



Revista grifos

E-ISSN: 2175-0157

grifos@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de

Chapecó

Brasil

de Oliveira, Valéria Soares; da Silva, Isaíde Bandeira; Barbosa Barros, Vilarin  
UMA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALUNOS EM CENA NO  
ENSINO DE HISTÓRIA EM QUIXADÁ

Revista grifos, vol. 25, núm. 41, 2016, pp. 15-31

Universidade Comunitária da Região de Chapecó  
Chapecó, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572967131003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# UMA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALUNOS EM CENA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM QUIXADÁ

---

Valéria Soares de Oliveira\*

Isaíde Bandeira da Silva\*\*

Vilarin Barbosa Barros\*\*\*

## Resumo

Neste trabalho, apresentamos uma análise acerca de práticas racistas manifestadas através de “brincadeiras” cotidianas em escolas do município de Quixadá, no Ceará (CE). A problemática foi detectada na fala de diversos(as) alunos(as) quando da realização de entrevistas para uma pesquisa, na qual abordamos o racismo no Brasil. A partir delas, percebemos que os(as) estudantes entrevistados(as) ressaltavam, no contexto escolar, supostas “brincadeiras” que, na verdade, bem podem trazer marcas de práticas racistas. Por isso, fizemos um recorte das entrevistas para melhor avaliar essas práticas, muitas vezes naturalizadas, no espaço escolar e dialogamos os relatos com autores que tratam das relações étnico-raciais como Munanga (2005), Sales Jr. (2006) e Fanon (2008). Compreender a vivência escolar e as relações nesse espaço se faz necessário para que a temática seja debatida e problematizada na academia, bem como nos mais variados setores de nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Escola. Educação. Colonialismo. Relações étnico-raciais.

---

\* Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Católica de Quixadá. Mestranda no programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar de História e Letras (MIHL) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: valeriasdo@hotmail.com

\*\* Professora Adjunta K do Curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Professora do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) na mesma instituição. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Líder do Grupo de pesquisa “História, Sociedade, Memória e Ensino”. E-mail: isaide.bandeira@uece.br

\*\*\* Professor Assistente do Curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em História pela mesma instituição. E-mail: vilarin.barros@uece.br

## Introdução

O cenário educacional brasileiro vem se reconfigurando, desde os fins do século XX, com o dito processo de redemocratização do país. Contudo, as mudanças curriculares ocorridas nos últimos anos, principalmente a partir da conquista social da Lei nº 10.639/03,<sup>1</sup> concernente à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, resultam de lutas seculares travadas pela comunidade negra no Brasil.<sup>2</sup> Ainda nos anos 1970, vemos, por exemplo, Abdias do Nascimento, denunciar o sistema educacional brasileiro, destacando o uso de seu aparelhamento favorável à manutenção da estrutura de discriminação racial (SANTOS, 2005). É verdade também que o autor, além da denúncia, levanta algumas questões:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? (NASCIMENTO 1978, p. 95, apud SANTOS, 2005, p. 23)

Nascimento elabora as questões supracitadas em 1978, isto é, dez anos antes da constituição de um regime democrático, oficializado em 1988 no Brasil, e duas décadas e meia antes da aprovação da Lei nº 10.639/03. Na contemporaneidade, já passamos pela reforma de nossos parâmetros e diretrizes educacionais, mas até que ponto suas questões ainda são atuais? Que consciência de história e cultura afro-brasileira e africana identificamos nas falas de estudantes em Quixadá, no Ceará (CE), em pleno século XXI? Quais marcas de uma educação das relações étnico-raciais são expressas?

Antes de tratarmos dessas questões, falaremos das três escolas selecionadas, localizadas no bairro Campo Novo, na periferia da cidade de Quixadá, localizada no Sertão Central cearense. Existem sete escolas nesse bairro; delas, apenas uma é estadual, enquanto as demais são municipais e estão

1 A Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), estabelecendo diretrizes curriculares que obrigam a inclusão, no currículo da educação básica das redes de ensino público e particular, do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira.

