

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: A CONVIVÊNCIA, A DISCRIMINAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO¹

RACIAL RELATIONS IN SCHOOL: LIVING TOGETHER, DISCRIMINATION AND THE STRATEGIES OF STANDING UP TO

Claudemir da Silva Paula²
claudemirpaula@gmail.com
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

RESUMO: Do ponto de vista da sua natureza, esta pesquisa é aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigida à solução de um problema específico: inclusão da temática Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Em relação à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Partimos do princípio de que há uma relação dinâmica entre língua(gem), educação e Cultura Afro-brasileira, onde o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos não podem ser traduzidos somente em números. Além disso, não criamos situações para experimentos, mas tivemos o ambiente natural das escolas como fonte direta para coleta de dados. Essa perspectiva, portanto, pressupõe a heterogeneidade de ações e de recursos utilizados para a realização da coleta de dados, exigindo a aplicação conjunta de instrumentos sociolinguísticos: observação participante, entrevista semi-estruturada oral e/ou vídeo-gravadas, depoimentos gravados, conversas informais e questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha, aplicados em cinco etapas distintas e complementares. Os sujeitos da pesquisa são alunos, professores e gestores de escolas da rede pública do município de Vilhena. A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2008.

Palavras-Chave. Educação. Discriminação. Relações-Raciais.

ABSTRACT: From the point of view of its nature, this research is applied and aims to generate knowledge for practical application towards a solution for a specific problem: inclusion of the Afro-Brazilian and Afro-American themes in *curricula*. In respect to the approach it is a qualitative research. To start, we assume that there is a dynamic relationship between language, education and Afro-Brazilian culture, in which the objective world and the subjectivities can't be translated only in numbers. Also, we didn't create situations for experiments, but adopted the natural conditions of the schools as a direct source to data collection. This perspective, therefore, assumed the heterogeneity of actions and resources used to collect data, requiring the application of complementary instruments of the Sociolinguistics: participant observation, semi-structured face-to-face interviews or taped ones, recorded statements, informal discussions and questionnaires with open and multiple choice questions, applied in five distinct and complementary steps. The subjects are students, teachers and administrators of public schools of the city of Vilhena. The field research was conducted in 2008.

Keywords. Education. Discrimination. Racial Relations.

INTRODUÇÃO

A Rede de Ensino Público de Educação Básica de Vilhena – com 9 anos para Ensino Fundamental – é formada por treze escolas estaduais e quinze escolas municipais. Das escolas estaduais, cinco atendem com Ensino Médio e sete escolas municipais têm atendimento em creche e pré-escola. Conforme os dados do censo escolar 2007 (INEP/MEC, 2007) o número

¹ Os dados dessa pesquisa fazem parte da minha dissertação de Mestrado.

² Líder do Grupo de Pesquisas Sobre Relações Raciais e Migração – GEPRAM.

de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas escolas municipais é de 5.479 e nas escolas estaduais e 5.856 nas escolas municipais. Esse número cai drasticamente no Ensino Médio: são 2.457 alunos matriculados, sendo o atendimento realizado somente pelo sistema de Ensino Estadual. Para atender aos alunos da Rede Estadual, o Sistema conta com 269 professores para o Ensino Fundamental e 126 para o Ensino Médio. O atendimento dos alunos do Ensino Fundamental, da Rede Municipal, é feito por 179 docentes.

