúvida, com o projeto europeu de colonização da África e da América, essa discriminação assumiu novas proporções. O que entre gregos era uma diferenciação entre nascidos em território heleno com direito à cidadania e os estrangeiros

(bárbaros), assumiu novos contornos” (NOGUERA, 2014 p. 24). Na modernidade, baseada na noção da racionalidade e da valorização da razão humana, o conceito de raça toma um novo rumo: passa a diferenciar seres humanos a partir de seus fenótipos, a cor da sua pele e outros aspectos biológicos. Dando contornos à sociedade racista da atualidade.

Um aspecto essencial de se mencionar ao refletir sobre raça e racismo no processo colonial e de colonialidade é o que chamamos de racialização. Racialização é um processo no qual um grupo social é marcado como um todo pelo elemento raça; desta forma, o grupo social antecede os sujeitos. Por exemplo, quando se trata de negros, a raça vem marcando o grupo social inteiro, e os sujeitos passam a ser considerados a partir dos pressupostos que se tem acerca do grupo todo. A mesma relação se dá quando se fala em indígenas: entende-se o grupo todo de forma homogênea e os sujeitos perdem a individualidade diluída em sua raça.

en el momento en que los ibéricos conquistaron, nombraron y colonizaron América (cuya región norte o Norte América, colonizarán los británicos un siglo más tarde), hallaron un gran número de diferentes pueblos, cada uno con su propia historia, lenguaje, descubrimientos y productos culturales, memoria e identidad. Son conocidos los nombres de los más desarrollados y sofisticados de ellos: aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaban reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad era racial, colonial y negativa. Así también sucedió con las gentes traídas forzosamente desde la futura África como esclavas: ashantis, yorubas, zulús, congos, bacongos, etc. En el lapso de trescientos años, todos ellos no eran ya sino negros. (QUIJANO, 2014 [2005], p. 220)

Racialização é um processo profundamente etnocêntrico e racista. É racista por homogeneizar grupos e povos altamente diversos, usando tal homogeneização para explorar-lhes a mão de obra, o conhecimento produzido e, ainda, manter a todos em lugares inferiores e marginalizados. No caso do Brasil há um número elevado de nações indígenas que foram todas colocadas sob o mesmo rótulo, embora apresentem diferenças culturais e étnicas entre si. O mesmo se deu ao grupo que foi rotulado como negro - embora tenham sido capturados de povos africanos diferentes, todos foram submetidos ao dístico negro. O etnocentrismo de tal processo pode ser percebido uma vez que os agentes do processo não são passíveis de racialização. Assim, os povos europeus ocidentais, que se autodeterminaram brancos, não passam pela mesma situação. Tal grupo é considerado sujeito universal e, ao mesmo tempo, sua raça não define seu papel social nem antecede os indivíduos, estabelecendo, portanto, uma categoria *outra* pra os grupos racializados em oposição ao grupo universal (KILOMBA, 2019). Outro é todo aquele que não é o sujeito padrão. Como foram eles que fizeram a classificação, também se deram o direito de serem o padrão universal de humanidade, e puseram todos os outros povos em alguma categoria. De acordo com Almeida “ser branco é uma grande e insuperável contradição: só se é ‘branco’ na medida em que se nega a própria identidade enquanto branco.

Ser branco é atribuir identidade aos outros e não ter identidade. É uma raça que não tem raça” (2018, p. 60). Uma pessoa branca, é uma pessoa. Uma pessoa negra, é um negro. Por esta razão, no presente texto irei referir-me como racializado a todos os sujeitos e grupos não-brancos, que experimentam cotidianamente a realidade de ser determinados por outrem.

Neste processo de racialização do mundo, o discurso iluminista passa, por sua vez, a sustentar uma suposta universalidade do ideal de humanidade: o sujeito cartesiano, que é branco e europeu. A ideia do europeu como um sujeito universal coloca os povos brancos no centro da História, relegando aos indígenas, negros, mestiços, asiáticos e afins, um local de marginalidade. Colocar-se no centro é também dar-se o direito à narrativa, às definições, às designações (de si e dos outros) e, ainda, de ser o modelo que deve ser copiado por todos. E principalmente é entender-se no padrão de normalidade, colocando os outros na anormalidade, e até mesmo na desumanidade. Portanto, quando o discurso iluminista exalta a racionalidade cartesiana como a única forma de ser racional, conseqüentemente, eleva um tipo de ser humano - homem branco - à categoria de superioridade intelectual e moral, subalterniza todos os seres humanos que não se encaixarem àquele modelo e assim, justificar sua violação, exploração e genocídio.

O selvagem é, pois, aquele que está contra a humanidade e contra a natureza ao mesmo tempo e, logo, é duplamente estrangeiro à condição humana. Desse ponto de vista, o além-mundo equivale a uma zona fora da humanidade, fora do espaço onde se exerce o direito dos homens. É um espaço onde o direito dos homens só pode ser exercido enquanto supremacia dos homens sobre aqueles que, afinal, não o são plenamente. Pois se houver homem nessas paragens, há de ser um homem fundamentalmente inumano. (MBEMBE, 2018 [2013], p 114)

Diante deste quadro compreende-se o quanto o discurso iluminista é racista em sua concepção de racionalidade e universalidade, e sendo o principal sustentáculo da Modernidade, torna-se responsável pela experiência racial ocorrida nos últimos séculos, de maneira geral. Sua concepção de razão, vinculada à vivência branca e cartesiana, colocou todos os povos não-brancos em um lugar de subalternidade, assim como ao preconizar uma universalidade do europeu, este discurso deu sustentação a práticas de dominação violenta dos corpos e das subjetividades ao redor no mundo. Nem mesmo a Ásia, que pôde manter sua intelectualidade e história, passou incólume da expansão colonial que explorou e determinou as Américas e a África.

Até agora foram colocadas as questões relacionadas a colonização e à filosofia que a sustentou, tendo permanecido no imaginário social após as eventuais independências nas Américas e na África. Pode-se dizer que tal permanência se deu por um processo de colonização das subjetividades, do pensando e da cognição (colonialidade), de modo em que as populações locais mantiveram o *modus operandi* prévio. No entanto, tal *modus operandi*, que chamei de

colonialidade, conservou-se sobretudo através de mecanismos estruturais e institucionais - todos eles atravessados pelo racismo. Por conseguinte, é possível afirmar que, por mais que as sociedades nas Américas, e em especial na América Latina e no Caribe, não estivessem mais politicamente debaixo do domínio europeu, continuaram sob o domínio do pensamento racista, e a construção de seus estados modernos, pelas mãos das elites locais (de modo geral descendentes do colonizador), foi também realizada sobre pressupostos racistas, ou seja, como ferramenta de manutenção da população negra, indígena e mestiça em um lugar de marginalidade, enquanto a população branca teria espaço para manter-se eternamente no poder.

Segundo Almeida

Os diferentes processos de formação nacional dos Estados contemporâneos, não foram produzidos pelo acaso, mas por projetos políticos. Assim, as classificações raciais tiveram papel importante para definir as hierarquias sociais, a legitimidade na condução do poder estatal e as estratégias de desenvolvimento. (2018, p. 43)

Assim, a construção da sociedade burguesa foi completamente sustentada em uma ideologia racista. O estado burguês, como o conhecemos, é uma estrutura de poder que objetiva manter a ordem social e também controlar a economia. Tal instituição fora planejada e fundada sobre a filosofia iluminista e, portanto, não há como se esperar que não venha a fazer uma separação das pessoas que vivem sob sua tutela a partir de categorias raciais.

Dentro desta realidade encontram-se outras instituições que são perpassadas pela ideologia racista, justamente por serem oriundas de uma necessidade do estado de manutenção de poder. Dentre elas pode-se destacar a família, a religião institucionalizada, as instituições de educação - escolas, universidades etc. Conforme foi colocado, projeto da modernidade e todas as suas concepções, de certa maneira, foi se desenvolvendo através dos tempos pelo aparato moderno - ideologias, filosofias, instituições, subjetividade. Por esta razão, para compreender as relações étnico-raciais na atualidade é necessário compreender sua formação e as tecnologias que a mantêm relativamente estável.

3.2 Racismo: concepções e mecanismos de funcionamento

Conforme vim apresentando na seção anterior, pode-se observar que o racismo e a ideia de raça estão impregnados na sociedade moderna e sua estrutura. Por esta razão, para melhor compreensão desta tecnologia, irei aprofundar alguns conceitos como racismo estrutural e institucional e buscar elaborar tais conceitos para explicitar seu funcionamento no Brasil e, em especial, na educação brasileira. A noção de raça como categoria classificadora de seres humanos é uma questão da colonização, ou seja, teve seu marco histórico na colonização das Américas tendo sido apenas modificada e cientificizada no decorrer dos processos de

independência, mantendo-se no imaginário da população e principalmente das elites locais, como uma mentalidade capaz de garantir a permanência *ad eternum* de seus privilégios econômicos, políticos e sociais. Assim, será preciso refletir sobre a construção dos estados nação, concomitante com as concepções de racismo para um entendimento mais completo da sociedade que, apesar de contemporânea, ainda opera através da colonialidade.

3.2.1 Racismo estrutural

Para iniciar esta explicação é importante colocar que a construção dos estados nacionais nas Américas foi também pautada na colonialidade, e sendo um aparato europeu e burguês, estes estados mantiveram as ideologias, tais como o racismo e o patriarcado. É imprescindível, portanto, ter uma compreensão do que é estado, da sua fundação na sociedade moderna e, ainda, de seu funcionamento e os pilares que o sustentam.

De acordo com Almeida (2018), as diversas teorias sociais do estado trazem consigo diferentes concepções de racismo. Segundo o autor, as teorias liberais de estado, por exemplo, não comportam o tratamento das questões raciais. Para tais teorias o racismo seria uma questão dos indivíduos, uma irracionalidade, e deve ser tratado nesse âmbito, enquanto o estado em si é uma racionalidade impessoal que abrange o aspecto jurídico e econômico, de modo a mediar o contrato social. Assim, de acordo com Almeida, para esta perspectiva de estado “a tarefa da sociedade democrática, mais do que combater o racismo, é eliminar o peso da raça sobre a liberdade dos indivíduos, desmantelar os privilégios raciais e instituir o ‘império da lei’” (2018, p. 69).

Há outras teorias sobre o estado que comportam as questões relativas ao racismo em termos de estrutura. Tais teorias compreendem o estado como uma força para além do contrato social e do bem-comum, mas como um poder centralizado e impessoal, que domina a sociedade institucionalmente e está diretamente ligado à economia. Desta maneira, tais teorias vinculam a formação do estado-nação burguês ao capitalismo como sistema econômico, pois foi com o estabelecimento de tal sistema que o estado pôde assumir-se como “um aparato exterior, relativamente autônomo e centralizado, separado do conjunto das relações sociais” (ALMEIDA, 2018, p. 71). O capitalismo demanda que os sujeitos se relacionem, preferencialmente de modo formalmente livre e igual, por isso o estado se tornará o principal mantenedor desta liberdade e igualdade. Além de ser quem regula e protege a propriedade privada - também imprescindível para o capitalismo. Diante disso, Almeida afirma que

“O papel do Estado no capitalismo é essencial: a manutenção da ordem - garantia da liberdade e da igualdade formais e proteção da propriedade privada e do cumprimento dos contratos - e a internalização das múltiplas contradições, seja pela coação física, seja por meio da produção de discursos ideológicos justificadores da dominação” (2018, p. 72)

Assim, entende-se que o estado não é apenas quem garante as relações sociais neste sistema, mas também o que arbitra sobre os conflitos e impasses que ocorrem nestas relações. E, por esta razão, precisa ter um aparato de estruturas que lhe permita lidar e adaptar-se às transformações e conflitos sem que se desmantele ou deixe que a estabilidade política e econômica seja atingida intensamente. Importa dizer que o estado capitalista não está separado da economia e do mercado, portanto, muitas vezes ele funciona como interventor e repressor, pois numa sociedade repleta de desigualdades, os enfrentamentos tendem a ocorrer e é necessário que haja alguma instância que mantenha os direitos e a propriedade, e até mesmo o mercado em si, protegidos. O estado, portanto, irá intervir de diversas maneiras, sempre que for necessário manter a ordem e a economia, principalmente mediante os conflitos inerentes às relações sociais no capitalismo. Tais conflitos podem ser de diversas ordens: de classe, de raça, de gênero, de cultura etc. O estado, então, visa se apresentar como uma unidade possível, pois apesar das diferenças existentes na sociedade, criará um vínculo entre os sujeitos e grupos através de repressão ou de ideologias, como o nacionalismo. Para realizar essa manutenção, opera principalmente a partir de suas instituições.

A ideologia nacionalista é peça-chave para compreensão do estado como elemento estruturado no racismo. Conforme mencionei no capítulo 2, o nacionalismo pode ser entendido como uma ideologia que traz um senso de unidade e pertencimento para grupos que são diversos mas que habitam o mesmo território. A narrativa do nacionalismo permitiu a criação de laços culturais e supostamente orgânicos dentre os povos, como uma nova forma de identidade - a nacional - que vislumbrava superar as anteriores, pautadas nos grupos culturais e/ou raciais, na colonização. O nacionalismo é fundamental para manter a unidade e a soberania do estado. Para Almeida “a ideologia nacionalista é central para a construção de um discurso em torno da *unidade do Estado* a partir de imaginário que remonte a uma *origem* ou *identidade* comuns” (2018, p. 76).

Na América Latina e no Brasil, o processo de construção do estado nacional foi permeado pela ideologia racista, sendo a existência do nacionalismo uma forma de invisibilizar a desigualdade racial e os conflitos decorrentes dela. No Brasil, o mito da democracia racial teve um papel importantíssimo no enraizamento da identidade nacional no imaginário social do povo. A ideologia do nacionalismo é o mecanismo a partir do qual sujeitos de origens diversas

tem um *renascimento* e começam a ter uma mesma origem: a nação. Desta forma passa-se a narrar uma *nova história social*, que tende a deixar para trás o passado. No caso do Brasil e da população negra, este renascimento, de certa forma, deixa de considerar o passado escravocrata, cruel e violador, e coloca tais pessoas no lugar de *brasileiros*, apagando a exploração que viveram, seu papel fundamental para a construção do país, ao mesmo tempo que as mantém no lugar da subalternidade, exatamente em razão deste passado *esquecido*. Ou seja, o nacionalismo e o mito da democracia racial colaboram para a negação do racismo e da desigualdade racial no país.