2 Para uma maior compreensão dos movimentos sociais no Brasil, envolvendo a temática aqui discutida, ver Santos (2005). Nesse texto, podemos perceber o histórico de implementações de leis que remetem à educação das relações étnico-raciais, durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, por todo o Brasil, processo marcado pelos movimentos negros. Destacamos aqui, nesse sentido, o Movimento Negro Unificado.

divididas em duas Regionais Educacionais do sistema da Secretaria de Educação do município. Investigamos duas escolas municipais de Ensino Fundamental I e II que sediam as Regionais existentes no Campo Novo: a Escola de Ensino Fundamental José Bonifácio de Sousa (escola modelo-sede de quatro anexos, dentre eles, a creche do bairro) e a Escola de Ensino Fundamental Nemésio Bezerra. A terceira escola selecionada foi a Escola de Ensino Médio Abraão Baquit, a única estadual do bairro.

Vale ressaltar que a sociedade contemporânea apresenta inquietações e contraposições ao sistema social-racial-cultural existente no Brasil, bem como objetiva minimizar as disparidades sociais originadas no início da colonização (século XVI). Aliás, de acordo com Fonseca e Couto (2008, p. 103), o modelo colonialista de se pensar a história e o seu currículo, imposto na América Latina e no Brasil, por exemplo, foi, “hegemonicamente, o do branco europeu e as culturas ameríndias e afrodescendente foram, visivelmente negligenciadas nesse processo de aculturação”.

Corroborando com tais ideias, que apontam para uma desnaturalização de uma base de pensamento colonizado e eurocentrado, Santos e Meneses (2009, p. 5) afirmam:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Lewis Gordon, ao prefaciar a obra de Frantz Fanon (2008, p. 15), traduzida para português no século XXI, mas publicada em sua primeira versão em francês – *Peau noire, masques blancs* (Pele negra, máscaras brancas) – no ano de 1952, já chamava atenção para o problema do estatuto colonial que enquadra e pode aprisionar a nossa maneira de pensar as relações sociais no mundo ocidental. Segundo Gordon, “Fanon

ressalta inicialmente que racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele" (FANON, 2008, p. 15).

Por esse viés, podemos entender que o processo de colonização acabou requerendo muito mais que a subordinação material de povos, pois ela também forneceu meios pelos quais os sujeitos foram capazes "de se expressarem e se entenderem" (FANON, 2008, p. 15), atingindo e constituindo, em termos radicais, as próprias estruturas de saber e de linguagem, configurando algo denominado "colonialismo epistemológico" (FANON, 2008, p. 15).

Ressaltamos autores como Fonseca e Couto (2008), Santos e Meneses (2009) e Fanon (2008), pois eles trazem em comum, mesmo refletindo em tempos e espaços distintos, a preocupação com uma base de pensamento colonizado. Tais ideias atravessam e corporificam estruturas de saber e visões históricas; o colonialismo, para recorrermos às expressões dos autores supracitados, naturaliza a subalternidade de sujeitos e a universalidade de outros, constrói valores e culturas e pode destruir memórias, jogá-las no esquecimento. Não obstante, o racismo, nesse estatuto do colonizador, "não é um todo, mas o elemento mais visível, mais quotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada" (FANON, 1980, p. 35). Para sermos mais diretos, referimo-nos ao estatuto do colonizador, que aprisiona, em sua lógica, o sujeito colonizado.

Como alerta Fanon (1980, p. 44), "numa cultura com racismo, o racista é, pois, normal [é a norma]", e é nesse sentido que temos dificuldade de denunciar e de desnaturalizar um racismo estrutural, que, por sua vez, dificulta também a construção de uma consciência histórica multicultural e pluriétnica na sociedade brasileira.<sup>3</sup> Na verdade, a história nacional, por longo período, foi embasada na perspectiva colonialista e eurocentrada. A partir de tal postura, o processo de construção de uma memória social e da identidade nacional ocorreu de forma excludente, uma vez que retratava os nativos e os negros como indivíduos passivos no processo