A população de Vilhena é muito jovem, resultante de um complexo de mescla de brasileiros, imigrantes de todas as regiões do país que trasladaram para estas terras suas peculiaridades, suas identidades, seus hábitos, costumes e cotidiano de seus lugares de procedência e, como não poderia deixar de ser, falares e linguagens específicas. A sala de aula é, desta forma, marcada pela presença de alunos/alunas com diferentes sotaques e falas, mas não somente isso: nossa pesquisa mostra que há um conflito de culturas e modos de viver diversos, muitas vezes desconhecidos e ignorados pelos educadores que, com raríssimas exceções, resulta num ambiente negativo para o sucesso dos alunos/alunas negros/negras. Esse ambiente negativo colabora para a diminuição significativa da presença dos alunos/alunas negros anos finais do Ensino Fundamental, sendo ainda mais rara a possibilidade de encontrá-los/las em sala de aula de Ensino Médio. Além do perverso processo de exclusão do sistema em si - somente 21% dos alunos do Ensino Fundamental conseguiram ingressar na terceira fase da Educação Básica em Vilhena³ - na pesquisa efetuada, detectamos que há, na escola, fatores que colaboram, de forma decisiva, para que aconteça um branqueamento da comunidade estudantil, à medida que avança a seriação.

Para compreender como esse processo de branqueamento se configura, analisamos os mecanismos envolvidos no processo de exclusão da população negra da escola, a partir de quatro eixos temáticos, assim compreendidos:

- **Primeiro Eixo:** as justificativas dos docentes para o desempenho inferior dos alunos/alunas negros/negras;
- **Segundo Eixo:** a relação existente entre pertencimento étnico-racial, língua(gem) e educação;
- **Terceiro Eixo:** A percepção e as formas de enfrentamento da discriminação adotadas pelos educadores.

³ Censo Escolar 2007.

PRIMEIRO EIXO

Nas observações participantes constatamos:

a) É muito fácil encontrar alunos/alunas negros/negras, mesmo quando estes são em número muito pequeno na escola;

b) Mesmo havendo progressão de série, a capacidade de leitura e escrita dos alunos/alunas negros/negras é menor;

Buscamos saber junto aos educadores qual seria a explicação para o desempenho inferior dos alunos/alunas negros/negras no sistema de educação vilhenense. Para isso, propomos a seguinte questão:

Quadro 1

De acordo com o relatório do SAEB 2003 as proficiências médias dos alunos brancos foram maiores que as dos negros em português e matemática em todas as séries. Na sua opinião, a explicação para desempenho inferior dos negros no sistema educacional está no fato de que:

- a) O aluno negro tem seu aprendizado prejudicado pelo preconceito inculcado na cabeça do professor;
- b) O conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos desestimula o aluno negro a estudar;
- c) O desempenho desfavorável dos alunos negros é o reflexo das condições socioeconômicas das suas famílias;
- d) O desempenho inferior dos negros em relação aos brancos é devido à condição histórica de exclusão socioeconômica dos negros e ao menor envolvimento das famílias negras nas atividades escolares.
- e) O baixo aproveitamento escolar dos alunos negros é porque eles têm muitas dificuldades com a Língua Portuguesa, pois possuem um vocabulário simples, além de não se esforçarem para aprender;

A maioria dos gestores e metade dos professores associa o baixo rendimento dos alunos/alunas negros/negras às condições socioeconômicas das suas famílias, como podemos verificar nas tabelas 1 e 2. Ressalta-se, entretanto, que os professores/professoras apresentam-se mais sensíveis aos mecanismos sociais de exclusão, pois dizem perceber a influência da condição histórica de exclusão socioeconômica da população e do Livro Didático no o desempenho inferior dos alunos/alunas negros/negras.

Tabela 1
Respostas dos informantes professores para a pergunta do quadro 1

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas ⁴	-	-	8	1	-	10
%	-	-	80,0	10,0	-	

Tabela 2
Respostas dos informantes gestores para a pergunta do quadro 1

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	1	5	4	-	10
%	-	10,0	50,0	40,0	-	

As respostas dos educadores nos mostram dois princípios relevantes:

- a) A associação dos/das alunos/alunas negros/negras à pobreza;
- b) A convicção de que essa pobreza determina o não aprendizado.

Esses dois princípios eliminam, por completo, toda e qualquer responsabilidade da escola e dos professores no processo de exclusão, pois atribui às condições externas à escola ou a família do/da aluno/aluna as causas para que os negros e negras não aprendam.