Para realizar a mudança de identidade, o estado precisa usar de repressão e de violência a fim de destruir ou incorporar culturas, tradições, costumes e todo tipo de elemento que identifique as pessoas com suas origens, e as afaste de sua identidade nacional. Recentemente, no Brasil, foi publicizada em diversas mídias uma fala do então ministro da educação, na qual ele afirmava odiar o termo *povos indígenas* pois, em seu entendimento, só existe um povo nesse país, não importa se for “preto, japonês ou descendente de índio”²⁶. Este é um bom exemplo do papel do nacionalismo para o apagamento de identidades e povos. Segundo o ex-ministro, não há outra identidade mais importante que a identidade brasileira. Deste modo, percebe-se que o nacionalismo, manifesto no patriotismo, no senso de orgulho nacional, é algo que resulta de mecanismos de poder, que operam na sociedade a partir do estado.

Foi durante no primeiro governo Vargas (1930 - 1945) que a construção de uma identidade nacional teve seu momento mais intenso. Conforme demonstrado no capítulo 3, neste período muitas proibições caíram e tais práticas foram incorporadas ao nacionalismo. Buscou-se criar um *homem brasileiro*, que no imaginário social tinha sangue mestiço (mas aparência branca ou clara), trabalhador, culturalmente agregador e inclusivo. A necessidade de uma unidade nacional fez com que nascesse um discurso acerca de uma suposta fundação do Brasil e uma identidade una, mesmo diante de toda a diversidade étnica, racial e cultural existente. É deste período o mito da democracia racial, fundamental para a popularização e propagação de tal discurso. Naquele momento, buscou-se suplantar as diferenças raciais e étnicas sob uma ideia de diversidade cultural, a fim de apagar o cunho racial da experiência de desigualdade vivida pela população negra e outras também racializadas. A propagação do mito da democracia racial fomentou no imaginário social brasileiro uma pretensa igualdade, segundo a qual todos e todas seriam mestiços, e por esta razão não haveria necessidade de se discutir as

²⁶ Fala proferida por Abraham Weintraube, ministro da educação (abril/2019 - junho/2020), em reunião ministerial em 26/04/2020. Ver <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm>

questões relacionadas à raça e, menos ainda, estender algum tipo de reparação ao povo que havia sido escravizado por quase 400 anos. De acordo com Batista e Mastroni “a estratégia de evidenciar as desigualdades sociais foi mais uma forma de subalternizar a cidadania da população negra, visto que jamais se admitiu o racismo como estruturador da marginalização dos negros na sociedade” (2018, p. 2351).

O Estado brasileiro fez uso de todo um aparato institucional para conseguir disseminar tal ideologia, desde a imprensa, passando pelas escolas e outros meios de disseminação. Este imaginário, que perdura até os dias atuais, ignora dados concretos que mostram a realidade racial do país, como as taxas de analfabetismo mais altas entre a população negra, a crescente taxa de homicídios cometidos contra as mulheres negras enquanto contra as mulheres brancas sofre uma redução, ou ainda o fato de que a grande maioria de homens encarcerados são negros. Isto posto, pode-se constatar que diversas medidas foram tomadas para que o nacionalismo como uma ideologia unificadora pudesse tomar forma e se enraizar no Brasil.

Diante da ideia de identidade nacional e de democracia racial pode-se compreender como o racismo é um componente basilar para o funcionamento do Estado brasileiro, uma vez que é o elemento social com poder e força para hierarquizar pessoas e para legislar sobre suas vidas e até mesmo suas mortes. Segundo Almeida

do mesmo modo que o nacionalismo cria regras de pertencimento dos indivíduos a uma dada formação social, atribuindo-lhes ou reconhecendo-lhes determinada identidade, pela mesma lógica também cria regras de exclusão. Tanto a classificação dos indivíduos como o ato de inclusão/exclusão são operadas em última instância pelo poder político” (2018, p. 79)

Neste sentido pode-se afirmar que o estado nacional é um elemento de poder que, a partir do uso de um aparato institucional vasto, se baseia na raça dos sujeitos para estabelecer hierarquias, inclusão e exclusão de pessoas.

Esta condição de conformação se dá a partir das políticas de estado, em geral, herança do colonialismo e do pensamento iluminista, que tem permitido a permanência no poder político de sujeitos brancos e da colonialidade, e mantido em lugar de desigualdade racial, social e econômica a população negra e racializada. Portanto, pode-se afirmar que o estado trabalha para a manutenção da hegemonia de um grupo específico no poder, o branco. No Brasil, a classe dominante estabeleceu seu fenótipo como sinal de superioridade e assim, criou estruturas sociais segregadas que lhes possibilitou praticamente o monopólio dos meios de produção e ideologias. Segundo Clóvis Moura “O grupo dominante estabeleceu estruturas sociais segregadas, com condições de educação e um mercado de trabalho restrito aos brancos, que tiveram oportunidade de obterem propriedades e tornarem-se os donos dos meios de produção

segundo uma divisão racial do trabalho (MOURA, 1988: 65 apud, BATISTA e MASTRODI, 2018, p. 2351). A partir dessa explicação pode-se compreender o que tem sido chamado de racismo estrutural.

Tratar de racismo estrutural é identificar que a categorização racial encontra-se na estrutura da ordem social. A materialização do racismo estrutural se dá em desigualdade política, jurídica, econômica e - por que não dizer? - educacional. Tal categorização, será expressa, majoritariamente, através das instituições, que tendem a resguardar a ordem social, mas também em atitudes individuais e, especialmente, nos mecanismos ideológicos forjados no imaginário social. Com efeito, importa mencionar que, buscar uma compreensão estrutural do racismo não significa isentar os indivíduos de sua carga de responsabilidade quanto ao sistema no qual estão implicados. De acordo com Almeida, dizer que o racismo é estrutural significa compreender que “não necessita de intenção para se manifestar” (2018, p. 40) e, mais ainda, é preciso consciência e atuação para combatê-lo na sociedade. Além disso, conceber o racismo como um fator impregnado na estrutura da sociedade possibilita, ainda, a compreensão de que há uma responsabilidade generalizada por parte dos sujeitos que a compõem.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Como já foi dito, o racismo estrutural opera predominantemente através das instituições existentes nas sociedades. E, nesse sentido, uma vez que se percebe como o estado atua numa lógica racista, é fácil perceber que tal lógica se expressará nas instituições que o sustentam, pois estas atuam de forma condicionada pela estrutura social pré-existente. As instituições trabalham naturalmente para a manutenção da hegemonia. Com naturalmente quero dizer que ocorre automaticamente, sem necessidade de ser planejado intencionalmente para acontecer, uma vez que a estrutura racista já foi impregnada desde a colonização.

Portanto, passarei na próxima seção a discutir e conceituar o racismo institucional, sua origem e seus reflexos na sociedade brasileira. As instituições nacionais, com as de outras sociedades modernas, estão fortemente vinculadas à manutenção de uma ordem social racista e a partir dela agem de um modo que tende a conservar os grupos racializados à margem da sociedade, vivendo em situações de desigualdade.

3.2.2 Racismo Institucional

Com a finalidade de aprofundar a compreensão da estrutura racista que permeia a sociedade brasileira, passo agora a tratar do conceito de racismo institucional. Compreender tal conceito e fazer uso dele favorece a percepção dos mecanismos de produção e reprodução da desigualdade racial. Esta *modalidade* de racismo é velada nas organizações e instituições, dando uma aparência de normalidade ao fato de as pessoas negras viverem na marginalidade e vulnerabilidade sociais. Tal conceito ajuda, outrossim, a debater e perceber como o setor público e as instituições em geral podem desenvolver atividades efetivas para combater a desigualdade, ao invés de meramente dizerem-se democráticas ou equânimes. Da mesma forma que o conceito de racismo estrutural, a concepção institucional do racismo permite que o racismo e as práticas relativas a ele sejam ampliadas e despersonalizadas. Ou seja, a partir de tais entendimentos é possível compreender que a realidade racial está muito além dos comportamentos e crenças individuais.

A concepção institucional de racismo foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos por Charles V. Hamilton e Kwame Ture, na obra *Black Power: Politics of Liberation in America*, publicada em 1967. Nela, levando em consideração a realidade da sociedade estadunidense, os autores rompem com o entendimento do racismo como atos individuais de discriminação contra sujeitos negros. Avançando no entendimento acerca do racismo, eles afirmam que o racismo institucional consiste em atos de toda a comunidade branca contra a comunidade negra. Esta compreensão oferece um senso de coletividade, tanto para os agentes do racismo quanto para os que sofrem esta realidade. Segundo os autores, o racismo institucional “*is less overt, far more subtle, less identifiable in terms of specific individuals committing the act. But it is no less destructive of human life. The second type originates in the operation of established and respected forces in the society and thus receives far less public condemnation*” (TURE & HAMILTON, 1992 [1967], p. 21)²⁷. À vista disso, o racismo institucional pode ser entendido como a forma pela qual o estado e demais instituições impõem seu poder de modo abrangente à toda a sociedade. A partir desse conceito é possível dizer que não só a escravização foi responsável pela desigualdade racial experimentada no Brasil, mas também a presença do estado burguês e a forma como este configurou as relações de trabalho

²⁷ (o racismo institucional) é bem menos aberto, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que estejam cometendo o ato. Mas não é menos destrutivo para a vida humana. O segundo tipo (de racismo) se origina na forma de operar de forças sociais estabelecidas e respeitadas, e por isso recebe bem menos condenação pública.” (tradução livre)

e de raça, assim como as relações sociais, raciais e até mesmo a urbanização, o sistema de saúde, educacional e todos os veículos de promoção de cidadania. Neste ponto, é relevante levar em conta que no Brasil o mito da democracia racial colaborou para que a situação de racismo ficasse ainda mais velada, uma vez que a sociedade, de modo geral, tende a buscar explicação para as desigualdades apenas no elemento econômico, e não elabora racialmente os problemas existentes.

Para melhor assimilação deste conceito se deve pensar nas instituições que existem nas sociedades e, especificamente no Brasil. Na seção anterior abordei o aspecto relacionado ao estado burguês que foi construído aqui, com suas ideologias, e demonstrei que este estado está baseado em uma ideologia nacionalista que é racista. Seguindo este raciocínio pode-se compreender que as instituições que respaldam tal estado, ou seja, o mantêm estável e em funcionamento devem, igualmente, operar na mesma lógica racial. De acordo com Almeida

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente - com todos os conflitos que lhe são próprios - o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte da mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (2018, p. 36)

Instituições são as formas sociais materializadas, ou seja, é através delas que a sociedade consegue desenvolver seu contorno, sua forma, e então pode concretizar crenças, ideologias e desejos. Deste modo, pode-se dizer que as instituições são “modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a torna normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais” (HIRSCH apud ALMEIDA, 2018, p. 29). É a partir da vivência com e nas instituições que as pessoas tornam-se sujeitos. Nelas se aprende as regras a serem seguidas, o comportamento esperado pela sociedade, e pode-se, ainda, naturalizar desigualdades. Perante a heterogeneidade das sociedades, as instituições colaboram para a manutenção da estabilidade do estado.

Como já dito, há muitas contradições e antagonismos nas sociedades modernas e contemporâneas, por esta razão o estado precisa de mecanismos que mantenham a unidade frente a tais contradições. Portanto, este é um dos papéis das instituições: absorver os conflitos ou mesmo reprimi-los, dependendo da situação, pois elas são “o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento do indivíduo” (ALMEIDA, 2018, p. 30). No entanto, por fazerem parte da sociedade, no seu interior também de apresenta uma multiplicidade de conflitos e lutas, pois sempre há grupos buscando assumir o controle institucional. O racismo, por ser uma tecnologia de dominação, se torna ideologia e prática

definidoras para que as regras institucionais possam, de alguma forma, manter grupos subordinados enquanto reforça a hegemonia do grupo no poder. Dito isso, compreende-se que a existência predominante de homens brancos em lugar de poder em nossa sociedade - seja no âmbito público ou privado - deve-se, em grande parte, ao fato de haver regras e padrões institucionais que, aberta ou veladamente, dificultam a ascensão de pessoas racializadas ou mulheres a estes cargos, e ainda, à falta de espaço dentro das próprias instituições para a disputa pelos lugares de liderança (ALMEIDA, 2018). O racismo institucional está na manutenção das estruturas do poder branco, mantendo no funcionamento das instituições e na tomada de decisões políticas racistas, que são mais difíceis de serem identificadas do que atitudes individuais de racismo. Com efeito, se pode afirmar que o racismo será mantido ou alterado de acordo com a ação e/ou omissão das instituições e dos poderes sociais.

A partir de tal entendimento, proponho-me a considerar a realidade de algumas instituições brasileiras, herdeiras da colonização, e buscar demonstrar os aspectos racistas que elas perpetuam, os quais, de modo geral, são naturalizados pela maior parte das pessoas e acabam por passar sem que se perceba que são causadores de desigualdade racial.

Tratar de racismo institucional é falar da sociedade como um todo e das entidades nas quais, de modo geral, confiamos. É pensar em polícia, igrejas, família, escolas, universidades etc. E admitir que nestes espaços existe uma lógica de categorização racial que define um lugar e uma forma de tratamento para pessoas negras e outra, completamente diferente, para pessoas brancas. É admitir, ainda, que para lidar com tal realidade será necessário desmontar o modo de operar de diversas instituições há tempos estabelecidas e criar mecanismos abertamente antirracistas. Para refletir acerca de algumas instituições e seus aspectos racistas irei levantar questões sobre temas básicos para a vivência sob um estado burguês, o qual, de acordo com Almeida, é soberano e detém o poder sobre a vida e a morte dos cidadãos.

A soberania torna-se o poder de suspensão da morte, de *fazer viver* ou *deixar morrer*. A saúde pública, o saneamento básico, as redes de transporte e abastecimento, a segurança pública, são exemplos do exercício do poder estatal sobre a manutenção da vida, sendo que sua ausência seria o deixar morrer. O biopoder, como Foucault denomina este modo de exercício de poder sobre a vida, é cada vez mais “disciplinador e regulamentador. (ALMEIDA, 2018, p. 88)

Para começar, pensemos sobre o direito à segurança e à saúde. Teoricamente esta é a realidade de todos os cidadãos do Brasil, afirmado pela Constituição Federal de 1988. No entanto, sabe-se que nem toda a população tem acesso equânime ao Sistema Único de Saúde (SUS²⁸) e suas benesses, assim como há uma parcela da população que habita áreas às quais

²⁸ Sistema único de saúde

não é oferecida segurança alguma. Pelo contrário, são áreas abertamente desrespeitadas pelos agentes de segurança. Além de serem - a população - alvos constantes de acusações, prisões e morte.