3 De acordo, por exemplo, com o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

de construção da história do país. Em razão disso, foram geradas lacunas historiográficas que, aos poucos, vêm sendo reparadas a partir de lutas sociais e movimentos educacionais que, inclusive, possibilitaram a criação de novas diretrizes educacionais pautadas na necessidade de reparação social. Nesse contexto de debate e de embate, o ensino de história nas vivências escolares vem ganhando espaço em pesquisas e em discussões contemporâneas, tendo em vista que o universo escolar é permeado por relações diversas, que são determinantes no processo de formação e/ou transformação dos educandos. Partindo disso, desenvolvemos uma pesquisa em três escolas públicas de um bairro periférico da cidade de Quixadá (CE), com o objetivo de analisar a educação e as relações étnico-raciais que permeiam esses espaços na perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao iniciarmos nossas entrevistas, fomos surpreendidos por discursos semelhantes que apontavam para a existência de “brincadeiras” que podem trazer consigo marcas de práticas racistas nas escolas citadas, o que é, provavelmente, uma herança de um currículo colonizado. Dessa forma, optamos por um recorte nas entrevistas realizadas com os estudantes para avaliarmos as reproduções desses discursos que carregam termos pejorativos e conotações que, muitas vezes, insinuam-se com ares de comicidade quando, na verdade, naturalizam práticas racistas; assim, não parando para pensá-las, como salienta o poeta Gabriel, o Pensador, ao tratar de normas racistas na sociedade brasileira, os preconceitos são perpetuados:

Conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar/ E de pai pra filho o racismo passa/ Em forma de piadas que teriam bem mais graça/ Se não fossem o retrato da nossa ignorância/ Transmitindo a discriminação desde a infância/ E o que as crianças aprendem brincando/ É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando (O PENSADOR, 2003)

Sobre essas relações conflituosas, manifestadas através de piadas, falaremos um pouco mais no tópico a seguir.

## As “brincadeiras” escolares e suas representações relacionais

A escola, apesar de desempenhar papel privilegiado no contexto das relações em nossa sociedade, ainda atua de forma pontual na educação das relações étnico-raciais no tocante à implementação de ações afirmativas para a população negra em nosso país. Sua pouca eficácia alimenta tensões historicamente construídas e corrobora com a propagação de práticas racistas, causando desconfortos e danos na autoestima (PINHO, 2004) e na formação identitária de crianças e jovens afrodescendentes.

De acordo com Lopes (2004, p. 13), “a escola, em nossa sociedade, é a segunda instituição responsável pelas relações de sociabilidade” na infância e na juventude das pessoas – depois, é claro, da família. Segundo a autora, “Na escola, o aprendizado sobre as regras e valores sociais é experimentado sob a ótica do grupo” (LOPES, 2004, p. 13), assim, não se trata de uma relação estabelecida entre cada um e seus pais, mas entre eles e seus pares com mediação dos(as) professores(as). Por isso, “entrando na escola cada vez mais jovem, a criança aprende logo cedo a dividir a atenção e os cuidados do adulto com os outros do grupo” (LOPES, 2004, p. 13) e, nessas experiências, elaboram laços de sociabilidade.

Percebendo algumas lacunas no papel desempenhado pela instituição escolar ao adentramos nesses espaços para analisar as relações presentes no cotidiano destes a partir da fala de alguns sujeitos. Como procedimento metodológico, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com perguntas previamente apresentadas aos entrevistados. Na ocasião dos encontros, ao indagarmos os estudantes das três instituições se haviam ou não presenciado manifestações de racismo na escola, muitos imediatamente responderam que sim. Todavia, no decorrer do diálogo, parte significativa dos sujeitos entrevistados salientaram que não notavam manifestações explicitamente racistas, mas que conviviam com “brincadeiras chatas”, “brincadeiras bestas” que eram direcionadas aos colegas negros.

