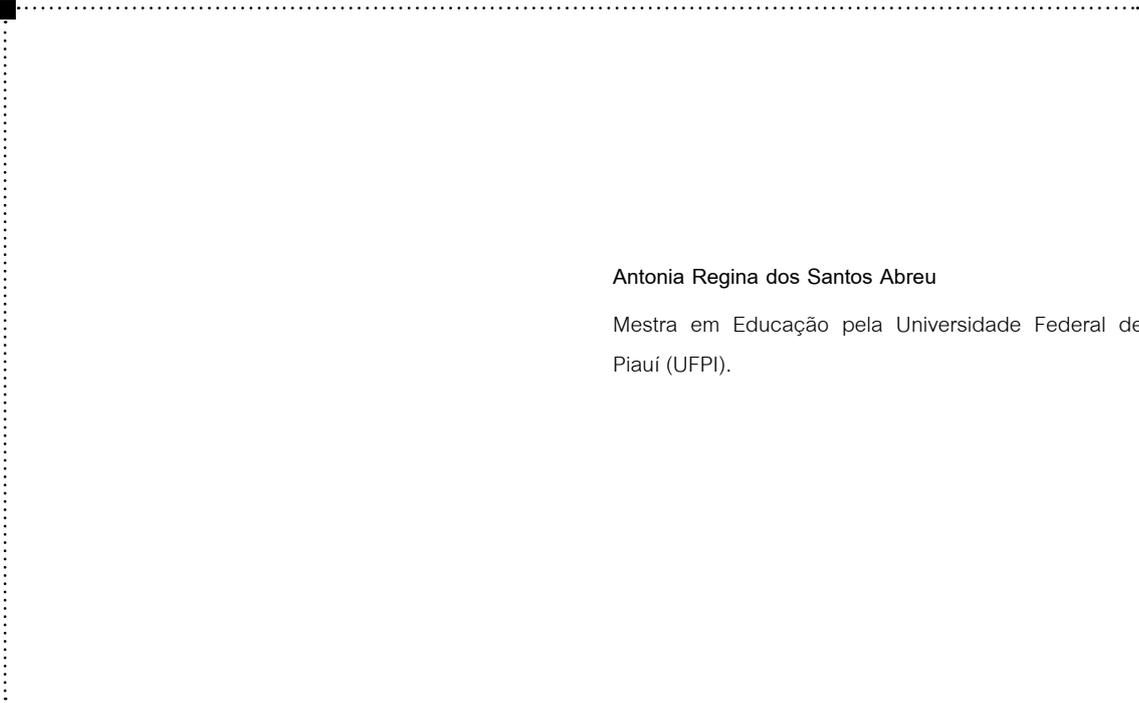


Como as relações raciais influenciam a prática pedagógica de professores num espaço escolar?



Antonia Regina dos Santos Abreu

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Piauí (UFPI).

## RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem é influenciado por todas as relações escolares. Numa sociedade preconceituosa como a brasileira, a escola com seus profissionais têm a tarefa de intervir nas relações raciais; trata-se da construção de vínculos humanos que demandam respeito às diferenças. O objetivo deste texto é discutir as questões raciais imbricadas nas relações entre alunos e professores do Ensino Fundamental. Por meio de observações na escola, percebemos que as práticas discriminatórias esmagam o direito que todas as crianças têm de serem respeitadas e tratadas com equidade.

**Palavras-chave:** Relações raciais. Ensino. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The process of teaching and learning is influenced by every school relations. A prejudiced society like Brazil, the school and its professionals are tasked to intervene in race relations, it is about building human bonds that demand respect for differences. The objective of this paper is to discuss racial issues intertwined in relations between students and elementary school teachers. Through observations at school, we realized that discriminatory practices crushing right that all children must be respected and treated with fairness.