Com relação à saúde, devido ao imaginário social que afirma que o SUS é incompetente e ineficiente, se torna mais difícil explicitar as questões raciais que ali existem. No entanto, atualmente há pesquisas que demonstram que a raça é um fator de hierarquização na realidade de quem utiliza o SUS. Quando se observa os dados estatísticos acerca de aspectos ligados à saúde, como mortalidade infantil, mortalidade materna, violência obstétrica, morte devido a doenças facilmente tratáveis etc., pode-se identificar a diferença de experiência que a população negra tem com o sistema de saúde em relação à população branca. Em geral, as taxas demonstram que as mulheres negras sofrem mais violência e morrem mais nos partos, as crianças negras tendem a morrer mais e a população negra, como um todo, tem menos acompanhamento de saúde para doenças crônicas, como hipertensão e afins, o que acaba levando a óbitos precoces. Uma realidade que poderia ser contornada pelo estado e suas instituições, mas que permanece inalterada.

Se pensarmos no atendimento público em saúde no Brasil, por meio do SUS, este tem como princípios: a universalidade, a equidade e a humanização das práticas médicas. Porém, existem dispositivos institucionais que atuam como “políticas de exceção” (ONG, 2006) que delimitam zonas diferenciadas de cidadania entre cidadãos, conforme raça, classe e gênero, e interpelam indivíduos como sujeitos-objetos de tecnologias que os elegem ou excluem de cuidados com o corpo (LÓPEZ, 2012, 130).

Um bom exemplo que se pode usar para pensar nas questões de saúde da população negra é o caso atual da pandemia do SARS-Cov-2, o corona vírus, causador da Covid-19. No Brasil, apesar das tentativas de invisibilização por parte do governo federal, há pesquisas que apontam para o enorme abismo entre a quantidade de mortos da população negra e a branca. Segundo a ABRASCO²⁹, um a cada três mortos é negro, ao passo que que no caso da população branca tem um em cada 4,4 internações. Vale ressaltar que tais dados podem não ser exatos, uma vez que o Ministério da Saúde demorou em demasia para adicionar o item raça nas análises. Diante deste quadro percebe-se o racismo institucional existente no sistema de saúde pública, uma vez que cabe ao SUS a promoção, proteção e a recuperação da saúde dos cidadãos. Se ele não realiza sua função para boa parte da população, então está em falta, deixando esta parcela da população brasileira em situação de vulnerabilidade.

²⁹ Associação Brasileira de Saúde Coletiva em <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/desigualdade-racial-porque-negros-morrem-mais-que-brancos-na-pandemia/49455/>

A problemática do racismo institucional na área da saúde tem sido abordada por alguns pesquisadores, muitos dos quais colocam a questão do biopoder³⁰, como um elemento crucial para a compreensão desta realidade, juntamente com a ideia de vulnerabilidade. Assim, indicam que a saúde da população em geral, e a negra em específico, se torna parte do jogo político moderno, entendendo que, desta forma, o *fazer viver* e o *deixar morrer* estão nas mãos do estado. López relata pesquisas que apontam para a realidade de mulheres pretas e pardas com relação à mortalidade materna e ao pré-natal. Ambas indicam que há uma diferença de tratamento desse grupo no sistema de saúde num comparativo com a população branca, inclusive mencionando que muitos dados parecem furtar-se de indicar o elemento raça/cor, prejudicando pesquisas que visem identificar as questões étnico-raciais no país com a finalidade de dar-lhes visibilidade. Segundo a autora

o fato de o racismo institucional se tornar objeto de reflexões acadêmicas articuladas a mobilizações da sociedade civil põe em evidência estratégias contemporâneas de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte, que atingem, diferencialmente, populações do ponto de vista racial. Ao mesmo tempo, visibiliza modos de subjetivação em relação a discursos de verdade que, historicamente, vêm racializando indivíduos. Esses sujeitos passam hoje a definir sua cidadania em termos de seus direitos à vida e à saúde (LÓPEZ, 2012, p. 130)

Outra área na qual é possível perceber o racismo institucional no Brasil é a da segurança pública. Diferentemente do anterior, neste ponto, talvez seja mais fácil perceber o problema que o racismo institucional significa para a população negra brasileira, pois diariamente figuram nos noticiários matérias acerca de operações policiais, encarceramento e crimes, sendo a grande maioria relacionada a sujeitos negros.

Em primeiro lugar, pode-se falar em homicídios: no Brasil, a cada 23 minutos um jovem negro é morto³¹. Boa parte desse número é resultado de ações policiais em favelas e outras áreas de periferia, mas não apenas. A morte da população negra, e em especial dos homens negros, tem sido chamada por diversos estudiosos de genocídio, devido às enormes proporções que têm em nosso país, principalmente quando colocada em comparação com a morte das pessoas brancas, cujos índices retrocederam nos últimos anos. Frente a esta perspectiva pode-se falar, além de biopoder, em genocídio da população negra e em necropolítica³².

³⁰ Conceito foucaultiano “O biopoder se refere a um campo composto por tentativas, mais ou menos racionalizadas, de intervir sobre as características vitais da existência humana. Ele é exercido como um controle social que começa no corpo, expressando a materialidade do poder nos corpos dos indivíduos” (LÓPEZ, 2012, p. 129)

³¹ <https://nacoesunidas.org/campanha/vidas-negras/>

³² Políticas de Estado, que podem determinar os sujeitos que podem viver e aqueles que devem morrer. Segundo Mbembe são as “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte e reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror (2018, p. 71)

Se ao falar em biopoder acima fiz menção à ideia de *deixar morrer*³³, e se tratando de genocídio é necessário pensar em *fazer morrer*, em matar em seu senso mais estrito. E esta tem sido a realidade da população negra no Brasil, diante da tecnologia de poder racista, que entende *a priori* que todos os cidadãos negros são inimigos e passíveis de morte. É a partir desta mentalidade que opera o Estado brasileiro. Para Mbembe (2018b), o estado moderno funciona dentro do território nacional semelhantemente à maneira como as metrópoles funcionavam nas colônias. Portanto, as políticas de segurança pública operam a partir da colonialidade. Ou seja, categorizando os sujeitos com base em seu fenótipo - sua raça - as agências de segurança pública atuam invadindo territórios e residências, prendendo cidadãos e, por fim, matando-os. O direito de matar seria, então, inerente ao estado, que também é possuidor do monopólio da violência. Esta forma de atuar é naturalizada nas estratégias do estado para a criação de um inimigo imaginário ou mesmo com a retórica da grande imprensa.

O racismo, mais uma vez, permite a conformação das almas, mesmo as mais nobres da sociedade, à extrema violência a que populações inteiras são submetidas, que se naturalize a morte de crianças por ‘balas perdidas’, que se conviva com áreas inteiras sem saneamento básico, sem sistema educacional ou de saúde, que se exterminem milhares de jovens negros por ano no que vem sendo denunciado há anos pelo movimento negro como genocídio. (ALMEIDA, 2018, p. 94)

A construção da ideia de um inimigo comum é crucial para que se naturalize o estado de permanente vulnerabilidade e medo no qual vive a parcela negra da população brasileira. Desde a colonização até a atualidade, o imaginário social tem sido banhado pela ideologia racista que coloca pessoas racializadas como ameaças. Segundo Mbembe “a percepção da existência do Outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida e segurança é, penso eu, um dos muitos imaginários de soberania característico tanto da primeira quanto da última modernidade (2018b, p. 20)”. Dos indígenas, o senso comum brasileiro entende como selvagens ou mesmo aqueles que *querem demais* ao reivindicar as terras que lhes foram roubadas. Aliás, vale mencionar que a população indígena no Brasil sofre, também, um grande genocídio. E este praticamente invisível à população geral, devido à falta de divulgação de notícias e informações. São mortes que ocorrem no interior do país, em combates por terras, nas quais fazendeiros, madeireiros etc., e agentes de segurança pública cometem assassinatos que ficam sem punição. Além da destruição do meio ambiente onde vivem, o que também causa sua morte. Todavia, sobre a população negra, o imaginário coletivo teve outra construção. Foram

³³ O conceito de biopoder, em Foucault vai além de deixar morrer, no entanto, por agora, usarei-o apenas nesse sentido. O autor fala ainda em controle dos corpos e outras maneiras de biopoder.

colocados no lugar de vagabundos, perigosos, criminosos e afins, de modo que a sua existência é entendida como ameaça à vida da população branca, e desta forma, sua morte passa a ser validada pelo conjunto da sociedade.

O racismo, portanto, fica visível quando no imaginário social pessoas negras podem ser deixadas para morrer ou mesmo ser assassinadas. A morte da população negra do Brasil, seja por meio de assassinatos ou por negligência na área de saúde caracteriza, portanto, o genocídio de tal população. Crianças mortas por *balas perdidas* dentro de escolas, casas ou territórios onde moram, jovens presos por porte de quantidades ínfimas de drogas, homens executados por terem seus guarda-chuvas confundidos com fuzil são apenas algumas das maneiras pelas quais o estado tem conseguido viabilizar sua política racista e mantido esta população num eterno estado de vigilância, estresse e doença mental e física.

Para se conseguir lidar com o racismo institucional é preciso que haja nas instituições abertura para o debate acerca do assunto e, ainda, ações que sejam abertamente antirracistas, de modo a enfrentar os hábitos racistas que estão naturalizados nestes mecanismos. E, sobretudo, é imprescindível que os agentes institucionais admitam-se racistas e possam aprender a desconstruir sua lógica racial acerca das populações negras e/ou indígenas. Nos exemplos que foram discutidos acima, é fundamental que aqueles que trabalham no sistema de saúde percebam a necessidade de um olhar específico sobre a população negra que atendem, além de programas para conscientização e difusão de conhecimento sobre saúde e autocuidado para esta população. No caso do direito e da segurança pública, seria necessário um trabalho de criação de mecanismos de denúncia e sanções para os agentes que abusam de seu poder, e ainda outras formas de lidar com as práticas abusivas e explicitamente racistas que perpassam tanto o judiciário quanto as polícias. Além de uma completa revolução em diversos mecanismos do Direito. A mobilização antirracista não pode ser individual, assim como o racismo não opera apenas nessa esfera. Ela precisa ser institucional e estrutural, pois somente desta maneira se pode vislumbrar mudanças efetivas para a sociedade brasileira.

Diante disso tudo, pode-se afirmar que o racismo institucional é a materialização do racismo que existe na sociedade e, ainda, é braço do poder do estado sobre os corpos negros. A partir das instituições existentes, o estado e seus agentes institucionais mantêm a população negra em um lugar de marginalidade e vulnerabilidade, fazendo com que tenham poucas oportunidades de ascensão social, de manutenção da saúde e de vencerem os conflitos raciais, que em geral são mediados pelas próprias instituições racistas. Nesta seção demonstrei a partir de duas áreas elementares para a vida no estado moderno como o racismo permeia a sociedade e prejudica gravemente a parcela racializada. Há ainda muitas outras áreas nas quais se pode

identificar a presença do racismo institucional. Todavia, o objetivo desta dissertação não é se apegar a todas as manifestações do racismo no Brasil, mas sim compreender como ele se dá no aspecto da educação e da escola brasileira. Para realizar este feito, era preciso que se compreendesse que o racismo está presente em toda a sociedade e tem formas de operar e materializar-se que estão para além das atitudes individuais das pessoas. Portanto, na seção seguinte deste capítulo farei uma discussão sobre a materialização do racismo na esfera da educação brasileira e mais especificamente na instituição escolar.

3.3 Racismo e escola

Para finalizar esta dissertação é necessário abordar a temática que suscitou toda esta pesquisa teórico-conceitual: a relação entre a escola e o racismo. Com efeito, abordarei mais precisamente a cultura escolar, como ela foi formada a partir de uma mentalidade racista, as práticas do cotidiano escolar que favorecem esta relação racial e, ainda, o resultado de fracasso escolar e opressão racial que é experimentado pelas crianças e jovens negros ao serem inseridos na instituição escolar.

3.3.1 Racismo e cultura escolar

Nesta seção pretendo elaborar com maior profundidade a relação existente entre a instituição escolar e sua cultura com o racismo, particularmente em seu aspecto institucional, mas não exclusivamente. A instituição escolar, como qualquer instituição moderna, está fortemente enraizada no racismo estrutural e de tal forma, todo seu aparato cultural possibilita a materialização do racismo e a manutenção da desigualdade racial da sociedade.

No capítulo 2 desta dissertação, engendrei algumas explicações sobre o surgimento da escola e a ideologia que impulsionou a fundação desta instituição. Da mesma forma, explanei as necessidades sociais para tal empreitada. Assim, a partir daquele capítulo foi possível saber que a cultura escolar nasceu em berço iluminista e que, como tal, é movida por estas ideias. Segundo Senna, Lopes e Machado

a escola brasileira forma-se com base na educação iluminista para dar consecução a um projeto de sociedade republicana e livre da diversidade étnico-cultural (MOTA, 2010; LIMA; HOCHMAN, 2000). O Brasil adentra o século XX, com a esperança de que esta escola pudesse legar às futuras gerações um país liberto de suas matrizes coloniais, traços considerados como pura degenerescência (2017, p. 13).

Portanto, pode-se afirmar que a cultura escolar é atravessada pelo conceito de racionalidade e iluminação em oposição ao que seria obscuro e irracional, assim como pelas noções de liberdade, igualdade, justiça e universalidade. Em se tratando de cultura escolar é importante, também, considerar que ela não está limitada pelos muros da escola, ao contrário, é referendada por toda a sociedade na qual se insere, e por esta sociedade é também almejada. Ou seja, a legitimidade da instituição escolar está vinculada à sua capacidade de formar sujeitos escolares, mesmo que estes sujeitos sejam muito diferentes dos sujeitos reais. Quando a instituição não faz isso, passa a ser questionada, a despeito de estar de fato formando cidadãos. O que está em jogo, na verdade, não são as crianças e os jovens, mas um modelo de aluno ideal, que remete a um tipo de pessoa categorizada de modo superior: os brancos europeus, materialização da figura do sujeito cartesiano.