Uma das estudantes entrevistadas, ao ser indagada sobre manifestações racistas, afirmou nunca ter presenciado alguma na escola. Não obstante, na sequência, ao falar das aulas de história, ela disse que “o professor conversa muito com a gente que não precisa tirar brincadeira besta com o outro e ele explica que não pode ser assim, tem que respeitar o próximo” (informação verbal)<sup>4</sup>. Quando perguntada acerca dessa “brincadeira besta”, a mesma explicou que “são aquelas que chama de macaco, gordo, essas coisas” (informação verbal)<sup>5</sup>. Através da análise dessa fala, percebemos que a entrevistada, ao mesmo tempo em que detecta a intervenção do professor em sala de aula, carrega um discurso que naturaliza agressões ao denominá-las “brincadeira” e que apresenta um tom religioso ao falar em “besta” e em “respeitar o próximo”.

Durante os diálogos realizados no interior das escolas, algumas falas se repetiram, como a de que “Os meninos chamam os outros de macaco, tição, na minha sala mesmo já vi eles chamando” (informação verbal)<sup>6</sup>, denotando um caráter naturalizador do preconceito racial existente no cotidiano escolar; também foi dito que “muita gente que tem o cabelo encaracolado, dizem que é ruim, se é duro chamam de cabelo de vassoura” (informação verbal)<sup>7</sup>, colocando em evidência o corpo negro sob o olhar de sujeitos com vestes herdadas de relações escravagistas. Foi relatado também que “Os menino bagunceiro chama de macaco, soin,<sup>8</sup> só isso” (informação verbal).<sup>9</sup>

Segundo Lopes (2004, p. 21), o preconceito racial, no Brasil, é operado basicamente em três dimensões: a moral, a intelectual e a estética. A autora acrescenta que “as atribuições, as piadas e as brincadeiras que reforçam o preconceito racial quase sempre revelam conteúdos racistas relacionados a essas três dimensões”. Talvez seja esse um sentido e uma leitura possível de ser feita sobre as entrevistas supracitadas. Todavia, o que as denominações de cabelo “bom” e “ruim” podem ainda representar para as crianças e para os adolescentes que vivem essas tensas relações no cotidiano da escola? Quais são as implicações e as representatividades dessas expressões para esses estudantes?

4 Informação extraída de entrevista realizada no ano de 2016 com uma estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Nemésio Bezerra, localizada no município de Quixadá (CE).

5 Idem.

6 Informação extraída de entrevista realizada no ano de 2016 com um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Nemésio Bezerra, localizada no município de Quixadá (CE).

7 Idem.

8 “Soin” é o nome popularmente dado ao sagui, macaco pequeno pertencente à família Callithricidae, que mede aproximadamente 25 centímetros, sem incluir a cauda de tamanho longo. Ele pesa de 250 a 400 gramas e possui pelagem em tons cinza, branco, preto e marrom, sendo que o mais comum conta com tufo de pelos nas orelhas. Há espécies por toda a América do Sul, habitando, em bandos, as árvores de matas e de florestas. Informações retiradas de: <http://revistagloborural.globo.com/GloboRural/0,6993,EEC1706849-4530,00.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

9 Informação extraída de entrevista realizada no ano de 2016 com um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Nemésio Bezerra, localizada no município de Quixadá (CE).

Telles (2004) é enfático ao ponderar que o humor racial é baseado em estereótipos comuns e na naturalização de imagens populares relativas aos negros ao amenizar a seriedade do contexto. Afinal, essa forma de humor populariza e reproduz estereótipos negativos sobre a população negra, podendo causar danos na autoestima das pessoas agredidas. Pudemos constatar, em nossas entrevistas, que, apesar de alguns alunos dizerem não conseguir distinguir entre a brincadeira e a ação preconceituosa, eles assumem perceber o sofrimento ocasionado pela ofensa do preconceito sofrido e demonstram compreender as diferenças estabelecidas nas relações construídas na escola, pautadas em bases discriminatórias. Para melhor problematizar e exemplificar nosso estudo, destacamos a fala de uma estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, que, ao ser questionada sobre manifestações racistas na escola, ressalta:

Quando tem trabalho na sala de aula as pessoas não, tipo, elas não chama assim (pausa) há diferença, assim é muito. Quando vai fazer um trabalho, a pessoa não chama ela ali não, chama outra. Racismo é assim, hoje em dia, nas escolas. Assim fica excluindo! (informação verbal).<sup>10</sup>

A estudante destaca que, durante as realizações de trabalhos em grupo, existem preferências, por parte dos integrantes das equipes, relacionadas à cor e aos caracteres físicos dos alunos. Isso destaca o preconceito racial existente no interior das escolas e a reprodução de diferentes mecanismos de exclusão de estudantes negros(as).