A ausência de respostas às alternativas **a** e **b** do quadro 1 dos gestores bem como à alternativa **a** dos professores nos mostra que:

- a) Os docentes ainda pautam suas ações pedagógicas nas representações sociais que se têm sobre os alunos/alunas e seus universos culturais;
- b) Os educadores ainda não são capazes de perceber a força exercida pelos materiais didáticos e a postura do educador no processo de exclusão.

Ao responsabilizar os alunos/alunas negros/negra e suas respectivas famílias pelo fracasso escolar, toma-se por referência não o/a aluno/aluna ou a sua cultura, mas os estereótipos destes forjados na sociedade. É assim que interpretamos a ausência de respostas com as alternativas **a** e **b** do quadro 1, o que nos permite julgar que isso impede que os gestores tenham uma compreensão mais ampla do fracasso escolar e de sua relação com os determinantes políticos, raciais e culturais, que definem a sociedade brasileira e perpassam as práticas sociais, inclusive as práticas educativas, nas quais o Livro Didático e a postura do/da professor/professa assumem papéis fundamentais.

⁴ Um questionário não apresentou resposta

SEGUNDO EIXO

A definição do pertencimento étnico/racial para o(a) aluno vilhenense é sempre uma questão complexa. Os dados coletados mostram que, de uma forma ou de outra, já nos primeiros anos de vida, a criança, mesmo sem entender o porquê, descobre que quanto mais próximo está da pele branca maior será o seu prestígio e, quanto maior for a sua proximidade com a pele escura, menor será a sua aceitação social. Demonstram também que as justificativas dadas pelo(a)s negro(a)s e os não-negros para a questão da ascendência não só são diferentes, mas, sobretudo, permeados de elementos ideológicos, absorvidos como verdades desde a infância, que são manifestos na linguagem. Para conhecer as justificativas dos alunos, para a auto-definição de pertencimento étnico-racial, perguntamos:

Quadro 2

- a) Você se considera negro(a) ? Por quê?**
b) Como você se define: negro, indígena, pardo ou branco? Por quê?

Para os que se auto-definem como negros, ter a pele preta está quase sempre em relação aos aspectos da ascendência no sentido familiar, como podemos observar nas respostas a seguir:

- *“Sou negro porque meus pais são assim”;*
- *“Sou negro porque a minha família é assim”;*
- *“Sou negro porque eu nasci assim;*

Objetivando saber se as justificativas dadas pelos alunos/alunas negros/negras eram ou não uma rejeição da possível ligação de ascendência com o continente africano, propusemos a questão do quadro 3.

Quadro 3

1) Se você tivesse que ir morar na África, você:

- a)** Não iria, pois lá é um lugar muito pobre e de muitas guerras;
- b)** Pensaria em ir, pois acredita que seria bom conhecer o lugar de onde vieram os negros escravizados;
- c)** Iria para África para conhecer as origens de boa parte da cultura brasileira;
- d)** Não aceitaria nem pensar na idéia porque não gostaria de morar num lugar de pessoas ruins.
- e)** Teria o maior prazer de ir conhecer o continente onde surgiu a humanidade

A tabela 3 nos mostra que para os alunos, a simbologia sobre o continente africano não é negativa, pois todos responderam que aceitariam ir morar na África.

Tabela 3
Respostas dos informantes alunos para a pergunta do quadro 3

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	2	3	-	6	11
%	-	18,2	27,3	-	54,5	

Como podemos perceber 54,5% dos alunos justificaram a resposta afirmativa pelo fato da África ser o lugar onde surgiu a humanidade. 27,3% apontam o desejo de conhecer o continente africano por uma das origens da Cultura Brasileira. E 18,2% dizem que pelo menos pensaria em ir porque gostariam de conhecer de onde vieram os negros escravizados.