A escola brasileira impregna-se de toda uma cultura forjada a partir daquele sentido público inicial, fortemente marcada pelo desprezo à diversidade étnico-cultural que se encontra(va) por todos os lugares ao longo do território nacional. Vale ressaltar, no entanto, que esta cultura escolar transborda a própria escola, pois se constrói desde a crença popular em uma instituição em que se pudesse confiar a geração de uma nova nação, ainda que em prejuízo das vocações culturais do povo. (SENNA, LOPES E MACHADO, 2017, p. 13)

Se, como dito no capítulo 2, cultura pode ser entendida como um campo onde as pessoas podem construir e elaborar signos e símbolos e está vinculada à produção de linguagem, religião, formas de trabalho, de habitar, de se relacionar etc. (CHAUÍ, 2008), então a cultura escolar deve ser entendida como um largo campo de produção de conhecimento, de símbolos, comportamentos, linguagens, relacionamentos etc. Esta cultura está apoiada em um largo espectro de ideologias e modos de operar que visam, objetivamente, formar cidadãos segundo o modelo de sujeito cartesiano, o aluno ideal. Por esta razão, embora haja escolas diferentes e variadas filosofias de ensino, maneiras de ensinar e modos de pensar a educação, uma escola é uma escola, e sua essência demonstra-se de forma semelhante em qualquer uma que se entre. Por isso, refletir sobre cultura escolar é pensar nos valores da instituição, além de seus hábitos objetivos e aparentes. É pensar em como os mecanismos institucionais podem realizar tais objetivos. Além disso, é ainda compreender como estes hábitos, valores e mecanismos funcionam e atingem todas as crianças e jovens que passam por ali. Todavia, para além de ser uma forma de organização, uma linguagem, ou práticas cotidianas, a cultura escolar é uma mentalidade, apoiada em ideias filosóficas antigas e, ao mesmo tempo, geradas em um lugar social específico. Cultura escolar é um acumulado de manifestações explícitas e implícitas que são transmitidas e impostas através dos tempos. E sua ideologia, mesmo oculta, justifica o modo de operar dos agentes educacionais, a construção dos currículos, a mentalidade que difundem e

até mesmo o fracasso escolar. Compreender a escola e sua cultura é principalmente pensar acerca dos sujeitos que estão ali em formação e, ainda, acerca das ideologias que permeiam as ações escolares.

Filosoficamente, o sujeito cartesiano está ligado ao método científico e ao Iluminismo. O método científico apresenta-se neste sujeito pela abstração, é o trabalhar e produzir o conhecimento de uma maneira mental, abstrata, separada do plano concreto, da matéria (SENNA, 2007). O Iluminismo é a base filosófica para formação deste sujeito e pela ideia de categorizar as pessoas de acordo com seu desempenho segundo tal modelo. As ideias iluministas de racionalidade e universalidade demonstram bem esta questão. Falar em razão, para estes filósofos, não é falar na capacidade humana de pensar, de criar, de ensinar e aprender e de interferir na natureza. Para os iluministas, razão está vinculada à civilização e esta, vinculada a sua própria sociedade. O caráter universal da razão pregado pelos iluministas era o entendimento de que todas as sociedades deveriam um dia chegar ao mesmo patamar de civilização e racionalidade em que a Europa estava, e não que todos tinham a mesma capacidade ou a mesma razão. O sujeito cartesiano, portanto, é mais do que um sujeito cognoscente, ele é um sujeito cultural (GODOY & SENNA, 2011), gerado por e para uma sociedade específica, padrão de normalidade, que foi imposto ao resto do mundo através do processo colonial (QUIJANO, 2014 [2005]). O sujeito cartesiano é o modelo idealizado, o padrão de educando que é desejado pela escola - e pela sociedade - e foi forjado para operar no mundo a partir da racionalidade e na lógica do método científico. A cultura escolar, portanto, está voltada para a construção e manutenção deste modelo e, assim, apenas aqueles que se conformam a ele conseguem, de fato, ser incluídos e se movimentar na instituição. De acordo com Godoy e Senna, o sujeito cartesiano é “o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por René Descartes (daí o seu nome, sujeito cartesiano) em termos ideais, no século XVII” (2011, p. 137).

Em especial no século XXI, ouve-se o discurso de uma escola inclusiva que está centrada no aluno como cidadão em formação. Todavia, importa questionar qual sujeito queremos formar e estamos formando. Se por um lado a escola passou a receber toda e qualquer criança brasileira, independente de sua raça, classe ou gênero, por outro lado, a questão do fracasso escolar é real, demonstrando que nem todas as crianças que entram na escola saem dali com a escolarização completa. Além disso, muitas das que conseguem completá-la, fazem-no sofrendo grandes percalços e atropelos.

A imposição de um sujeito idealizado para todas as crianças e jovens que passam pela instituição escolar pode ser compreendida como forma de operar a partir do racismo estrutural

existente na sociedade. A escola impõe um modelo idealizado enquanto invisibiliza outras formas possíveis de ser e de aprender, outros modelos mentais e culturais. O racismo como tecnologia de dominação se materializa através das instituições que impõem um padrão que possibilita a manutenção da hegemonia de um grupo racial. Segundo Almeida

no caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que serve para manter a *hegemonia* do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um certo grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (2018, p. 31).

Com efeito, a tecnologia do racismo não é um fenômeno uniforme e simples, tampouco opera numa lógica formal de fácil compreensão. O racismo está profundamente ligado às circunstâncias sociais e históricas de um Estado ou instituição. A forma como ele se dá na escola brasileira certamente não é a mesma segundo a qual ocorre em outros países, embora haja mecanismos e filosofias comuns.

Para finalizar esta seção, trarei mais um elemento a partir do qual se pode identificar a tecnologia do racismo na cultura escolar: a meritocracia. Historicamente, tal ideologia tem seu ponto inicial entre os séculos XVII e XIX, quando da ascensão da burguesia como classe social hegemônica (BÉHAR, 2019). Fundamentada nos princípios filosóficos do Iluminismo, a nova classe dominante necessitava justificar sua hegemonia e combater a estrutura social prévia que era pautada em laços de sangue e em crenças religiosas. Desta forma, a ideia de que se pudesse ascender econômica e socialmente a partir de esforço e talento próprios lhes fazia muito sentido; a ascensão viria pelo *mérito* de cada um, portanto, entende-se que deste momento vieram as primeiras noções de meritocracia. Segundo Béhrar

é a partir do século XVII que a noção contemporânea de meritocracia se desenvolve, apoiada na ascensão de novas configurações políticas e econômicas (principalmente), centradas na sociedade europeia. Tal mudança relaciona-se à ascensão de ideais questionadores da estrutura social medieval, apoiada sobre privilégios relacionados ao nascimento e às relações “de sangue”. Em um novo contexto, com a ascensão da classe burguesa, dos ideais Iluministas (especialmente associada à noção de liberdade, direito à propriedade e equidade jurídica) e a necessidade de construção de significado das novas relações de poder e produção, a meritocracia se apresentava como meio de legitimação alinhado à ordem social nascente (2019, p. 250).

A partir da segunda metade século XIX a noção de meritocracia foi se transformando, e nas últimas décadas do século XX, com a crise dos estados de bem-estar social e a ascensão da ideologia neoliberal, a ideia já havia tomado “dimensões de ilimitada liberdade na busca de *status* social por meio do esforço individual, sob a expectativa de que todo esforço e mérito obtido será recompensado” (BÉHRAR, 2019, p. 251). Neste momento, a meritocracia passa a ser uma compreensão segundo a qual o indivíduo é total e completamente responsável por suas

ações, sua formação, seu sucesso e seu fracasso. Aos olhares leigos é possível que a ideia de meritocracia venha a parecer algo benigno, e até mesmo justo, uma vez que ela se apresenta primeiramente como uma negação de privilégios e, depois, como recompensadora do esforço e do talento de cada um. Assim, o senso comum pode, de fato, entender que em uma sociedade pautada na meritocracia, os bem sucedidos o são porque têm mais talentos ou trabalharam mais (ou os dois), enquanto os chamados fracassados estão apenas colhendo os frutos de sua preguiça, desinteresse e até mesmo falta de inteligência. No entanto, no quesito justiça social esta ideologia fica devendo. E muito.

Com efeito, importa refletir que no contexto em que foi idealizada, a meritocracia aparece para justificar uma inversão da estrutura social, não sua horizontalização. Ou seja, ocorre a troca de uma classe social por outra: no lugar de dominação onde estava a aristocracia e a nobreza passa a figurar a burguesia capitalista. Todavia, um elemento se mantém: a dominação. Como peça-chave para a compreensão das sociedades capitalistas, a dominação é a pedra fundamental de construção de toda sociedade moderna, e é a mola propulsora das mais variadas tentativas de reforma. Conforme já foi visto, até certo ponto na Europa se pode falar em dominação de classes³⁴, na América porém, esta se deu através do processo colonial. Tais realidades são formas distintas a partir das quais o mesmo grupo hegemônico se impõe e controla os outros grupos. No caso das Américas, de acordo com Quijano (2014 [2005]), tal dominação deu-se a partir de numa categorização racial, o que nos traz de volta à ideia de racismo como tecnologia de poder. Se considerarmos que toda nossa sociedade foi estabelecida a partir de princípios de dominação racial, então, não é difícil perceber que uma ideologia como a meritocracia irá também favorecer-se da desigualdade racial e, outrossim, justificar tal desigualdade na sociedade.

No caso do Brasil, é necessário pensar sobre meritocracia e democracia racial concomitantemente. Se por um lado, há uma crença geral de que cada um ascende até onde seus talentos e esforços o levam, por outro lado, a democracia racial tem o papel de naturalizar a ausência de ascensão da população negra. A compreensão de que não há racismo no Brasil, de que há harmonia entre as raças, desconsidera completamente as barreiras sociais impostas às populações racializadas. Para aqueles que ainda acreditam nesse mito, portanto, se negros, mestiços e indígenas não ocupam os espaços e cargos mais altos no país, a responsabilidade por esta realidade é deles, e não do conjunto da sociedade e do racismo que a permeia. A meritocracia e o mito da democracia racial fazem o par perfeito. Neste ponto, é importante

³⁴ Falo no sentido histórico, no entanto compreendo que, com os processos migratórios e diaspóricos, as relações raciais também se dão naquele continente.

ressaltar a característica individualizante da ideologia da democracia racial. Enquanto sociedade e estado pautam o caráter coletivo da luta por justiça social, a ideia de vencer pelo próprio mérito é sobretudo individualista, o que a torna ainda mais descolada da realidade, uma vez que, nas legislações e em especial na Constituição Federal, fica claro o papel e a responsabilidade do estado pelo bem-estar e a vida dos cidadãos, e da sociedade como um todo. A ideologia da meritocracia, ao fazer o movimento de lançar sobre o indivíduo toda a responsabilidade pelo sucesso irá eximir o estado de sua obrigação de criar políticas públicas para lidar com a realidade da população, e oferecer justiça e restituição histórica.

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a *culpa* pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal (ALMEIDA, 2018, p. 63).

Na realidade social, a meritocracia se materializa através de instrumentos institucionais, e portanto, irá aparecer de diversas formas nas escolas e outras instituições de educação. Manifesta-se através de vestibulares e outros processos seletivos para o acesso às universidades, por exemplo (FERREIRA, 2019). Não é à toa que, num contexto onde a desigualdade racial está vinculada estreitamente à desigualdade educacional, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universais, encontram-se nos cursos e cargos de maior prestígio majoritariamente pessoas brancas. De acordo com a autora

Há evidências sólidas de que o vestibular, em vez de selecionar os melhores alunos, opera como um instrumento de reprodução de hierarquias sociais e raciais no Brasil, já que o capital econômico desempenha um papel decisivo no desempenho dos candidatos, uma vez que ele chancela a capacidade de investimento da família na Educação Básica do estudante. No Brasil, o sistema educacional foi concebido e expandido pelo grupo dominante branco e de elite, que utilizou o conceito de mérito para distribuir ou restringir recompensas educacionais, como se o “mérito” consistisse em aferição de empenho e performance dos indivíduos neutra e cega à cor e classe. (2019, p. 491)

Em se tratando de escolas públicas *de excelência* o mesmo processo ocorre: são predominantemente frequentadas por alunos e alunas brancos. Esta realidade é justificada socialmente pela ideia de meritocracia, porém, na verdade, suas causas são o racismo estrutural, institucional e a existência de processos seletivos criados para manter uma grande parcela da população do lado de fora, de modo que fiquem eternamente subalternas, mantendo a estrutura social intacta, exceto pelos poucos indivíduos racializados que conseguem *furar a bolha* e, assim, ascender.

Neste sentido, ao refletir sobre meritocracia e democracia racial no âmbito escolar, é preciso retomar a noção de sujeito cartesiano, uma vez que esta imposição privilegia os sujeitos escolares oriundos de sua cultura afim, ou seja, os brancos. Em que pese a realidade de crianças e jovens brancos que são oriundas das classes mais pobres, é pertinente colocar que o sujeito cartesiano, de uma maneira ou de outra, encontra-se mais próximo delas do que das crianças e jovens negras. Isso porque, como já foi mencionado, esta idealização está baseada no sujeito cultural da modernidade, que é branco, o que o coloca como uma possibilidade mais viável para as crianças brancas do que para as negras. Para uma compreensão meritocrática da escola, seria necessário que a cultura escolar fosse pautada em algum tipo de neutralidade e/ou igualdade, algo que não existe, como venho demonstrando no desenvolvimento deste texto. Em uma sociedade racista onde as crianças negras (ou indígenas, etc) lidam cotidianamente com a violência racial e são educadas em uma instituição de cultura racista, nesta instituição, não são acolhidas, não vêem sua cultura legitimada, e, sobretudo, não são tratadas a partir de suas potencialidades, mas sim a partir de estereótipos negativos, como poderiam, então, ser plenamente bem sucedidas? Desta forma, se pode assegurar que a concepção de sucesso ou fracasso baseada em algum mérito pessoal não pode ser nem ao menos concebida, uma vez que não há condições objetivas de igualdade para todos os sujeitos.

À vista do que foi colocado nesta seção constata-se que a cultura escolar, cuja origem é o Iluminismo, não é neutra, e tampouco tem um caráter acolhedor, igualitário e inclusivo. A cultura escolar, aquilo que move esta instituição, é, na verdade, racista e, deste modo, é bastante condizente com a sociedade na qual está inserida. Em se tratando de racismo e escola, para além da cultura escolar, também se pode abordar elementos do cotidiano da escola que demonstram que há uma desigualdade racial que atravessa a vida de todas as crianças e jovens que a frequentam, e tratarei de alguns destes elementos na próxima parte desta dissertação.

3.3.2 Racismo e cotidiano escolar

Na seção anterior tratei do racismo e da escola de um ponto de vista cultural. Para completar esta abordagem, irei discorrer acerca de alguns elementos do cotidiano escolar procurando, outrossim, demonstrar seu caráter racista e como ao experimentá-los regularmente na escola as crianças e jovens negras são repetidamente excluídas em seu processo de escolarização, mesmo que tal exclusão se dê dentro da escola.