**Keywords:** Race relations. Education. Learning.

## Introdução

Dialogar sobre as questões raciais na escola é uma tarefa difícil, pois o currículo que norteia os processos educativos ainda não dá muita importância a temáticas que priorizem assuntos relacionados aos grupos excluídos da sociedade. Mesmo com os discursos do multiculturalismo e das diversidades culturais presentes nas instâncias educativas, não é dada, nas discussões pedagógicas, a devida valorização a esses questionamentos.

A escola é ainda um espaço que valoriza alguns saberes em detrimento de outros, seguindo um currículo fechado, em que os profissionais da educação não apresentam uma prática pedagógica que contribua para o aprendizado; para muitos, isso não dinamiza a maneira como os alunos gostam (porque os ajudam a aprender), e nem todos são ouvidos devidamente. Assim, o ensino, muitas vezes, é engessado e burocrático, comprometendo o desenvolvimento e o aprendizado de crianças, principalmente daquelas que pertencem aos grupos marginalizados da sociedade.

O currículo, às vezes concebido como “inflexível”, leva muitos a conduzir os alunos a aprenderem o conteúdo livresco e pronto! Não interessa saber se se está agradando; é preciso ensinar o que está no livro, visto que fazer diferente disso é perder o controle do processo de ensino. Neste processo, muitos estudantes estão silenciados: fisicamente presentes, mas ausentes (não contemplados) nas atividades escolares e de sala de aula.

Não queremos assim denunciar a escola, mas será possível pensar em formar pessoas críticas se não as estimularmos para isso? Valorizamos as ideias e opiniões de nossos alunos? Quem sofre com a desvalorização de determinadas discussões na escola? As situações às quais se referem estas questões acontecem constantemente, e quem mais sofre na escola são justamente os que mais sofrem fora dela. Os cursos de formação docente estão preparando os futuros professores para atuarem em uma realidade multicultural na escola?

Trabalhando no Ensino Fundamental há mais de dez anos, fazendo parte dessa realidade diversa, entendemos o quão difícil é utilizar técnicas de ensino que atendam às reais demandas de uma sociedade de diversidades, e que respondam às necessidades percebidas do alunado. Por outro lado, é inadmissível pensar em um ensino no qual profissionais não se preocupam com a realidade escolar, com as diversas condições/características da população estudantil .

Ao mesmo tempo, muitos cursos superiores não têm completado, como deveriam, uma formação que, de fato, prepare os professores para a sala de aula real: com problemas sociais, familiares, discriminação: seja de classe social, de raça, de gênero (ALEXANDRE, 2010). Sem essa preparação adequada, ao chegar à escola, as dificuldades apresentam-se de forma impactante, le-

vando boa parte dos professores a desenvolver uma prática pedagógica repetitiva, como nos explica Veiga (2004):

Essa prática se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato. Tem por base leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e o como se quer fazer. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade – material e humana –, há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora pré-existente. Desta forma, conhecendo previamente as leis e as normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação. (VEIGA, 2004, p. 18).

Nesse sentido, uma prática pedagógica repetitiva não estimulará o aluno ao processo de transformação, e, no caso das diversidades, ainda é mais complicado, pois, sem preparação, como atuar de modo a enfrentar as realidades de preconceito, discriminação e racismo na escola? Como trabalhar, então, os sexismos, machismos, etnocentrismos e homofobias também?

Perpassando os espaços escolares, percebemos que escola, enquanto espaço de convivência, apresenta as mais variadas realidades. Precisamos nos lembrar disso para desenvolvermos uma reflexão sobre o contexto educacional atual, pois tem sido difícil manter uma boa convivência na escola, como mostra uma pesquisa recente numa escola municipal de Altos, Piauí (ABREU, 2014).

Na escola, são trabalhados tópicos e ideias que não estão nos livros de forma evidente, mas que passam uma mensagem clara para as crianças, por meio da postura e do comportamento de professores. A vida escolar tanto de uma criança brasileira afrodescendente (conceito despido de um histórico negativo como outros cujo quadro ideológico é de desumanidade, inferioridade e submissão voluntária) como de uma criança não afrodescendente é atravessada por convivências de questões étnico-raciais que afetam o seu desenvolvimento pessoal, social, psicológico, e até mesmo sua participação e permanência no espaço escolar.