Os dados, portanto, nos provam que as justificativas para a não referência em relação à ascendência Africana, como forma determinante para a cor da pele, não diz respeito à simbologia negativa sobre a África, mas tem relação com o apagamento das referências identitárias construída no Brasil, a partir da relação que se faz do negro com a escravidão. Relação esta que permanece intacta no imaginário do brasileiro acordo com Nascimento (2003, p. 119)

No imaginário social brasileiro, a identidade de origem Africana é intimamente ligada às idéias de escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral, étnico, até mesmo, a ausência de desenvolvimento lingüístico, já que as línguas Africanas são tidas como dialetos (NASCIMENTO, 2003, p.119)

Para o(a)s que se auto-definem como branco(a)s, de forma diferente dos pretos, a questão da ancestralidade supera a ligação familiar e a questão de pigmentação da melanina. Os alunos/alunas fazem questão de mencionar a suposta ligação com o centro europeu para justificar a sua cor de pele e pertencimento étnico-racial, como manifesto nas respostas dadas às perguntas do quadro 2.

- “Sou branca porque sou descendente de alemão”.
- “Sou branca porque meus pais eram italianos”.
- “Sou branca porque meus avós eram franceses”.

Partindo do pressuposto de que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1995:36) e que “os textos orais e escritos mostram de forma concreta o

universo de seu autor, o que ele pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos travam com outros textos, de outros interlocutores” (MEC/PCNEM, 1999: 58), os dados coletados nos levam a concluir que essa estratégia de definição faz parte de uma estrutura maior, um tipo de discurso coletivo, que transfere para os indivíduos os atributos sociais da branquitude. Deduzimos daí que, de forma contrária aos negros, a mencionada ligação com o continente de origem, no caso específico o continente europeu, pode significar uma forma lingüística de fazer-se menos contaminado pela raça definida culturalmente como inferior. Pertencer ao continente europeu dá ao indivíduo, ainda que isso não esteja totalmente claro, melhor status social.

Para os pardos, as respostas as perguntas do quadro 2 mostram que o aspecto da miscigenação racial passa a ser elemento justificador da cor e do pertencimento étnico-racial.

- “*Sou pardo(a) porque a minha raça é misturada.*”
- “*Sou morena porque meu pai era descendente de portugueses.*”
- “*Eu não tenho cor certa, sou uma mistura. Minha cor é diferenciada.*”

A idéia de ser resultado de uma mistura, na nossa visão, funciona como uma estratégia de defesa, já que não podem ser incluído(a)s na classe branca porque a quantidade de melanina presente na pele não o(a)s permite e, declarar uma ligação com a cor preta significaria incluir-se num grupo que, por ele(a)s mesm(o)as, é visto como ruim, desprestigiado social e culturalmente.

Caracterizar a cor da pele para os que se declaram pardos, portanto, torna-se uma tarefa árdua e em muitos casos sofrível, não suficiente e oscilante. Primeiro, porque a questão etnia-raça foi totalmente esvaziada pelo mito do nacionalismo brasileiro. Segundo, porque todos aqueles que não reúnem todos os elementos brancos ou que não se enquadram, por causa de sua pele não ser preta, passam a ser classificados como pardos. Pudemos observar isso em respostas às perguntas abertas nas conversas informais sobre a definição da cor/raça onde se permitia atribuição espontânea da cor da pele. As respostas dos/das alunos/alunas são similares a qualquer situação corriqueira que se permita a alguém expressar a sua cor em uma pergunta aberta. Essa oscilação na questão da cor da pele dos mestiços foi comprovada pela pesquisa realizada pelo IBGE em 1976, ano em que a cor *parda* passou a ser adotada oficialmente.

A vasta tipologia de classificação de cor de pele existente no Brasil, perceptível também nas escolas em Vilhena, é uma alternativa lingüística de não pertencer, ou melhor, de

excluir-se do grupo da cor de pele que não é bem visto na sociedade. Os dados coletados nos permitem afirmar que essa auto-exclusão acontece por dois motivos:

a) O pertencimento, que tem por base a miscigenação, funciona bem quando entram em cena aspectos macros, sem a manifestação da cor da pele. É simples para qualquer aluno/aluna vilhenense colocar a camisa em dia de jogo da seleção e dizer-se brasileiro/brasileira. Todavia, esse conceito de nacionalidade não serve para lhe garantir a igualdade de tratamento e participação. A pele preta é sempre motivo de apelidos e distinção.

b) Por mais envolvido/da ideologicamente que o/a aluno/aluna esteja não há como ele/ela não perceber que o tratamento dado àqueles que têm a cor da pele preta é diferente e que, a sociedade na qual está inserido, apresenta, de um lado, um ideal a ser atingido – a pele branca e tudo o que se liga a ela - e de outro - a que deve ser evitada – a pele preta.