No capítulo anterior dessa dissertação foram apresentados alguns elementos do dia a dia da escola, como a organização do tempo e a demanda por um comportamento por alguns

conhecido como “postura de estudante”. Naquele capítulo mencionei uma questão que é crucial para refletir sobre como o racismo atua no cotidiano escolar trazendo, em primeiro lugar, a experiência escolar de opressão e sofrimento para as crianças e jovens negras e, depois, resultando em falha na conclusão do seu processo de escolarização, esta questão é a cisão feita entre corpo e mente, que se materializa em variados hábitos e mecanismos institucionais da escola. Destarte, pode-se dizer que esta seção tem por finalidade ponderar acerca das práticas escolares que configuram e reforçam uma realidade de desigualdade racial e, por esta razão, podem ser chamadas de racistas.

Para realizar tal reflexão usarei a noção de cotidiano de Azoilda Trindade (1994). Pioneira na pesquisa sobre racismo na escola, a autora contribuiu com uma vasta avaliação do cotidiano escolar e a realidade racial, apontando diferentes elementos que demonstram que a experiência negra na escola, assim como na sociedade, é atravessada por discriminação. Tendo em vista os mais de 25 anos que se passaram desde sua pesquisa, a utilizarei como norteadora pois traz uma contribuição de grande valor, no entanto, acrescentando a ela outras referências e estudos que podem expandir o entendimento desta situação no período atual. A autora expressa que a escola é uma instituição única e que funciona em um sentido micro, ao mesmo tempo que é ligada a um sistema macro de ensino, fazendo com que em seu interior operem paradoxos que são inerentes à vida humana. Para ela a escola tem um caráter “conservador, refratário a inovações e mudanças” ao mesmo tempo que se apresenta também como “inovadora, transgressora, dialógica etc.” (TRINDADE, 1994, p. 45). Sendo assim, ao pensar o cotidiano escolar, Trindade afirma “no cotidiano vivem e convivem a horizontalidade - dimensão da homogeneização de condutas, ritmos, roteiros, preconceitos, estereótipias - e a verticalidade - dimensão da hierarquização de formas, funções, classes sociais, saberes (estrutura piramidal) (1994, p. 47).

Com a finalidade de entender como o racismo se manifesta e se expande na escola através das práticas, Trindade analisa o ato de entrar na escola: o acesso, a matrícula, as formas³⁵, os recreios nos pátios escolares, o uniforme e outros. Além destes elementos, a pesquisadora também elenca outros pontos cruciais, como as reuniões de responsáveis, de professores, o planejamento, os conteúdos etc. Em todas estas categorias, Trindade explicita a presença do elemento racial que determina a experiência escolar de todas as crianças e jovens. Digo todas porque, se por um lado a população negra na escola aprende um lugar de discriminação e subordinação, por outro lado, a população branca aprende um lugar de

³⁵ As famosas filas que as turmas devem fazer a fim de se movimentar pela escola.

discriminadora e subordinadora, o que por sua vez perpetua a divisão racial da nossa sociedade. Ao tratar da matrícula, do uniforme e das formas escolares, Trindade expressa que o racismo permeia estas situações desde a recusa de vaga para crianças oriundas de certas comunidades, até a negação da experiência corporal de tais crianças, que são forçadas a se conformarem a uma fila, o que insinua que outras formas de organização estão erradas. Todas estas situações visam, sobretudo, a aculturação das crianças e jovens negros, e a docilização de seus corpos. Quanto às reuniões de professores e responsáveis e ao planejamento escolar, Trindade explica que em sua superficialidade nenhum destes elementos parece operar em uma lógica racista, no entanto, quando olhadas mais profundamente, se pode perceber muito bem o eurocentrismo e a hierarquização que caracteriza estes espaços e as decisões pedagógicas que ali são tomadas. Segundo a autora “para nós, o racismo nos planejamentos se caracteriza pela omissão, estereotípias, hierarquização das diferenças (saber mais elaborado x saber confuso, popular...), inferiorização do saber extra-escolar, idealização de um certo tipo de aluno...” (1994, p.67). Partindo destas colocações poderei, então, adentrar a seara do racismo institucional que se apresenta no cotidiano escolar, pensando nas práticas atuais - aquelas que ainda se assemelham às que Trindade elencou e, também, as que já se modificaram sem terem, necessariamente, perdido sua característica racista.

De acordo com o que já mencionei no capítulo 3 desta dissertação, é possível perceber a hegemonia da cultura escolar a partir de alguns elementos que aparecem na prática cotidiana da escola, como o espaço apartado para se ensinar e aprender, a forma como o tempo é tratado na escola e, ainda, a imposição de um modelo ideal de aluno (o sujeito cartesiano). Naquela seção expliquei que quando na modernidade se cria um espaço separado para a educação o que se estava criando, na verdade, era uma hierarquização de saberes. Com efeito, toda e qualquer sociedade pratica o ato de educar, porém ao separar um lugar para isso, a sociedade burguesa tende a colocar todas as comunidades que não educam desta forma em um patamar inferior. A partir da ideia de que a categorização racial foi determinante para se hierarquizar a sociedade moderna, pode-se compreender que há um aspecto racial por trás de tal separação. No mundo contemporâneo, através do rótulo *educação formal e informal* se inferioriza o que se faz em quilombos, favelas, nações indígenas etc. Desta forma, na prática do cotidiano escolar, os saberes que as alunas e alunos trazem de suas comunidades são postos em uma posição inferior àqueles que a escola busca ensiná-los, fazendo com que especialmente as crianças e jovens racializados aprendam que sua cultura de origem tem também um lugar inferior na pirâmide social. A hierarquização de saberes, realizada não por seu uso prático ou por sua complexidade,

mas sim a partir de um ponto de vista eurocêntrico demonstra de modo incontestável o caráter racista destas práticas escolares.

No cotidiano escolar há outro elemento fundamental de ser considerado que é a disciplina. Disciplina é uma palavra usada em diversos sentidos na escola. Um dos sentidos é o que versa sobre as matérias escolares, como língua portuguesa, matemática, história, geografia e afins. O outro sentido é o que pretendo abordar nos próximos parágrafos desta seção e está relacionado à imposição de determinados comportamentos e posturas aos estudantes. Segundo o mini dicionário Aurélio, disciplina é 1. regime de ordem imposta ou mesmo consentida, 2. ordem que convém ao bom funcionamento de uma instituição, 3. relações de subordinação do aluno ao mestre³⁶. Na escola, a disciplina aparece principalmente sob o pretexto de organização e ordem e, sobretudo, sob a alegação de que é preciso obediência às normas e o aprendizado de um tipo de comportamento para que os estudantes possam aprender os conteúdos ensinados e avançar no processo de escolarização. Naquele ambiente, a disciplina se materializa em variadas rotinas e regras. Isto posto, é possível perceber que a disciplina escolar tem um forte caráter docilizador, e é neste sentido que se pode identificar sua face racista: quando consideramos que toda a modernidade foi fundamentada numa categorização racial que busca subordinar grupos de pessoas negras, indígenas e afins, se pode também verificar que a docilização serve a um grupo e é imposta sobre outros. Conforme colocou Almeida “a concepção institucional do racismo trata o *poder* como elemento central da relação racial. Com efeito, o *racismo é dominação*” (2018, p. 31). Quanto mais dócil o outro, mais fácil é exercer domínio sobre ele e, ainda, moldar seus comportamentos.

Ao avaliar com cautela uma escola, seus ambientes e funcionamento, identifica-se muitas rotinas e regras que devem ser seguidas diariamente. Todas estas rotinas estão conectadas, sobretudo, ao tempo escolar. Ou seja, há horários pré-determinados para a realização de todas as tarefas. Há horário para entrar e sair, para aulas de matérias diferentes, para se alimentar, para brincar, para conversar. Todas as atividades estão organizadas em janelas de tempo. No capítulo 3 referi-me a algumas problemáticas que a regulação do tempo pela escola apresenta, aqui abordarei seus pormenores filosóficos e ideológicos para a criação de corpos dóceis³⁷. Assim como o tempo, na escola constata-se as rotinas e regras. Ali existem salas de aula, geralmente com cadeiras enfileiradas, viradas de frente para o quadro e a mesa da professora ou professor, onde os estudantes passam a maior parte do tempo. Além das salas de

³⁶ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa dicionário. 7a edição. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

³⁷ Termo usado por Michel Foucault em sua obra “Vigiar e Punir”.

aula padrão, ainda encontram-se espaços para aulas como, por exemplo, Educação Física, geralmente um lugar amplo (mas nem sempre), salas de arte ou música, espaços para o recreio e a alimentação dos alunos e alunas. Cada espaço tem sua função designada e toda atividade é premeditada e pré-agendada nos horários. Diante deste lugar, o que se espera é que as crianças e os jovens aprendam e desenvolvam um comportamento que se encaixe nele. Isto é, espera-se que eles saibam o que fazer em cada espaço e hora. As crianças e jovens devem saber que brincar e correr são ações a serem praticadas em lugar e horário específicos, por exemplo. Assim como têm de saber que na sala de aula devem estar em silêncio a maior parte do tempo, com os olhos voltados para o professor ou para o quadro no qual este escreveu o conteúdo. Para que todos os estudantes saibam como se comportar e o façam, a escola faz uso do recurso da disciplina, em seu terceiro sentido. Destarte, disciplina escolar tem a ver com o comportamento que se espera, com a imposição deste padrão e, ainda, com as sanções que as crianças e jovens podem receber caso não apresentem a postura esperada. As sanções praticadas pela instituição escolar são muitas, tais como: advertências, suspensões, redução do tempo de lazer, realização de tarefas extras e outras. Todos estes recursos têm por objetivo punir aqueles que não se comportaram como esperado e, além disso, servir de aviso para os outros, de maneira que não se desviem da norma para não experimentarem a mesma consequência. Por esta razão, ao tratar de disciplina escolar é possível compreender que este elemento está intrinsecamente ligado à dominação e a subordinação dos corpos, relacionando-se assim com o poder que a instituição e seus agentes exercem na sociedade. De acordo com Batista, Baccon e Gabriel,

Delimitar, demarcar, direcionar minuciosamente o tempo, o espaço, e os movimentos são meios importantes para os fins do poder disciplinar, os quais se condicionam a controlar as operações do corpo, de modo que ele seja útil e dócil ao mesmo tempo. O corpo, doravante deve ser um mecanismo da maquinaria da sociedade moderna capitalista; corpo que passa de instituição a instituição. Assim, o homem moderno é aquele que passa a maior parte de sua vida dentro de instituições (2015, p. 08)

A disciplina, ou poder disciplinador (FOUCAULT, 2014 [1975]), pode ser compreendida a partir da noção de que há uma relação de poder que opera em meio às instituições de modo a proporcionar à sociedade pessoas que possa exercer os comportamentos que atendam às suas necessidades, assim como saibam movimentar-se a partir do modelo mental esperado. De acordo com Foucault, disciplina são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (2014[1975], p. 135). Em que pese não ter Foucault tratado de escolas especificamente, o filósofo cita a presença da disciplina nos colégios desde a escola primária. De modo que, apoiada em seu pensamento, seja viável apontar os

mecanismos de controle minucioso utilizados na instituição escolar com o objetivo de fabricar este sujeito ideal, que é, ao mesmo tempo, útil e dócil. O aluno ideal, portanto, é algo que se fabrica na escola, a partir de uma tecnologia de dominação. Desta forma, verifica-se que, sendo a escola a grande formadora de sujeitos cartesianos, ela será, outrossim, uma instituição fundamental para a realização da sociedade burguesa capitalista. Não tenho a pretensão de entrar a fundo no pensamento foucaultiano acerca do poder disciplinador, no entanto, não é possível ponderar a questão do controle de corpos pela instituição escolar sem mencionar a contribuição deste filósofo, uma vez que o modo como ele analisou a relação de poder estabelecida nas instituições cabe perfeitamente às escolas.

Os corpos que Foucault chamou de dóceis são aqueles que tem grande poder de produtividade, economicamente falando. São úteis, realizam trabalhos necessários socialmente, mas, por outro lado, não são muito poderosos politicamente, se calam mais do que reivindicam. São corpos submissos e obedientes, pouco questionadores. Como não perceber, com esta descrição, o sujeito escolar ideal? Em qualquer escola que se entre, mesmo as chamadas *progressistas*, o mais valorizado é aquele aluno ou aluna que prontamente realiza as atividades pedagógicas, faz os deveres de casa, é educado com todos, cumpre as regras, tira boas notas e tem excelente higiene. A escola não quer crianças e jovens que questionem suas regras, seus hábitos, sua cultura, não. Ela quer aquelas que lhe obedecem e estas sim serão recompensadas.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 136)

A instituição escolar, segundo a lógica capitalista burguesa e racista, tem a função de prover a sociedade com os sujeitos docilizados que poderão fazer a roda do capital girar sem, no entanto, trazer riscos em excesso. Conforme já mencionei, conflitos sempre existirão, especialmente em sociedades tão desiguais, porém, o papel da instituição é absorvê-los e apaziguá-los de modo que não haja grande instabilidade política. É diante desta noção que se pode dizer que a escola é uma instituição mantenedora de desigualdades raciais.

Para finalizar não se pode fugir da reflexão sobre a questão do silêncio. No capítulo anterior, tratei do silêncio da escola - seus agentes, docentes etc. - e do silêncio das famílias quanto às discriminações raciais concretas que muitas crianças negras experimentam em sua escolarização. Acima, mencionei algumas rotinas e práticas escolares que pretendem ensinar às

crianças e jovens a calarem-se através da disciplina. Portanto, agora, irei ater-me ao sentido docilizador do silêncio que é ensinado e requerido pela escola; e, ainda, sobre o quanto este silêncio se relaciona com a urgência de absorver conflitos e calar os insubmissos que fazem parte dos grupos racialmente dominados.

O silêncio é uma ferramenta importante para a manutenção de hegemonias. O calar-se e o fazer calar tem consequências para os sujeitos individualmente e, também, para a coletividade onde estão inseridos. Em sua obra *Memórias da Plantação* (2019), Grada Kilomba, trata do silêncio como uma prática de racismo cotidiano que acarreta consequências para as pessoas negras, em especial no ambiente acadêmico. A autora afirma que “no âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência representando o que as/os brancas/os querem - e precisam - controlar” (p. 33). Segundo ela, o silêncio é uma demanda vinda do medo branco de ter consciência da verdade, é uma negação da realidade, uma busca por proteção. Do ponto de vista do racismo, como toda negação, irá servir para “manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial” (p. 34). Em se tratando de escola, o silêncio ao qual os alunos e alunas precisam se submeter para conseguirem completar a escolarização, serve para que a cultura da instituição permaneça e, assim, a hegemonia social também se mantenha. No caso das crianças e jovens negros, o silêncio lhes serve para que consigam ter o aval da escola e possam completar seu processo de escolarização. A grande questão é que aqueles que alcançam tal feito certamente precisaram se deixar docilizar em alguma medida. Sendo assim, as consequências do silêncio existem, assim como as consequências do falar.