Sobre tais práticas, a pesquisa de Nogueira (apud LOPES, 2004) parece reveladora, pois ele faz um estudo comparado sobre as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, apontando para a seguinte distinção: neste, predomina o “preconceito de origem”, enquanto, na sociedade brasileira, a predominância é de um “preconceito racial de marca” que, por sua vez, equivale

Àquele vinculado à aparência física, manifestações gestuais, etc. – que permite, em função do grau de

10 Informação extraída de entrevista realizada no ano de 2016 com uma estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Nemésio Bezerra, localizada no município de Quixadá (CE).

mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, decidir a sua inclusão ou exclusão na categoria de *negro*. Isto é o que se torna impossível frente ao preconceito racial de *origem* vivido nos Estados Unidos, segundo o qual a definição étnica está dada pela hereditariedade, independente do fato de o indivíduo trazer ou não traços do fenótipo negro (NOGUEIRA, 1985, apud LOPES, 2004, p. 19).

É exatamente nesse sentido que compreendemos a fala da estudante, isto é, que ela elucida uma característica do preconceito racial manifestado em nossa sociedade: o preconceito de marca.

Em outra entrevista, realizada com um estudante do 3º ano do Ensino Médio, podemos também pensar, através da análise da narrativa, a questão da educação das relações étnico-raciais e do papel da escola nesse contexto. Isto é o que acontece quando o entrevistado procura responder sobre a sua concepção de racismo:

Assim, definição de racismo eu não sei. Eu sei dizer o que é uma pessoa racista. Pra mim, uma pessoa racista é aquela pessoa hipócrita, que quer se colocar acima de todas as outras pessoas, diminuindo aquelas que, por exemplo, são diferentes de sua cor. Tipo, eu sou negro, me considero negro! A outra pessoa se consideram brancas. O que acha que é branco pode ser superior à pessoa de pele mais morena, mais escura. Pra mim é hipocrisia! É besta um cara que faz isso (informação verbal).<sup>11</sup>

Ao mesmo tempo em que ele apresenta sua concepção sobre racismo – e mais, aponta diretamente para o sujeito que discrimina quando tem por base um olhar racista –, o estudante problematiza suas experiências, reflete sobre sua identidade e, em um primeiro instante, posiciona-se exclamando: “me considero negro!” (informação verbal)<sup>12</sup>. Obviamente, ao evidenciarmos, no seu relato, um sentimento de pertencimento identitário, não estamos falando de sujeito essencializado, até porque compreendemos que “a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência

11 Informação extraída de entrevista realizada no ano de 2016 com um estudante do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Abraão Baquit, localizada no município de Quixadá (CE).

12 Informação extraída de entrevista realizada no ano de 2016 com um estudante do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Abraão Baquit, localizada no município de Quixadá (CE).

ou substância a ser examinada" (HALL, 2003, p. 15). É nesse sentido que vemos também, em um segundo momento da fala do entrevistado, uma mudança de posição, de relação e de configuração de contexto, pois nota-se outro olhar na afirmação de relações tensas entre pessoas identificadas como brancas e "de pele mais morena, mais escura" – ou seja, não mais identificadas como negras.