Em relação à aquisição do conceito de avaliação negativa sobre a cor da pele preta, nossas observações e dados coletados nos mostram que:

a) A escola tem grande participação nesse processo como nos comprova o depoimento a seguir;

Eu tenho dois filhos. Um branquinho de 7 anos e outro pretinho, de 5 anos. Depois que pretinho foi para a escola, começou a me perguntar, porque ele tinha nascido daquela cor. Quis saber o motivo, ele me disse que a cor dele era feia e os coleguinhas o chamam de preto. Ele agora quer entrar novamente na minha barriga para ser pintado de branco para ficar igual ao irmão dele.” (DEPOIMENTO, I.P. 2007)

b) Há uma relação entre o pertencimento étnico-racial e o imaginário lingüístico que norteia as atividades de ensino, pois quando se desqualifica uma pessoa por usar uma determinada forma lingüística, usada em desacordo com o ideal de língua socialmente construído, na verdade a desqualificação não é da língua, mas do indivíduo e de tudo o que ele representa socialmente. Ou seja, o preconceito lingüístico tem sua gênese numa aversão ao outro, não necessariamente pelo que ele é, mas pela simbologia negativa atribuída a ele ou ao seu grupo, sintetizada na forma lingüística (LABOV, 1974). Desta forma, associados aos outros elementos socioculturais, o preconceito lingüístico integra o conjunto de elementos discriminatórios do racismo à brasileira, onde práticas cotidianas cumprem o papel de reinstaurar a subalternidade da população negra, nos mais diversos espaços, inclusive na própria sala de aula (ALKMIM, 2002). Nossa pesquisa nos prova que, através de uma linguagem sistematizada, supostamente embasada em uma concepção científica, a idéia da forma perfeita de língua, assim como da cultura ideal, é transferida para os alunos sem que eles sejam capazes de perceber. Naquilo que parece simples e correto está o esforço contínuo

de manter como verdade o que “A elevação dos indivíduos das classes tidas como inferiores realiza-se plenamente apenas quando conhecem, praticam ou, no mínimo, reverenciam a norma culta, ao se esforçarem ao aplicá-la. Ou seja, falam com ‘branco’ ” (CARBONI & MAESTRI, 2003: 43)

Ao desqualificar um aluno negro por causa dos seus “erros de português” está em ação uma ideologia que desvaloriza os elementos da cultura Afro-brasileira, tanto do ponto de vista intelectual, quanto cultural; e concebe a sociedade hierarquizada numa escala de valores do ponto de vista evolucionista, associando a língua(gem) à cultura de valores eurocêntricos, enraizados na consciência social coletiva, como verdades absolutas. Na nossa análise de dados, parece-nos que os professores, de maneira em geral, têm dificuldades para respeitar a diversidade cultural e lingüística de seus alunos, pois fundamentam suas práticas pedagógicas em dogmas raciais que operacionalizam o sistema de classificação social, via variedade lingüística. Há, nessa lógica, uma relação assimétrica de valores inversamente proporcionais: a linguagem dos negros atravessou os séculos, garantindo ao Português do Brasil uma identidade própria, mas ainda é vista de forma preconceituosa pela sociedade, pois esta língua(gem) ainda traduz uma classe social econômica e socialmente desprestigiada: os afrodescendentes. Assim sendo, pudemos concluir que a sala de aula é um ambiente sociolingüístico marcado por uma relação de conflito atravessado por forças desiguais: de um lado a norma padrão, fictícia, mas prestigiada socialmente, e objeto de avaliação do desempenho individual e social dos alunos; do outro, a(s) variedade(s) própria(s) dos alunos, reais e legítimas, porém, estigmatizadas(s) e ignoradas pela escola (ALKMIM, 2002).