Kilomba segue verificando o papel do silenciamento dos sujeitos negros para a preservação das estruturas sociais e acadêmicas racistas. Para ela, é demasiado importante a compreensão de que as noções de erudição, ciência e conhecimento estão conectadas à dominação racial. A fim de explicar sua posição, a autora trata de três elementos do conhecimento que chama de mitos: a universalidade, a objetividade e a neutralidade. Quanto à universalidade, ela reforça que o conhecimento chamado de universal, na verdade é racialmente marcado: é branco. Com relação à objetividade, Kilomba ressalta que existência de uma estrutura de dominação branca coloca toda a produção de conhecimento realizada por pessoas não brancas como algo sem crédito científico, como se faltasse a tais pessoas clareza e objetividade científica, uma vez que falam do lugar de marginalidade e são por ele atravessadas. Por esta razão, a produção acadêmica deste grupo não é validada como verdade e acaba ficando de fora das agendas acadêmicas. A questão da neutralidade é tratada pela autora como mais um viés do controle que o grupo branco precisa desempenhar sobre o conhecimento produzido por pessoas não-brancas. Este mito tem como prerrogativa a existência de conhecimentos que sejam

neutros, isto é, não são influenciados por ideologias ou interpretados pela experiência dos sujeitos que o produzem, pelas questões raciais ou sociais que lhes atravessam. São, por esta razão, vistos como conhecimentos superiores, que devem ser considerados por todas as pessoas em qualquer lugar, enquanto o conhecimento produzido por grupos de pessoas que são racializadas, e a partir de sua experiência fazem isso, são menosprezados.

O centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, este é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o 'Outras/os' inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco. (KILOMBA, 2019, p. 50)

As explicações de Kilomba irão corroborar com outras visões já explanadas nessa dissertação. Ela demonstra que os conhecimentos produzidos em realidades e por sujeitos não brancos são, de modo geral, colocados numa posição desviante, formando um gueto dentro da academia. E por que não dizer da escola? Ao pensar os parâmetros curriculares nacionais, os livros didáticos, os projetos políticos pedagógicos etc., fica evidente que os conteúdos que recebem maior ênfase são os ditos universais e neutros. Tais conteúdos são sempre ligados aos pensamentos *clássicos*, que são eurocêntricos, enquanto os conteúdos divergentes são posicionados como temas transversais e por vezes tornam-se pretextos em nossos planos de aula. Embora se entenda que os temas transversais, em tese, têm um sentido unificador em torno do qual todas as disciplinas escolares devem girar, na verdade, o que se verifica é que tornaram-se detalhes mencionados pelos professores ou mesmo temas de feiras pedagógicas e afins, mas não tem o mesmo peso que os *clássicos* carregam. Um bom exemplo do silenciamento da escola no seu currículo é o que diz respeito à lei 10.639/03 (alterada para 11.645/08) que versa sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico. Embora seja uma legislação com quase 20 anos desde sua promulgação, é possível verificar a gritante resistência das escolas em colocarem-na em prática no seu cotidiano. E isso se dá por diversas razões - todas relacionadas ao racismo, institucional ou estrutural. Mesmo em uma metrópole como o Rio de Janeiro, fica evidente que esta lei tem sido tratada como um adendo, um apêndice, algo de menor valor nas práticas de ensino. Se por um lado, há uma resistência da própria sociedade diante da aplicação desta lei, por outro lado, há também um vazio na formação de professores, fazendo com que mesmo aqueles que desejam trabalhar este conteúdo necessitem fazer um grande esforço individual para saber como realizá-lo. Assim, diferentes elementos dificultam a inserção deste conteúdo nas escolas brasileiras. Em qualquer que seja o caso, o fato é que embora tenha mudado a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena permanece sendo silenciado nas escolas por todo o país.

Destarte, há dois tipos de silêncio aos quais as crianças e jovens negros são submetidos na escola. O primeiro é o silêncio como um impedimento de falar. Nele os sujeitos negros são submetidos ao poder disciplinador que lhes mantém calados na maior parte de sua experiência de escolarização. Calados sobre sua cultura de origem e os conhecimentos que trazem dali, sobre sua leitura de mundo. Silenciados, especialmente, acerca do racismo cotidiano que sofrem na escola - seja ele na esfera do indivíduo ou da instituição. Tais crianças e jovens precisam aprender a ficar quietas, a fim de conseguirem completar seus estudos e poderem almejar alguma ascensão e aceitação na sociedade capitalista burguesa. O segundo tipo de silêncio a que são submetidos é aquele impetrado sobre os currículos escolares e o conhecimento produzido pela e sobre a margem. Nesta perspectiva, o fato dos conteúdos priorizados pela escola ainda serem eurocêntricos resulta no silêncio que os e as estudantes experimentam ali, pois são privados de acesso à produção científica sobre suas comunidades e realizado por seus semelhantes. O efeito deste tipo de silêncio é que os jovens, ao completarem a escolarização, continuam pensando que a população negra e indígena é incapaz de produzir conhecimentos e que seu papel na construção do Brasil foi de escravizados e sua cultura é folclore, em um sentido perjorativo. A escola permanece entregando à sociedade cidadãos e cidadãs submissas, com uma mentalidade colonizada. À vista disso, pode-se dizer que o racismo no cotidiano escolar também se apresenta em forma de silêncio. Silêncio que é um impedimento de fala e de escuta, e por isso, um silêncio que mantém a estrutura racista intacta.

Na escola, lembro de crianças brancas sentadas na frente da sala de aula, quanto as crianças negras sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente 'porque somos todos iguais', dizia a professora. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador. (KILOMBA, 2019, p. 65)

Com tudo o que foi posto nesta seção busquei demonstrar diferentes hábitos e rotinas escolares que permeiam o cotidiano institucional e como tais práticas são ferramentas para a materialização do racismo dentro da escola e, assim, consegue manter tanto a escola como a sociedade em um estado de exclusão e desigualdade raciais. As rotinas escolares são permeadas por uma mentalidade colonizada, eurocêntrica e docilizadora. Desde a burocracia para a matrícula até as rotinas de dia a dia, como a forma de se movimentar no espaço escolar e o silêncio requerido de todos os alunos, passando pelo uso do uniforme e pelas sanções sofrida naquele lugar - quase tudo no cotidiano escolar, de uma forma ou de outra, colabora com a

opressão de corpos negros que serão entregues à sociedade docilizados, se completarem a escolarização, ou fracassados, se não puderem concluir este processo.

3.3.3 Racismo e Fracasso Escolar

Para finalizar, é preciso fazer algumas ponderações acerca do fracasso escolar a partir do entendimento do racismo estrutural e institucional. No decorrer dos capítulos desta dissertação, versei sobre a temática do fracasso escolar explicando que é algo que não deve ser abordado por um viés meramente individual, mas sim a partir de um entendimento sistêmico, vinculado às formas de organização sociais e raciais da sociedade. Buscando entender, sobretudo, que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, e precisa ser pesquisado em toda sua complexidade, não cabendo nesta análise uma explicação simplista.

Conforme já foi colocado aqui, historicamente, há diferentes formas de se explicar o fracasso escolar: através de teorias raciais ou psicológicas, como as mencionadas no segundo capítulo, por exemplo (PATTO, 2005 [1999]). Com estas teorias, desenvolvidas especialmente entre os séculos XIX e XX, buscava-se demonstrar que pessoas racializadas (negras e indígenas, no caso do Brasil) estavam menos aptas à educação formal. Este modo de explicar a situação de fracasso escolar tende a responsabilizar os sujeitos individualmente por não completarem a escolarização, enquanto coloca na escola e na sociedade um revestimento de democracia. No entanto, de acordo com Senna,

“a história do fracasso escolar no Brasil construiu-se em paralelo com a história do conceito social de sujeito das escolas públicas e dos preconceitos que, quero crer, inconscientemente, o povo brasileiro tem desejado perpetuar, dentro e fora da escola, por meio de inúmeros mecanismos de exclusão e banimento” (2008, p. 198).

Assim, quando Senna se refere aos sujeitos sociais, aos preconceitos atrelados à sociedade brasileira e aos mecanismos de exclusão e banimento que fazem parte da cultura escolar e social, é exatamente onde se pode compreender o fracasso escolar e sua relação com o racismo sistêmico que opera há séculos no Brasil.

Nas últimas décadas as noções de fracasso escolar foram tomando novos formatos a partir das pesquisas realizadas sobre o assunto. Os estudiosos têm buscado formas de compreender este fenômeno de modo complexo e que, não necessariamente, coloque a culpa sobre os sujeitos escolares. Para Freitas, por exemplo, “do ponto de vista do sistema, a exclusão foi internalizada a custos menores – tanto econômicos como políticos (cf. Freitas, 2002). As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação

do aluno e internalizam o processo de exclusão” (2007, p. 973). O autor compreende que o fracasso escolar, materializado por reprovação e evasão, que anteriormente era verificado a partir da ausência de muitas crianças e jovens dos sistema de ensino, deve passar a ser visto a partir da compreensão de que há fracasso ocorrendo no interior da escola. Para ele, esta situação se dá porque a evasão escolar tem um alto custo para o estado. E num capitalismo burguês liberal, é preciso reduzir os custos de qualquer jeito. Por isso, o estado brasileiro conseguiu se organizar de modo a manter a maior parte de crianças e jovens matriculados ou frequentando as instituições de ensino, mesmo que, de fato, eles não estejam realizando um pleno processo de escolarização. Desta forma, pode-se afirmar que Freitas parece estar correto em sua análise: a escola acaba por manter muitos alunos e alunas matriculadas, apesar de muitos deles não estarem sendo moldados segundo a cultura escolar, e por este motivo seguem sofrendo reprovações. O autor compreende que, neste modelo, a evasão é realizada entre os ciclos, ao invés de anualmente. Postergando a evasão, o estado consegue manter uma aparência de escola que funciona e a noção de que a escola brasileira dá oportunidades iguais para todos e todas - independentemente de sua raça ou classe - e que os sujeitos que fracassam devem ser responsabilizados por sua situação.

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já *construída fora da escola* e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. (FREITAS, 2002, p.309)

Diante da explicação de Freitas, se pode compreender que o fracasso escolar, agora internalizado, ocorre devido a uma situação de divergência cultural entre a escola e os sujeitos sociais brasileiros. Ou seja, o fracasso escolar no Brasil não é resultado de uma incapacidade de aprendizado ou por falta de esforço por parte dos estudantes. Na verdade, não há vontade do poder público de oportunizar para sujeitos estigmatizados a plena cidadania, e ao inserir tais sujeitos na cultura escolar, o que se verifica é uma incompatibilidade que acarreta mais uma forma de exclusão para os já marginalizados. Quando o Estado brasileiro decidiu receber todas as crianças nas escolas do país, independente de sua raça ou classe, o fenômeno do fracasso se potencializou.

Com relação à população negra do Brasil, as explanações do terceiro capítulo demonstram que estas crianças e jovens não podem ser completamente responsabilizadas pela situação de fracasso escolar na qual se encontram. Com efeito, é importante compreender que o fracasso escolar desta população, de maneira geral, é um reflexo do encontro da instituição

escolar tradicional com as crianças e jovens racializadas, oriundas de cultura e modos de operar no mundo que divergem do modelo escolar.

O ideal de uma escolaridade comum tem sido conquistado no espaço formal de uma legislação que amplia e certamente ampliará o reconhecimento jurídico do direito à educação de todos, sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão. Contudo, esta aspiração tropeça em um aparelho institucional que, embora aberto 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 e da mãe, seus salários (ou a falta deles), etc. Nestes termos, a escola universalizou-se 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. (GENTILI, 2009, p. 1069)

A inserção da população negra na escola não foi algo realizado para que tais sujeitos fossem acolhidos, respeitados e incorporados ao todo social de forma equânime. Ao contrário, tal inserção deu-se para o estabelecimento de uma ideia de nacionalidade e, ainda, com a finalidade de conformar todos a um modelo de sujeito que é branco, burguês e cartesiano. A construção do *homem brasileiro* era de suma importância para o estado, a fim de manter a unidade territorial e curar a degeneração do povo. Como afirma Dávila “a educação pública tornaria os brasileiros brancos e fortes, dignos de seu futuro brilhante” (2006, p. 48). Portanto, pode-se dizer que o processo de escolarização é um processo também de embranquecimento, segundo o qual a cultura eurocêntrica é sobremaneira valorizada e colocada em um patamar de superioridade e todas as outras culturas são postas em um lugar inferior, como se fossem mero folclore ou culturas *outras*. Frente a esta realidade, o que acontece é que as crianças e jovens negras se vêem diante de uma escolha: deixar-se embranquecer para completar sua escolarização e assim ter alguma chance de ascensão econômica e social, ou não se deixar embranquecer e então estar em um lugar de fracasso escolar e marginalizadas socialmente.

Uma das formas de se compreender esta relação é perceber que desde o começo do processo de inserção dos sujeitos racializados na escola o que se tem é uma aparência de democracia, de inclusão educacional. Esta suposta inclusão, no que diz respeito à desigualdade racial, pode ser compreendida a partir da noção do mito da democracia racial. Desmascarado por Florestan Fernandes, este mito desempenha o papel de negar a existência do racismo na sociedade brasileira, inculcando no imaginário social a ideia de que neste país não há desigualdade racial, há desigualdade econômica, resultando em um vazio de ações antirracistas que possam enfrentar o problema vivido pela população negra. Para Fernandes (2017 [1959])

o mito - não os fatos - permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas “sobem” - nunca “descem” - na pirâmide racial; e confunde as percepções e as explicações - mesmo as que se têm como “críticas” - mas não vai ao fundo das coisas - das realidades cotidianas. (p. 34)

Destarte, esta aparência de democracia coloca a responsabilidade pelo fracasso escolar sobre os sujeitos e não sobre o sistema institucional ou a estrutura social que lhes mantém em uma situação de desigualdade. Teoricamente, ao abrir as portas das escolas a todos e todas o Estado brasileiro ofereceu democraticamente oportunidades iguais para que os que quisessem fossem educados e pudessem alcançar alguma mobilidade social. Porém, a análise prévia de democracia racial e meritocracia já deixou evidente a falácia deste discurso: a desigualdade racial brasileira não é resultado da falta de mérito ou esforço dos grupos racializados. Ao contrário, para Almeida “no contexto brasileiro o discurso da meritocracia é altamente racista, vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial” (2018, p. 63), resultando numa aceitação generalizada da realidade de exclusão sem questionamentos ou revoltas.