De acordo com Lopes (2004, p. 17), "não foi uma observação espontânea de um certo gradiente de cor de pele que deu origem às denominações 'branco' e 'negro' no nosso país", sequer é algo natural a percepção de que as pessoas sejam marrom-bombons, pretos, pardos, mulatos, café com leite (LOPES, 2004), morenos ou de pele escura, como salientou o estudante entrevistado. O grande mosaico de termos relacionados às cores está marcado de significações afetivas e culturais construídas historicamente em nossa sociedade e pode muito bem evidenciar as ambiguidades das relações aqui estabelecidas, fazendo-nos lembrar da miscigenação pensada no bojo de uma ideologia de embranquecimento e refletir sobre o mito da democracia racial ou sobre a dificuldade de afirmação da identidade negra e de consciência histórica, quando esta é gestada na memória de subalternidade proveniente da escravidão do século XVI, pois essa experiência nomeou, hierarquizou e demarcou lugares sociais (LOPES, 2004). Assim, as maneiras de falar e de ver as relações sociais não são deveras espontâneas e estão suscetíveis a análises, como prova nosso trabalho com as falas dos(as) estudantes entrevistados(as).

As ponderações acerca dos preconceitos raciais presentes nas escolas realizadas pelos estudantes do Ensino Médio afirmaram que sim, há manifestações racistas na escola, pois eles também pontuaram as já mencionadas "brincadeiras bestas" que permeiam as relações na instituição escolar. Nesse sentido, um dos entrevistados (aluno do 3º ano do Ensino Médio) ressaltou ter presenciado e sofrido preconceito racial na escola:

Como eu me senti? O cara chegou, me chamou já de neguin, carvão, besta, **óleo**, tô me lembrando aqui das palavras. Ele começou e eu só calado. Na **época**, eu nunca gostei muito de responder, entendeu? Como eu me senti com tudo isso? Eu me senti inútil, é, desamparado, ninguém veio me amparar. E, na época, a direção do colégio não tomou nenhuma providência sobre isso (informação verbal)<sup>13</sup>.

13 Idem.

O estudante ressaltou também que levou o caso à direção, que, por sua vez, omitiu-se em resolver a situação, mesmo com a interferência da mãe do aluno, que foi até a escola tentar resolver a questão. Segundo o entrevistado, os gestores disseram que o ocorrido era normal, que consistia apenas em uma brincadeira de criança.

Ao recordarmos o que já salientamos neste texto, compreendemos a dificuldade de desnaturalizar as agressões às vítimas de racismo, pois elas estão imersas em relações de poder que recorrem ao estatuto do colonizador, e, segundo Fanon (1980, p. 44): “não se pode exigir impunemente que um homem seja contra os ‘preconceitos do seu grupo’. Ora, é preciso voltar a dizê-lo, todo o grupo colonialista é racista”; é isso, ao menos, que evidencia a experiência narrada pelo estudante entrevistado. Aliás, a narrativa que trata de um sujeito desamparado denota uma ausência de solidariedade em relação ao indivíduo e a seus sentimentos expressos, colocado-o muito mais em um lugar de exceção, no contexto de poder não hegemônico, submetendo-o à norma desleal do estatuto colonialista de que ninguém deve ampará-lo. Pelo menos é isso que se nota na entrevista, coincidindo com as relações desleais marcantes em nossa sociedade.

No decorrer de nossa conversa, tal estudante manifestou sua indignação com professores e gestores, que se eximiram de qualquer tipo de apoio a ele enquanto vítima de preconceito racial ou de qualquer providência sobre seu agressor. Acerca disso, recorremos a Munanga (2005, p. 15), que, ao discorrer sobre os preconceitos existentes nas relações escolares, pontua:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar

mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

Alguns sujeitos escolares, dentre eles professores e gestores, ainda mantêm distanciamento em relação a conflitos que trazem, em sua gênese, as questões raciais ou naturalizam a existência desses, talvez no intuito de negar os preconceitos raciais ainda presentes no ambiente escolar. Dessa forma, faz-se mister repensar o papel que cada indivíduo ocupa nesse contexto de reformulação educacional e social, partindo do pressuposto de que a escola é ou deveria ser, por excelência, uma instituição formadora de novos cidadãos, conscientes de seu sentimento de pertencimento e respeitosos às diversidades. Obviamente, silenciar as ofensas, não se posicionar no debate sobre a educação das relações étnico-raciais e fingir, por um instante, que não percebemos a prática racista no ambiente escolar não nos ajuda a tratar desse problema desumanizante causado pelo colonizador-opressor, afinal, corroboramos com a ideia de que