TERCEIRO EIXO

De modo geral os dados coletados nos permitem fazer as seguintes considerações em relação à percepção dos educadores sobre a discriminação:

a) Os educadores ainda não conseguem perceber a existência da discriminação indireta e nem como esta afeta, de maneira desproporcional, os negros.

b) A representatividade majoritariamente de pessoas brancas nos cartazes dispostos e salas e nos pátios, não é questionada pelos educadores.

A maioria dos professores entrevistados - 80% de acordo com a tabela 4 - diz ter presenciado algum tipo de discriminação no ambiente escolar. Essa discriminação declarada se caracteriza, segundo os professores, pela verbalização de nomes pejorativo em relação ao

cabelo e cor da pele (40%) ou por agressões verbais (40%), cuja base a para construção semântica está na depreciação da cor de pele do/a negro/negra em ambos os casos.

Quadro 4

<p>Na escola, já presenciou algum problema de discriminação pelo fato de uma pessoa ser negr(o)a?</p> <p>a) Já presenciei discriminação por causa da cor da pele ou do tipo de cabelo; b) Nunca presenciei situações de discriminação; c) Já presenciei algumas agressões verbais com apelidos pejorativos por causa do cabelo e da cor de pele; d) Não sei dizer, pois não presto atenção para estes assuntos; e) Nunca presenciei situações discriminatórias porque na minha escola todos são mestiços;</p>
--

Tabela 4

Respostas dos informantes da categoria professor para a pergunta do quadro 4

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	4	1	4	1	-	10
%	40,0	10,0	40,0	10,0	-	

Por outro lado, os professores não se vêem como peças fundamentais no enfrentamento do racismo e desenvolvimento de novas reações sociais. De acordo com a tabela 5, para a maioria dos professores, a responsabilidade de combater o racismo, no âmbito escolar, deve ser de toda a sociedade Ou seja, para estes professores, a questão do racismo na escola não deve ser um problema da escola, dos educadores, mas de entidades fora do ambiente escolar. Vemos, nessas respostas, uma atitude frente à questão do racismo, que transfere para a sociedade, entidade abstrata, do ponto vista pedagógico, a responsabilidade de interferir na realidade escolar.

Tabela 5

Respostas dos informantes da categoria professor para a pergunta do quadro 15

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	-	1	-	9	10
%	-	-	10,0	-	90,0	

Quadro 5

Em sua opinião, de quem deve ser a responsabilidade de combater o racismo, o preconceito e a discriminação no âmbito escolar?

- a) Por ser um problema isolado na sociedade brasileira, deve ser combatido individualmente pelas famílias dos alunos negros, pois o racismo é um problema de quem sofre;
- b) É uma obrigação dos movimentos sociais, especialmente dos Movimentos Negros;
- c) Deve ser responsabilidade do Governo e das suas instituições governamentais;
- d) É uma tarefa dos educadores por estes serem os responsáveis pela formação intelectual da sociedade;
- e) A responsabilidade deve ser de toda a sociedade. pois o problema afeta a todos:

Na tabela 6 é possível observar que há, por parte dos gestores, pelo menos do ponto de vista do discurso, um maior esclarecimento quanto aos princípios que norteiam as políticas de educação anti-racista. Para 70,0 % dos gestores, o problema do combate ao racismo, na escola, deve ser incumbência dos educadores de modo geral, já que estes são responsáveis, em grande parte, pela formação intelectual da sociedade..