A questão central do fracasso escolar do ponto de vista de uma análise racial é que a inserção na escola brasileira não passa de uma tentativa de embranquecimento. Por isso, a realidade de tantas crianças e jovens matriculados nas escolas não pode ser sinônimo de inclusão escolar. Diante de um contexto social no qual apenas uma cultura é valorizada e o grupo racial que domina decide manter seus privilégios, a universalização do acesso à instituição escolar de modo nenhum pode ser visto como a universalização da educação, pois muitas crianças e jovens são deixados de fora da educação por não aceitarem abrir mão de suas identidades e de seus grupos sociais de origem a fim de assumirem um modo branco e cartesiano de ser. A obrigatoriedade da escolarização, em um contexto de imposição cultural e racial, pode se tornar mais uma forma de opressão para os grupos subalternizados, ao invés de ser um mecanismo de emancipação.

Cabe aqui ressaltar que, a despeito da fama de cordialidade que corre acerca do Brasil, somos culturalmente resistentes em diversas formas, como já coloquei no capítulo 3. Resistimos com revoltas e conflitos, mas também resistimos culturalmente. Como exemplo disso pode-se dizer que mantivemos vocabulário africano em nossa língua, seguimos religiões de matriz africana a despeito das proibições e censuras, criamos espaços para sermos livres, estilos musicais e diferentes contribuições à cultura brasileira. Somos possivelmente a única ex-colônia portuguesa que não fala com sotaque lusitano. Com toda esta demonstração de resistência e força identitária e cultural, era de se esperar que as crianças e jovens, ao depararem-se com a cultura escolar, de alguma forma resistissem e não se deixassem aculturar por

completo. De acordo com Senna, “o aluno brasileiro permite-se, isto sim, preparar-se para o trabalho, *incorporando o mínimo possível*³⁸ da educação que a escola lhe impunha” (2007, p. 40).

Quando se pensa o fracasso escolar do ponto de vista do indivíduo, conforme explicado pelas teorias raciais ou psicológica, é automático se imaginar que nem todas as pessoas tenham capacidade de serem educadas, nem todas conseguem aprender. Todavia, atualmente, já se sabe que seres humanos são possuidores de razão e são capazes de desenvolver seu potencial. Sujeitos étnico-culturais diversos demandam práticas educacionais diversas, assim como um olhar que compreenda que as bagagens que os alunos carregam para a escola não são iguais e, portanto, não podem ser tratados como iguais ou, como se tenta fazer, *neutros*. Com estas afirmações procuro reforçar a capacidade de todas as crianças e jovens, independentemente de sua raça ou cultura, de se desenvolverem, serem ensinados e romperem as barreiras sociais que se lhe impõem. Todavia, não se pode iludir com relação ao papel da escola para a realização destas potencialidades. Numa sociedade de tamanha desigualdade racial, a instituição escolar precisaria buscar reequilibrar a balança desta realidade mostrando-se mais aberta e acolhedora para aqueles e aquelas que não estão no centro da sociedade.

Desta forma, se pode compreender que o imaginário social que aceita o mito da democracia racial não poderá jamais ser aquele a desfazer a realidade de desigualdade racial. É preciso que, antes de tudo, a instituição escolar - com seus gestores e agentes - admita a realidade racista na qual opera e, a partir daí, possa alcançar o fato de que o fracasso escolar da população negra é um fenômeno complexo, coletivo e social, que não pode ser lançado sobre as crianças e jovens negros individualmente. Talvez assim, enfim, a escola possa realizar seu papel libertador de ensinar a todos e todas, possibilitando sua mobilidade social e a contemplação de um país mais democrático, onde pessoas de todas as raças, culturas e classes estejam de fato incluídas em todos os setores sociais.

3.4 Conclusão

O objetivo deste capítulo foi finalizar a reflexão acerca do fracasso escolar das crianças e jovens negras brasileiras, entendendo que este fenômeno também é atravessado pelo racismo e as relações étnico-raciais de dominação que operam no Brasil. Além disso, buscava corroborar com o entendimento de que a sociedade brasileira é racista e que foi construída em um processo

³⁸ Grifo meu.

de dominação racial, de modo a evidenciar que a democracia racial é um mito que serve para manter a desigualdade racial. Para isto, foi preciso recorrer a diversas teorias e análises sociais que pudessem ser trabalhadas em conjunto e, assim, servissem para trazer à luz a tal desigualdade que é experimentada de modo permanente nas sociedades ocidentais, e sobretudo no Brasil.

Iniciei o capítulo com uma análise histórico-sociológica do conceito de raça, compreendendo que tal conceito tem sua origem na Modernidade e é, portanto, elemento fundamental no processo de colonização. Ademais, percebe-se que esta maneira de categorizar os grupos sociais fundamentou uma leitura de mundo que acarreta dominação racial em diferentes sentidos, em especial no que diz respeito às subjetividades dos povos dominados. Ao abordar a noção de raça foi também crucial salientar que esta noção se baseou na filosofia iluminista e seu entendimento sobre universalidade, igualdade e racionalidade. Neste capítulo, foi exposta com mais profundidade a característica etnocêntrica e racista de tais ideais, considerando que estavam vinculados aos homens brancos e europeus, servindo, outrossim, como sustentáculo de um sistema violento de dominação colonial.

Depois disso, foi possível discorrer sobre racismo e suas bases teóricas. Nesta seção foram apresentados os conceitos de racismo estrutural e racismo institucional, para que se pudesse ter clareza das maneiras através das quais a raça categoriza dos sujeitos sociais, mantendo a hegemonia de um grupo - branco - e forçando os outros grupos à margem da sociedade. Esta dicotomia centro/margem acarreta desigualdade racial do Brasil, mantendo privilégios e opressões intactos por séculos.

A última seção deste capítulo trata das teorias do racismo dentro do contexto escolar. Tratei da relação entre racismo e escola, apontando maneiras a partir das quais se pode verificar que as hierarquias raciais permeiam esta instituição. De início, abordei a presença do racismo na cultura escolar e o modo como privilegia o sujeito cartesiano como o ideal de aluno. Depois disso, discorri acerca do cotidiano escolar e demonstrei a presença das opressões raciais em diferentes rotinas e hábitos escolares. Para isso, trouxe contribuições de pesquisadoras da educação e outros estudiosos pontuando que desde a matrícula até as salas de aula, quase todos os cantos da escola são um modo de materializar o racismo da sociedade brasileira. Para encerrar, abordei o fracasso escolar a partir das elaborações teóricas que vieram sendo realizadas por todo este texto. Portanto, ao tratar do racismo e sua relação com o fracasso escolar foi necessário recorrer aos capítulos anteriores, de maneira que se pudesse costurar os conhecimentos expostos até aqui e demonstrar que a realidade escolar das crianças e jovens também está organizada sobre um pressuposto racial e racista. Neste sentido, verifica-se que a

construção da instituição escolar brasileira, assim como do Estado brasileiro, foi feita sobre fundações nacionalistas que tinham por objetivo embranquecer os sujeitos racializados e higienizar a nação. Desta forma, constato que o fracasso escolar que acomete a população negra é o resultado do encontro desta população - seu espírito de resistência - com uma instituição escolar branca e fechada à diversidade cultural, e por esta razão, não se pode responsabilizar os indivíduos pela dificuldade em completar sua escolarização.

CONCLUSÃO

As pesquisas em ciências humanas são de grande importância para a sociedade, elas procuram analisar e solucionar diferentes questões que são inerentes às relações sociais e interferem diretamente na vida de todos os sujeitos que a compõem, de uma maneira ou de outra. A área da Educação é atravessada por muitas destas questões, por motivos óbvios: somos aquelas e aqueles que tem a função de formar tais sujeitos sociais e somos também a área sobre a qual são lançados os sonhos e sentidos da sociedade. Em se tratando da instituição escolar, esta realidade fica ainda mais latente. A escola é a instituição que tem por objetivo materializar as crenças que a sociedade tem quanto ao futuro. Ao dizer-se, por exemplo, democrática, a escola acaba se tornando o lugar onde o propósito democrático da sociedade deve ser zelado e produzido para que algum dia, chegue a se tornar realidade. Neste contexto, os profissionais da educação, em especial os professores e professoras, são o elemento da educação que tem a função específica de ensinar e a partir do ensino formar os cidadãos que possam interagir com a sociedade do momento e também que possam vir a construir a sociedade que é sonhada para o futuro. No entanto, esta tarefa não é nada fácil para a instituição escolar, tampouco para o professorado. De acordo com Senna et al.,

embora todos os seres humanos tenham uma só compreensão da vida, suas crenças sobre como vivê-las ou como se desenvolverem para o futuro são heterogêneas, o que repercute diretamente sobre os sentidos que atribuem à escola. A instituição escolar representa, na realidade, um conjunto infinito de *sentidos da escola*, subjacentes às pessoas e suas crenças para o futuro. O direito universal à escola e escolarização implica necessariamente o direito à diversidade de sentidos de escola, com os quais se garante o direito fundamental de crer na escola, em sua palavra e em tudo mais que a faz significativa para o futuro de alguém. (2017, p. 12)

Foi visando contribuir para a garantia de que todos e todas tenham direito à crer na escola e seu significado para a vida e a sociedade que realizei a presente pesquisa, com o intuito de que o sentido da escola das crianças e jovens negros não seja de exclusão e de opressão, mas para que, como outros, tenham na instituição a possibilidade de vislumbrar o futuro. Isto posto, a presente dissertação é o resultado final de uma pesquisa sobre o fracasso escolar no Brasil e as nuances raciais e racistas que podem ser verificadas neste fenômeno.

Para realizar uma pesquisa teórico-conceitual em educação com o foco em fracasso escolar foi necessário levantar objetivos específicos e realizar uma elaboração teórica dos conceitos que surgem de tais objetivos. Todavia, esta elaboração não consistiu em mera apresentação e/ou definição dos conceitos. Elaborar se relaciona com um desenvolvimento estruturado dos conceitos, concatenando-os uns aos outros, de modo buscar explicações mais

complexas dos fenômenos sociais. Portanto, estabeleci objetivos tais como caracterizar escola e cultura escolar, assim como a inclusão social tão aludida nas pesquisas em educação. Além disso, importava estabelecer objetivos que se concentrassem ainda mais na sociedade e na escola brasileiras. Por esta razão, procurei também caracterizar a sociedade, a cultura e a escola brasileiras. Deste modo poderia ter uma compreensão mais aprofundada do fracasso escolar no que diz respeito ao país e aos sujeitos brasileiros. Por último, defini como objetivo caracterizar o racismo e analisar suas implicações na sociedade e na escola, ainda com ênfase nos processos sociais brasileiros. Em cada capítulo deste texto pretendi abordar estes objetivos, elaborando-os com referências de áreas diferentes para que pudesse ter uma compreensão abrangente de todos eles e, ainda, conseguir demonstrar que há uma vinculação severa entre escola, fracasso escolar e racismo. Muitos dos conceitos principais que foram definidos e elaborados no decorrer deste texto apareceram repetidas vezes, sempre com o intuito de demonstrar que também contribuem para a compreensão de algum outro conceito ou mesmo do fenômeno social e/ou escolar em questão. Por exemplo, no capítulo 2, fiz explanações acerca do aluno ideal escolar, que chamei de sujeito cartesiano (GODOY E SENNA, 2011), e, no entanto, tal sujeito irá figurar também nos capítulos 3 e 4, sendo olhado por um viés mais específico do cotidiano escolar ou da racialização buscada nesta pesquisa. Com isto, foi possível demonstrar o quanto a elaboração teórica de variados fenômenos e conceitos ainda é essencial para as pesquisas em ciências humanas e, outrossim, para a compreensão da sociedade.

Em “Cultura, Escola e Inclusão” procurei fazer algumas explanações iniciais sobre as noções de cultura, cultura escolar, instituição escolar e inclusão social. Para iniciar, foi exposto o conceito de cultura e sua importância para a compreensão da sociedade. Para isso, fiz um breve apanhado sobre o desenvolvimento histórico da ideia de cultura até a atualidade. Era importante demonstrar que, no século XIX, quando o termo cultura foi sendo transformado pela antropologia, ele carregava em si uma ideologia político-social. Ou seja, os estudos antropológicos tinham a tendência a hierarquizar culturas. Tendência que só veio a se modificar em meados do século XX, quando a antropologia aderiu a um conceito mais amplo de cultura, como o campo no qual as pessoas elaboram signos e símbolos, relacionam-se com a natureza e umas com as outras. Entender o que é cultura era importante para o desenvolvimento deste capítulo pois assim seria possível perceber o que é cultura escolar e qual papel desempenha no processo de fracasso escolar. Ainda tratando de cultura, busquei apresentar a relação deste conceito com a Modernidade e com a diversidade cultural brasileira. Isto porque, se hoje compreende-se cultura sem hierarquias, é preciso que se compreenda que a diversidade como

um elemento de horizontalização de todos os sujeitos culturais. Admitindo que não há cultura mais avançada, mais desenvolvida ou mesmo mais importante do que outras.

Depois disso procurei enfrentar as questões referentes à escola. O surgimento de uma instituição de ensino formal, a cultura escolar e, ainda, como esta instituição e cultura se relacionam com a diversidade cultural tão característica da população do Brasil. Neste sentido, foi primordial apontar a ligação entre a escola com a filosofia iluminista e a sociedade burguesa capitalista. Isto porque, como instituição iluminista, a escola carrega consigo os valores desta filosofia e a partir deles organiza seu funcionamento e seus resultados. Aqui, abordei os conceitos de racionalidade e liberdade, os dois amparados por ideias com aparências universalistas, segundo as quais se compreendia que a humanidade inteira poderia operar na mesma lógica. Importa, ainda, ressaltar nesta parte do texto a forte presença do método científico de René Descartes no modo de pensar dos iluministas, a fim de compreender porque a cultura escolar é também atravessada por ideias como abstração, isolamento e produção mental de conhecimento.

Deste modo, tendo em mente a noção de cultura escolar e de escola como uma instituição iluminista, cujo objetivo é formar sujeitos cartesianos para a sociedade capitalista, foi possível analisar a questão da inclusão social realizada no Brasil. Procurando refletir sobre os temas atuais, mais especificamente o fracasso escolar, este capítulo trouxe questões centrais sobre inclusão social e sua materialização na escola. Para fazer isto, primeiramente apontei para a cidadania contemporânea e os direitos humanos como elementos chaves para que todos os indivíduos possam desfrutar de maneira ampla e crítica da vida política e social. Neste sentido, pude demonstrar que a cidadania, baseada nos preceitos iluministas, não está ao alcance de todos e todas. Para solucionar este problema o Estado brasileiro voltou-se para a escola, dando-lhe um caráter democrático e inclusivo. A escola serviria para formar os cidadãos e estes seriam os sujeitos políticos mencionados. A escola, portanto, tem um caráter que está relacionado ao que se deseja alcançar para a sociedade e é resultado de processos político-sociais. Assim, para concluir este capítulo procurei demonstrar quanto da cultura escolar não funciona para a democratização da cidadania, ao contrário, há aspectos desta cultura que são excludentes, com tendência a manter os sujeitos da diversidade cultural brasileira à margem da vida política e social. Tais aspectos são aquilo que, de certa forma, produz o fracasso escolar.