Desse modo, propomo-nos a apresentar um relato de experiência sobre a maneira como uma professora trabalhou com aspectos das questões raciais em sala de aula. Pretendemos destacar aqui a vivência escolar possível do alunado afrodescendente, por entendermos que as relações construídas por/em torno dele e por causa dele na escola são atravessadas por negações, silenciamentos, afirmações não fundadas, fingimentos, mascaramentos transparentes, etc. Enfim, o processo de inserção no ambiente de pesquisa

fez-nos compreender como a sala de aula pode assumir múltiplas faces, mesmo sendo um único espaço físico.

Para desenvolver as ponderações neste texto, tomamos como base: Gomes (1996); Cunha Júnior (2008); Boakari (1999); Castro & Abramovay (2006); Dayrell (1996); Silva & Boakari (2010); Gomes (2005); Alexandre (2010), Silva (2000), que vão dialogando conosco acerca de aspectos das relações raciais nos espaços escolares.

Boakari (1999) é citado muitas vezes no texto por ter uma experiência condensada há muitos anos na área de pesquisa, bem como produções científicas referentes a afrodescendência e educação, e por já enveredarmos junto em nossa pesquisa de mestrado. Os seus textos já indicavam que as preocupações com a escola pública numa sociedade de múltiplas diferenças não contemplavam esta diversidade no seu fazer escolar... que precisava de mudanças simples e objetivas (BOAKARI, 1994; 1999).

Apresentamos a seguir a discussão de textos que embasarão nossa pesquisa, destacando como o espaço escolar é importante na formação para relações raciais mais saudáveis, democráticas e criativas na sociedade.

### **O dilema das relações raciais na escola: como os professores podem lidar?**

A sociedade brasileira é diversa, ao mesmo tempo em que é marcada por situações de exclusão/inclusão, respeito/desrespeito, tratamento de igualdade/discriminação, e a escola está inserida nessa enorme esfera social. A maneira como as práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas na escola poderá contribuir para o rompimento de situações de exclusão, desde que os profissionais tenham uma formação nesta perspectiva, bem como o interesse pessoal de romper com essa realidade escolar que, muitas vezes, acaba por ser massacrante com os alunos pertencentes aos grupos marginalizados, no que se refere às oportunidades sociais.

Boakari (1999, p. 99) afirma que “a educação escolar se apresenta como instrumento importante que conjugaria as melhores forças para fazer valer esforços voltados às mudanças básicas ainda necessárias para re-mapear o caminhar histórico dos brasileiros”. Na visão de Gomes (2005):

A educação escolar, *continuum* de educabilidade do ser humano, acontece, sobretudo na escola. Entendemo-la como uma instituição social, construída por sujeitos socioculturais, compreendida como espaço de diversidade para a formação de cidadãos, onde as práticas pedagógicas curriculares têm um papel fundamental e indescartável (GOMES, 2005, p. 43).

Assim, nosso pensamento comunga com as ideias de Gomes (2005) e Boakari (1999) no que se refere ao espaço escolar, sobre o qual pensamos ser um espaço de contribuição para a formação social dos estudantes. Este é o local “propício” para se buscar transformações, seja nos campos social, físico, psicológico e intelectual. Dessa forma, estaremos desenvolvendo o que Libâneo (1994, p. 39) chama de democratização do ensino, que “supõe o princípio de igualdade, mas junto com seu complemento indispensável, o princípio da diversidade. Para que a igualdade seja real e não apenas formal, o ensino básico deve atender a diversificação da clientela, tanto social quanto individual”.