Tabela 6
Respostas dos informantes da categoria gestor para a pergunta do quadro 5

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	-	3	7	-	10
%	-	-	30,0	70,0	-	

Um fato a destacar, em relação ao posicionamento de professores frente ao racismo, é a crença ingênua de que o problema do racismo, do preconceito e da discriminação são coisas simples e fáceis de serem resolvidas. Nesses casos, os docentes, mesmo não sendo capazes de perceber a existência do racismo, julgam-se capacitados para o seu enfrentamento, como pode ser observado no quadro 16

Quadro 6

É a mesma coisa ser Negro(a) e ser Branco(a) na escola ? Por quê?

“Sim, os negros e os brancos são tratados da mesma forma devido à “discriminação” nas escolas ser mínima ou realmente não existir já que o corpo docente tem um esclarecimento sobre o assunto, podendo eliminar o problema facilmente com uma simples palavra” (Informante, J.P, 2007)”.

Essa crença ingênua, no nosso entendimento, torna visível o mito da democracia racial, que ao mesmo tempo em que dissimula a existência do racismo, relativiza-o, pois toma o resultado como causa, não permitindo que a reflexão seja ampliada para discutir as estruturas e as relações sociais que, no Brasil, como já afirmamos, é mediada pela questão racial, tendo como principais elementos diferenciadores a cor da pele e o cabelo. Dessa maneira, não se permite que se abram espaços para discutir a postura do professor em sala de aula, o conteúdo preconceituoso dos materiais didáticos e a condição histórica de exclusão socioeconômica a que o negro foi submetido que interfere, diretamente, nas relações interpessoais dentro e fora da escola.

No que se refere às atitudes dos professores diante da discriminação, a tabela 7, que se refere às respostas à pergunta do quadro 7, nos mostra que a reação do professores se concentram em dois pontos:

- a) Realização de projetos de conscientização sobre o racismo;
- b) Verbalização da alcunha todos somos iguais.

Quadro 7

<p>Que atitudes você toma como educador(a) quando vê um aluno(a) sendo chamado(a) de apelidos pejorativos, como urubu, macaco, amendoim, e nega do cabelo de bombрил ?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Não tomo atitudes, pois nunca sei o que fazer nessas situações; b) Interfiro mostrando para o aluno(a) agressor(a) que somos todos iguais; c) Aproveito a situação para trabalhar e desenvolver projetos de conscientização sobre o racismo e a discriminação; d) Não tomo nenhuma atitude, pois isso não passa de brincadeiras comuns entre os alunos; e) Levo o caso à direção da escola para que sejam tomadas as providências cabíveis;
--

Tabela 7
Respostas dos informantes da categoria professor para a pergunta do quadro 7

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	3	7	-	-	10
%	-	30,0	70,0	-	-	

A primeira resposta pareceu-nos bastante significativa, pois assinalava com a possibilidade de uma contradição entre o discurso e a prática, já que, como mostramos anteriormente, os professores entrevistados não se consideravam agentes de enfrentamento do

racismo. Aprofundando a nossa análise, detectamos que os chamados projetos de conscientização sobre o racismo e a discriminação, se resumiam em momentos isolados de atividades, cujo discurso base era a idéia de igualdade entre as pessoas. Ou seja, na verdade, a interferência era a favor do agressor e não em defesa do aluno/aluna negro/negra agredido/da. Atitude esta que segundo Cavalleiro (2001), acaba por agravar a situação, pois, o silêncio do professor(a), frente a uma ofensa, não interferindo na situação em favor do(a) discriminado(a), é pior do que a ofensa proferida.

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seu/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir ação visto que nada é feito, seu comportamento se quer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial. (CAVALLEIRO, 200, p. 146)