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

Por isso, julgamos importante trabalhar com entrevistas, dando ouvidos aos discentes, pois, ao ecoarem suas vozes, nos relatos realizados, quebra-se o pacto de silêncio tão precioso para aqueles que desejam aprisionar e recorrer a uma pedagogia autoritária e sectária (FREIRE, 1997). Devemos nos opor a uma sociedade baseada no mito da democracia racial, que muito mais legitima um lugar de desigualdade e de imobilidade social e que aponta para a inexistência de um problema, evitando, de fato, que discutamos medidas de cidadania plena (CARVALHO, 2010) e de efetivação da igualdade substancial do direito (GOMES, 2002). Vale dizer ainda que a postura de não silenciamento, de debate sobre a educação das relações étnico-raciais e de radicalização da denúncia de qualquer forma de autoritarismo, de modo geral, colabora com a luta pela libertação de pessoas, sujeitos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1997). De maneira específica, isso contribui também, no plano das práticas sociais cotidianas, para denunciarmos a “cordialidade” (HOLANDA, 1995) construída no Brasil com base paternalista, patrimonialista e clientelista. Segundo Sales Jr. (2006, p. 230), “a ‘cordialidade’ das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial”, mascarando um problema estrutural que é o racismo, e, de forma alguma, tratando da mobilidade social e da promoção de igualdade de direitos. Nesse sentido, entendemos que a cordialidade dialoga com o mito da democracia racial, pois ambas as posturas perpetuam desigualdades e lugares de hierarquia no Brasil.

Dialogando com Sales Jr. (2006), entendemos que, ao rompermos com a “cordialidade”, quebramos com lugares de privilégios engessados por relações de apadrinhamento e de trocas de favores. Tal postura desmantela o que o autor denomina “discurso espirituoso” manifestado, por exemplo, através de piadas racistas comumente escutadas na escola pelos(as) estudantes entrevistados(as). Esses discursos, apresentados com formas pretensamente bem-humoradas, subordina e confunde a capacidade crítica dos seres humanos

ao utilizar métodos cômicos com propósitos hostis, uma vez que a forma apresentada como prazerosa no discurso anula, muitas vezes, a criticidade do conteúdo. Todavia, Sales Jr. (2006) salienta que a ridicularização do outro não promove reações avaliativas por parte do agressor e aponta para os agravantes dessas piadas no contexto social, pois

O interlocutor funciona como um apoio ou reconhecimento social para a institucionalização daquela relação de poder, efetivando um Outro hegemônico, autor da piada, do qual o locutor é apenas *médium*. [...] A piada visa, pois, a (re)marcar essa distância que, por seu turno, não pode ser tal que conduza à indiferença (SALES JR., 2006, p. 240).

Nessa perspectiva, a abordagem do autor coaduna com a análise que realizamos das falas dos estudantes entrevistados, no sentido de que as agressões em forma de “brincadeiras” existentes nas escolas pesquisadas demarcam os “lugares de exclusão” e de hegemonia construídos nesse cenário, indicando o distanciamento existente entre essas crianças e adolescentes a partir de uma base de pensamento colonialista.

Os(as) estudantes, em suas falas, expuseram percepções e reações diferentes frente a tais agressões e/ou ações que eles caracterizam como racistas. Uns se dizem incomodados(as), tristes e outros(as) dizem se sentirem normal; eles(as) também chamaram as manifestações agressivas de ignorância e as consideraram falta de conhecimento e de conscientização por parte dos agressores. Talvez possamos afirmar que temos o desafio da descolonização do saber, ou, nos termos de Fanon (1980, p. 48), “em conclusão, a universalidade reside nesta decisão de assumir o relativismo recíproco de culturas diferentes, uma vez excluído irreversivelmente o estatuto colonial”.