No segundo capítulo desta dissertação procurei aprofundar a teorização acerca da sociedade e da escola brasileira. Isto porque entendo educação como parte inerente da vida social (SENNA, 2007). Todavia, realizei este aprofundamento com um recorte étnico-racial. Se anteriormente apontei para a exclusão experimentada na escola pelos sujeitos da diversidade

cultural brasileira, neste ponto pincei dentro desta diversidade a população negra, afrodescendente e herdeira da vivência de escravização que perdurou por séculos no país. Este capítulo foi intitulado “Sociedade, Escola e Sujeitos Negros”. O objetivo, portanto, era demonstrar a realidade social e educacional desta população e, assim, compreender os motivos extra e intraescolares que a colocam em situação de desigualdade mesmo dentro da instituição escolar.

Para refletir sobre a questão étnico-racial foi crucial iniciar ponderando que no Brasil há uma pluralidade de sociedades e grupos raciais. Assim, o texto apresenta explanações acerca dos processos históricos que se desenvolveram entre tais grupos e sociedades, apontando principalmente para os embates ocorridos e, ainda, para a resistência que os grupos dominados exerceram desde a chegada do lusitano às terras. É essencial indicar a resistência, assim como as diferenças culturais, pois considero-a uma das razões para que alguns grupos de crianças e jovens estejam permanentemente figurando os dados de reprovação e evasão escolar. Nesta seção procurei, ainda, contrapor a pluralidade social do Brasil com a cultura escolar, que é una, fechada e hegemônica. Ou seja, diametralmente oposta à sociedade que recebe e deve educar. Neste ponto, foi preciso explicar um pouco mais acerca do sujeito cartesiano e os modos pelos quais a instituição escolar procura impor este padrão a todas as crianças e jovens que passam por ela. E, então, explanar como se deu o encontro dos sujeitos da sociedade plural com a escola de cultura hegemônica.

Com a intenção de explicar e compreender melhor a relação entre a escola e a população negra, busquei fazer uma síntese histórica da experiência de tal população no contexto brasileiro, desde que foi trazida durante a colonização até os dias atuais. Da maneira mais abreviada possível apresentei as condições em que estas pessoas sobreviveram a mais de três séculos de escravização, enfatizando a relevância da exploração do seu trabalho para a nação que foi construída aqui. Procurei, também, apontar que esta população não serviu apenas para realizar o trabalho de forma braçal. Ao contrário, diversas pesquisas apontam que muitos escravizados traziam consigo conhecimento que também foi explorado pelo colonizador (SANTOS, 2017). Demonstrando que as ideias de que os negros não tinham capacidade de aprender, que aparecem em algumas explicações para o fracasso escolar, sempre foram decorrentes do racismo, e não eram científicas, necessariamente. Neste capítulo foram explanadas, ainda, a questão da abolição e da inserção da população negra na sociedade capitalista e industrializada em desenvolvimento no Brasil desde o final do século XIX. Foram colocados, ainda, diferentes mecanismos racistas de banimento que tinham por objetivo manter esta população marginalizada. Neste ponto, apresentei as políticas de embranquecimento, o

estímulo a uma migração branca que pudesse fazer com que o Brasil eventualmente se tornasse um país de maioria branca.

No que diz respeito à instituição escolar, este capítulo demonstrou que, mesmo quando a escola pública brasileira foi aberta a população de cor, o processo se deu a partir de uma ideologia racista e segregadora. Isto porque as políticas públicas em educação tiveram a intenção de curar o povo de sua degeneração que, no ponto de vista dos estudiosos da época, vinha por sua racialidade ou pela miscigenação. A escola serviu, em especial, para a disseminação de práticas eugenistas e higienistas na sociedade brasileira, fazendo com que se torna-se um espaço de aculturação e embranquecimento para a população não-branca do país. Este era, na realidade, o objetivo das políticas de acesso a escolarização: transformar os sujeitos negros e racializados no mais branco possível. Se não havia como mudar sua cor, que se mudasse ao menos seus comportamentos. Desta forma, encerro o capítulo ponderando que, por mais que haja um título de pública e democrática, a escola brasileira é branca e hegemônica, e por esta razão, quando os sujeitos negros adentram seus muros, precisam escolher entre serem embranquecidos ou não se escolarizarem, e que a experiência escolar da grande maioria destes sujeitos é marcada por discriminação, opressão e fracasso. Apesar de ser fato conhecido que a escola brasileira é aberta a todos e a todas, se pode verificar que nesta instituição não há lugar para que as crianças e jovens mantenham sua identidade étnico-cultural.

Para finalizar esta dissertação era preciso abordar as teorias sobre racismo propriamente ditas. E, ainda, suas implicações para a sociedade e a instituição escolar. Isto porque, há uma real desigualdade racial no Brasil que, por vezes, é negada ou invisibilizada nas pesquisas acadêmicas. Partindo da ideia de democracia racial, diferentes teóricos e estudiosos tendem a localizar a problemática social do Brasil contemporâneo nas relações econômicas, ou seja, defendem que há um problema de pobreza e discriminação às classes populares no país, mas que a questão racial estaria solucionada. Esquecem-se, no entanto, que raça e classe por aqui são categorias entrelaçadas, em especial devido à fundação do país num processo de colonização que nunca foi, efetivamente, superado. Para Almeida

a divisão de classes, a divisão de grupos no interior das classes, o processo de individualização e os antagonismos sociais que caracterizam as contradições que formam a sociabilidade capitalista, tem o racismo como veículo importantíssimo. E negar isso é simplesmente não compreender o capitalismo enquanto forma de sociabilidade (2018, p.145).

Assim sendo, no decorrer do capítulo “Raça, Racismo e Escola”, apresentei teóricos da sociologia e da educação dentre outros para que se pudesse ter uma compreensão multiforme

das relações étnico-raciais existentes nas Américas e no Brasil e, em especial, nas instituições escolares.

Inicialmente abordei o conceito de raça em seu sentido moderno, demonstrando que a divisão racial das relações sociais foi um ponto essencial para a Modernidade em diferentes sentidos. Hierarquizar as pessoas a partir de um referencial racial foi útil para que as sociedades modernas pudessem expandir seus domínios por toda a América. Neste ponto, pude apresentar, mais uma vez, o papel da filosofia iluminista para o estabelecimento desta dominação e de tais sociedades, colocando que, apesar de preconizar por liberdade e igualdade, na realidade, o Iluminismo tinha demarcações fortes acerca de quem eram os sujeitos dignos de experimentá-las. Tendo esclarecido esta ideia, foi possível apresentar as teorias acerca do racismo, em seu aspecto estrutural e institucional. As explanações sobre racismo estrutural e institucional possibilitaram elucidar sobre a realidade de desigualdade racial no Brasil. Neste ponto foi possível apontar algumas situações concretas de diferenciação racial e demonstrar que elas tem sua gênese na estrutura racista do país e, também, no modo de funcionar das instituições modernas brasileiras, que colaboram para a permanência da exclusão dos sujeitos racializados.

A fim de concluir o capítulo e também esta dissertação, procurei concatenar variados conceitos que foram explicados e desenvolvidos no decorrer do texto, fazendo, portanto, uma elaboração acerca do racismo e a escola, tendo como pano de fundo a sociedade brasileira e como objeto de estudo o fracasso escolar que acomete as crianças e jovens negras. Nesta seção foram arrolados diferentes aspectos da escola que apontam para a materialização de uma mentalidade racista dentro da instituição. Primeiramente, a cultura escolar foi revelada como uma mentalidade iluminista e branca que pretende transformar a todos e todas que entram ali no sujeito cartesiano, ou seja, num ideal de aluno, o que por sua vez furta às crianças e jovens negras de suas origens históricas e sociais. Além disso, alguns elementos do cotidiano escolar também foram levantados para demonstrar que há diferentes modos de se operacionalizar o racismo na sociedade. Em outras palavras, demonstra que ser racista não está necessariamente ligado a ações individuais ou atitudes externalizadas. Há práticas escolares que são permeadas por um racismo subjetivo, e estas acabam por atingir a toda a comunidade escolar. É preciso reconhecer o racismo escolar para, então, compreender que o fracasso escolar possui também uma característica racial.

O fracasso escolar não pode ser compreendido através de uma ideia reducionista de causa e efeito que, de modo geral, tende a culpabilizar os sujeitos em situação de fracasso. Ele é um fenômeno complexo e deve ser estudado dentro de sua complexidade. Por esta razão, finalizo esta dissertação afirmando que o fracasso escolar é mais um dos mecanismos de

banimento da população negra, mais um modo de manter estes sujeitos excluídos das possibilidades de mobilidade social, fazendo-os permanecer subalternizados, como o foram os seus ancestrais escravizados. Afirmo, outrossim, que apenas através de olhares preparados pelas análises raciais se poderá vislumbrar e acreditar em um futuro no qual a escola pública tenha o sentido de acolhimento e democracia para todas e todos, independentemente de sua origem e da cor de sua pele.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: LETRAMENTO, 2018.
- ANDRADE, E. **A Opacidade do Iluminismo: o racismo na filosofia moderna.** *Kriterion*, Belo Horizonte, no 137, p. 291-309, Ago./2017.
- BATISTA, F.; BACCON, A. L. F.; GABRIEL, F. A. **PENSAR A ESCOLA A PARTIR DE FOUCAULT: UMA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR EM CRISE?** *Inter-Ação*, Goiânia, v. 40, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i1.30659>>
- BATISTA, W. M.; MASTRODI, J. **Dos Fundamentos Extraeconômicos do Racismo no Brasil.** *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 4, p. 2332-2359, 2018.
- BÉHAR, A. H. **Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica.** *Revista Organizações & Sociedade* – v. 26, n. 89, p. 249-268, abr./jun. 2019.
- CANDAU & MOREIRA (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2a ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.
- CARVALHO, M. P. de. **Avaliação escolar, gênero e raça.** Campinas, SP: PAPIRUS, 2009.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: EDITORA CONTEXTO, 2018.
- CHAUÍ, M. **Brasil: Mito Fundador e sociedade autoritária, 2000.** Recuperado de: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:470>. Último acesso em 12 de novembro de 2019.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia** . En: *Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, no. 1 (jun. 2008). Buenos Aires : CLACSO, 2008.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** Recuperado de: http://www.sergiofreire.pro.br/ad/CHAUI_OQI.pdf, último acesso em 08/08/2019.
- DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917 - 1945.** São Paulo: EDITORA UNESP, 2006.
- FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes (o legado da “raça branca”)**. São Paulo: GLOBO, 2008.
- FERNANDES, F. **Significado do Protesto Negro.** São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR co-edição EDITORA DA FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2017.
- FERREIRA, N. T. **Como o acesso à educação desmonta do mito da democracia racial.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.27, n.104, p. 476-498, jul./set. 2019.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Petrópolis, RJ: VOZES. 2014.
- FREITAS, L. C. **A Internalização da Exclusão.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, setembro/2002.

FREITAS, L. C. **Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia 1 patriarcal.** 48 ed. rev. — São Paulo : Global, 2003.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: editora ática. 2002.

GENTILI, P. **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.

GODOY E. & SENNA L.A.G. **Psicolinguística e Letramento.** Curitiba: IBEPX, 2011.

KILOMBA, G. **Mémoires da Plantação: Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: COBOGÓ, 2019.

LARAIA, R. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LEÃO, A.M.C. A influência do iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania. **Diversa**, Ano I, n. 2, p. 69-84, jul./dez. 2008.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T.; Procedimentos Metodológicos na produção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis**, v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007

LÓPEZ, L.C. **O Conceito de Racismo Institucional: aplicações ao campo da saúde.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação. v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

MACENA, J. O. **A diversidade cultural no currículo e na concepção de docentes: caminhos inclusivos em discussão.** 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra.** São Paulo: N-1 EDIÇÕES, 2018.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 EDIÇÕES, 2018.

MINAYO, M. C. S (org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: VOZES, 2009.

MIRANDA, Claudia; Passos, Ana. **Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais.** In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia: Mudanças, Permanências e desafios sociológicos, 2011. Disponível em:
http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=191&Itemid=170

NOGUERA, R. **O Ensino de Filosofia e a LEI 10.639.** Rio de Janeiro: PALLAS, 2014.

OSÓRIO, R. G. **A Mobilidade Social dos Negros Brasileiros.** Brasília: IPEA, 2004.

PINTO, J. R.; MIGNOLO, W. D. **A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial.** *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015.

PINTO, L. A. C. **O Negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança.** São Paulo: COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 1952.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 1990 2a reimpressão: 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina.** En: Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires : CLACSO, 2014 [2005]. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Recuperado em 08/09/2020

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, G. A. dos. **A Invenção do Ser Negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros.** São Paulo: EDUC/FAESP; Rio de Janeiro: PALLAS, 2002.

SANTOS, Y. L. **História da África e do Brasil Afrodescendente.** Rio de Janeiro: PALLAS, 2017.

SENNA, L.A.G. (org) **Letramento: Princípios e Processos.** Rio de Janeiro, IBPEX, 2007.

SENNA, L.A.G. (org) **Fundamentos da Linguagem na Educação.** Curitiba, Appris, 2019.

SENNA, L.A.G. (org) **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva.** Informativo técnico-científico Espaço, INES. Rio de Janeiro, n. 22, p. 53-58, julho/dezembro 2004

SENNA, L.A.G. (org) **Formação docente e Educação Inclusiva.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 195 - 219, jan./abr. 2008

SENNA, L.; LOPES, P; MACHADO, M.L. (orgs). **A cultura do professor e os sentidos da escola.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

SILVA, A. L. da. **Flores de Ébano: A educação em trajetórias de escravizadas e libertas.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 04, n. 10, p. 299-311 jan./abr. 2019.

TURE, K.; HAMILTON, C. **Black Power: the politics of liberation in America.** New York: VINTAGE EBOOKS, 1992 [1967].

TRINDADE, A. L. **O Racismo No Cotidiano Escolar.** Dissertação, 1994 (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação- Fundação Getulio Vargas (FGV), Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf>

VALLE, L. **A escola imaginária.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

VIEIRA, N. **A Hegemonia do Tempo Escolar.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 515-531, abr./jun. 2016.