Nossa observação-participante na coleta de dados nos mostrou que quando o(a) professor(a) finge que não vê a discriminação, ou que não ouviu a ofensa através de apelidos pejorativos, faz a criança negra sentir-se derrotada, pois para ela, a atitude d(o) a professor(a) é interpretada como desprezo e discriminação. O posicionamento do/da professor/professora, como elemento simbólico na sala de aula, vai interferir diretamente na auto-estima, tanto da criança negra, quanto da branca. A negra desenvolve sentimento de inferioridade, e a branca, sentimento de superioridade, com direito de continuar a sua prática preconceituosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da educação formal no Estado de Vilhena é marcado por um paradoxo: ao mesmo tempo em que se vislumbra a diversidade como grande diferenciador da comunidade escolar, por reunir pessoas de várias partes do país, convive-se com uma pedagogia que, além de fazer da cultura euroamericanizada a única válida para o processo de ensino-aprendizagem, coloca a “cultura branca”⁵ e tudo o que se liga a ela como superior às demais. Esse processo se materializa, especialmente, através do currículo obrigatório que mantém o caráter homogêneo de assimilação e através de mecanismos da *ideologia da branquitude*⁶, que

⁵ Por cultura branca entenda-se uma visão de mundo que coloca a Europa - sua cultura, seu povo, suas línguas, sua forma de governo e sua religião – como sendo de valores universais e, portanto, superior as demais.

⁶ Denominamos ideologia da branquitude o espaço simbólico de usufruto do poder, uma espécie de regra natural, divina, universal que se formou ao logo dos últimos cinco séculos e dá aos brancos (não necessariamente

instrumentaliza a instituição escolar para atuar com uma visão de suposta neutralidade científica e racial.

A não visibilidade do preconceito e do racismo na escola não é exclusividade de um ou outro educador menos sensível à cultura afro-brasileira. O que acontece é que os mecanismos ideológicos vigentes em nossa sociedade e reproduzidos no sistema escolar vilhenense atuam em sentido duplo: ao mesmo tempo em que disseminam o preconceito e o racismo instrumentaliza seus agentes para não reconhecê-lo e nunca refletirem sobre a situação. Por isso, é tão complicado iniciar, no espaço escolar, inclusive acadêmico, qualquer debate sobre o tema racismo ou qualquer outro mecanismo cujo objetivo seja intervir nas práticas pedagógicas que apresentam uma visão de homogeneização, para respeitar as diversidade e as diferenças

Os aspectos referentes às questões de relações de convivência entre negros, pardos e brancos nas escolas de Vilhena (e por extensão de Rondônia) carecem de estudos sistemáticos. Como se pode visualizar, a discriminação se revela, em muitos pontos, participantes das formas naturalizadas nacionalmente, todavia, apresentam nuances de particularidades frutos das situações de migrações que necessitam ser estudadas em maior profundidade. O combate e o enfrentamento das situações de discriminação na escola precisam ocupar as frentes de ações pedagógicas de melhoria da qualidade de educação no estado, sob pena de desperdícios de recursos materiais e humanos por aplicar soluções em sintomas sem de fato se conhecer as causas. A quase que total ausência de estudos nessa área, por outro lado, revelam que esse estudo precisa ser motivado pela academia em sistema de ação pedagógico-política, sob pena de nos tornamos um dos estados com maior capacidade de promover a exclusão social tendo como a cor como elemento motivador, sem que isso seja se quer conhecido.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia. **Sociolinguística**. (*parte I*) In: MUSSALIM F. & BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à Linguística: domínios e fronteira, V. 2-. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALKMIN, Tânia. **Língua e discriminação**. In: GTM – Jornal do Grupo de Tortura Nunca Mais. Rio de Janeiro, Ano 17, n.º 43, dezembro de 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. HUCITEC. São Paulo: 1995

de pele branca, mas aos europeus e destes descendentes) o direito exclusivo de ter poder (econômico, religioso, simbólico) e deste usufruir como queiram e contra os não-brancos, mais especificamente contra os negros

BRASIL. – PCNEM- MEC - **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** - Ministério da Educação e Cultura. MEC/SEF, 2000

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007

CARBONI, Florence & MAESTRI, Mário. **A Linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classes** – São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Educação anti-racista: compromisso indispensável pra um mundo melhor**. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. SP: Summus, 2001

LABOV, W. **Estágios na Aquisição do Inglês Standard**. In: FONSECA, M. S. V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Identidade e dominação**. In: O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003, p.29-77.