Dentre as entrevistas, uma aluna chamou nossa atenção, porque, desconcertada, ela inicialmente afirmou desconhecer o que é racismo, alegando que nunca tinha ouvido falar sobre o assunto, porém, ao ser questionada sobre a vivência escolar,

enfatizou as “brincadeiras bestas”, tão presentes na fala dos(as) demais entrevistados(as) aqui já mencionados(as), e referiu-se a elas como sendo “as coisas do preconceito” (informação verbal).<sup>14</sup>

Ao avaliarmos as ponderações dos(as) estudantes, verificamos as marcas danosas dessas práticas no cotidiano escolar, pois, apesar de elas, muitas vezes, aparecerem timidamente nas falas dos(as) entrevistados(as), apresentam linguagens e símbolos de uma sociedade preconceituosa e excludente.

### **Considerações finais**

As situações, bem como as indagações e as ponderações abordadas neste artigo resultaram de parte de uma pesquisa que, através de um trabalho de campo, objetivou investigar a presença ou não de práticas racistas manifestadas no cotidiano de escolas do município de Quixadá (CE). A partir dela, compreendemos as nuances das relações étnico-raciais no país e a realidade social dos alunos(as) entrevistados(as), além de percebermos que o racismo enquanto fenômeno social perpassa os espaços das escolas pesquisadas. Por isso, precisamos denunciá-lo, efetivando as orientações que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ademais, acreditamos que, através de um ensino formal de qualidade, pautado numa postura libertadora e no uso consciente das ferramentas educacionais já existentes, bem como por meio da atuação dos docentes e dos demais sujeitos escolares, conseguiremos vencer essas barreiras que, em muitos momentos, parecem arregimentadas por estruturas sólidas, por grades centradas no estatuto do colonizador.

Enfim, como pensar uma educação que liberta quando embasamos nossos currículos em grades e sacralizamos saberes? Talvez seja preciso desobedecer normas historicamente sólidas para realizarmos plenamente uma sociedade multicultural, pluriétnica, e, quem sabe, colaborarmos para a construção de uma educação básica em relações étnico-raciais.

14 Informação extraída de entrevista realizada no ano de 2016 com uma estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Nemésio Bezerra, localizada no município de Quixadá (CE).

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- COUTO, Regina Célia do; FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. 2002. Disponível em: <[www.mundojuridico.adv.br](http://www.mundojuridico.adv.br)>. Acesso em: 02 nov. 2013.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de: Liv Sovik. Tradução de: RESENDE, Adelaine La Guardia et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. O homem cordial. In: \_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhias das Letras, 1995.
- LOPES, Ana Lúcia. Currículo, Escola e Relações Étnico-Raciais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Africanidades**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- O PENSADOR, Gabriel. Racismo é burrice. In: \_\_\_\_\_. **MTV ao Vivo – Gabriel O Pensador**. Rio de Janeiro: Chaos/Sony Music, 2003. 1 CD Faixa 4. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/racismo-e-burrice-nova-versao-de-lavagem-cerebral.html>>. Acesso em: 14 out. 2016.
- PINHO, Patrícia Santana. A África no corpo. In: \_\_\_\_\_. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

SALES JR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2., p. 229-258, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa; Maria Paula MENESSES (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TELLES, Edward. **Race in another America**: the significance of skin color in Brazil. Princeton: Princeton University Press, 2004.

**Submetido em:** 18/11/2016

**Aprovado em:** 14/12/2016

## **A BASIC EDUCATION ETNICO-RACIAIS RELATIONS: STUDENTS ON SCENE IN HISTORY TEACHING IN QUIXADÁ.**

### **Abstract**

This paper presents an analysis about racist practices manifested through “play” everyday in schools in the municipality of Quixadá / CE. The problem was detected in the speech of some students when conducting interviews for a survey in which we approach the subject racism. We realized that the students interviewed had alleged the school context “jokes”, which in fact may well bring brands of racist practices. We made a cut of interviews to better assess these practices, often naturalized, at school. We dialogued with authors dealing with etnicorracias relations at school. Thus, we also discussed the sayings and silences of these relations in Brazilian society making use of readings Munanga (2005), Sales Jr. (2006) and Fanon (2008). Enter in this field, including the school experience and relationships in this space, it is necessary that the subject be discussed and problematized in academia as well as in various sectors of our society.

**Keywords:** School. Education. Colonialism. Etnico-racias Relations.