A rotina de nossas escolas é permeada de muitas histórias diferentes. No caso do Ensino Fundamental, cada criança carrega uma história de vida, problemas, dificuldades ou facilidades de aprendizado, famílias e variadas formações; enfim, são muitas histórias... No caso das crianças afrodescendentes, ainda há a questão do preconceito racial que elas enfrentam dentro e fora da escola. Muitas vezes, tais crianças são vítimas de brincadeiras de mau gosto, e em boa parte dessas situações a maioria esmagadora dos professores diz não saber como reagir e, com esse tipo de “justificativa injustificável”, não faz nada ou muito pouco para amenizar o sofrimento das vítimas, ou para ensinar maneiras alternativas para uma convivência racial de respeito e dignidade.

A seguir, apresentamos o registro de três cenas que presenciamos com professores na escola:

1. O aluno reclama para a professora que sua colega está lhe chamando de “nego véi”, “nego do mal”, e a professora pediu que os alunos se calassem.
2. Em outra aula, o aluno interfere e chama a professora, dizendo que sua colega estava lhe xingando de “cavalo preto”, e a colega ainda confirmou, dizendo que ele era aquilo mesmo. A única interferência da professora foi pedir para que ambos fizessem silêncio, porque ela precisava dar sua aula.
3. Um aluno ficou repetindo várias vezes que a sua colega tinha “cabelo de bombril”, “cabelo de bucha”, e a professora exercia uma postura de “olhar cego”, como se não estivesse presenciando aquela situação; não interferiu de modo algum e continuou a aula.

Nos dois primeiros relatos, o posicionamento das professoras foi somente o de pedir silêncio, visto que elas não discutiram, nem problematizaram o ocorrido. O terceiro relato foi um pouco mais delicado, pois a professora nem silêncio pediu; sua postura era a de quem não ouvia o que se passava.

Enquanto isso, as crianças discutiam entre piadas, xingamentos, e as demais riam bastante, evidenciando uma “violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1982), cujo poder surge dissimuladamente nas relações de força, demarcadas de acordo com as posições que cada agente ocupa no espaço escolar, as quais dependem, também, da sua posição no espaço social.

O que temos a dizer a respeito disso, na realidade da referida escola? Que a prática pedagógica dos professores pode contribuir para um sistema de silenciamento e reprodução da exclusão. Para Gomes, “A prática pedagógica dos professores é um dos elementos básicos do currículo, assim também como o aluno, os objetivos, os conteúdos didáticos, a metodologia, a avaliação da prática educativa e a relação professor-aluno.” (GOMES, 2000, p. 45). Nesse sentido, esta prática influencia demasiadamente no processo de ensino-aprendizagem. “Fazem parte desse contexto também, as relações sociais estabelecidas na escola, o material didático utilizado, a avaliação dos alunos, como o planejamento de ensino é realizado, enfim, são as intenções que o professor idealiza e o que ele realiza no dia-a-dia.” (GOMES, 2000, p. 45). Para Abreu (2014):

As práticas pedagógicas conduzidas pelos/as professores/as são impregnadas das experiências de vida destes/as, se o/a professor/a tem uma concepção de ensino de forma metódica e sem reflexão, certamente, será esse o processo de ensino promovido na escola, e seus/suas alunos/as reproduzirão o que aprenderem, sem contribuição alguma para a transformação pessoal, pois não houve, nesse caso, um ensino estimulador, reflexivo. (ABREU, 2014, p. 94).

Ora, nas situações das salas de aula apresentadas neste artigo, a não intervenção pedagógica acerca de atitudes de desumanização é, também um posicionamento político da não aceitação de sujeitos diversos, plurais, diferentes...

Situações como essas parecem ser comuns em nossas escolas. Registramos esses acontecimentos no momento em que acompanhávamos a rotina das aulas de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental. Há outros exemplos que indicam que essa situação não é privilégio de somente algumas escolas. Outras pesquisas têm mostrado situações de discriminação aberta no cotidiano escolar brasileiro (CUNHA, 2008; BOAKARI, 1994).

No Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, vêm sendo desenvolvidas, desde 2000, pesquisas relacionadas a essa temática no Mestrado em Educação. Trazemos um levantamento das dissertações que foram orientadas pelo Dr. Francis Musa Boakari: “A prática pedagógica curricular e os alunos negros: um estudo de caso em uma escola pública em Teresina-PI”, de Ana Beatriz Sousa Gomes (2000); “A menina negra e a sua integração social na escola pública de Teresina, Piauí”, de Rossana Silva Duarte

(2000); “Influência da escola no processo de construção da autoestima de alunos negros” de Francisca Maria do Nascimento (2001); “Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente” de Maria do Rosário de Fátima Biserra Rodrigues (2001); “Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina”, de Francilene Brito da Silva (2011); “Povo Bom da Cancela – identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso?”, de Elizete Dias da Silva (2012); “Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional” de Lucienia Libania Piniheiro Martins (2013); “A escola e a educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente”, de Ana Carolina Magalhães Fortes (2013); “Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí”, de Ranchimit Batista Nunes (2013); “As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí”, de Raimunda Ferreira Gomes Coelho (2013); “Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um Terreiro de Teresina – Piauí”, de Haldaci Regina da Silva (2013).

A mais recente dissertação apresentada foi a nossa, defendida em março de 2014, intitulada “Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras”. Fazendo um comparativo com todas as dissertações produzidas no Programa, o número de produções na área da afrodescendência e educação ainda é pequeno, mas devemos considerar que os trabalhos são bastante significativos.

Essas dissertações, bem como as situações relatadas neste artigo, provocam-nos a fazer alguns questionamentos em relação aos cenários descritos acima: Por que a professora pediu apenas silêncio, ao invés de interferir com uma discussão sobre as questões raciais? Como têm sido construídas as relações raciais na escola? Como as escolas ensinam o que é ser afrodescendente brasileiro? Por que uma das professoras teve uma postura de silenciamento explícito? Que imagens da população afrodescendente são apresentadas pela escola – sociedade – família para as crianças desde cedo, no processo de construção de identidade? Como a sociedade aprende e ensina o que é ser afrodescendente? Como os professores têm se posicionado diante de situações preconceituosas, discriminatórias e racistas? Qual a frequência cotidiana dessas situações numa sala de aula de uma escola pública no Brasil?

Questionamentos assim levam-nos a refletir sobre o cenário da educação brasileira e nos desafia a pensar a possibilidade da escola como um espaço de transformação. Mas até que ponto estaríamos contribuindo para essa mudança em nossas instituições, e nas nossas salas de aula? Refletir sobre a escola

é entender que esta “precisa ser compreendida e trabalhada de maneira diferente; inovadora e melhor adaptada aos seus desafios históricos. O conjunto de suas diversidades poderia ser contemplado e incorporado na organização e nas práticas escolares” (BOAKARI, 1999, p. 100).

As socializações que acontecem na escola são reflexos e pontos de partida de outros processos de socialização que acontecem em vários ambientes diferentes deste, por isso “uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social” (LIBÂNEO, 1994, p. 39). Trazemos Boakari (1999) para a discussão, ao afirmar que:

No atual contexto brasileiro, o que de fato estou discutindo seria uma educação escolar crítica, sendo desenvolvida por profissionais críticos. As concepções de Homem, sociedade, educação, escola e cidadania destes profissionais interagem para fazer a educação escolar. A sua proximidade com os estudantes lhe colocam em situação vantajosa para influenciar os futuros adultos. São agentes sociais poderosos! Em colaboração com os pais e outras pessoas interessadas, os profissionais escolares poderiam construir teias para transformar as instâncias sociais, lhes possibilitando alternativas no seu funcionamento. (BOAKARI, 1999, p. 105).

Daí a necessidade dos/as professores/as terem compromisso com o seu trabalho, pois estarão contribuindo diretamente para a construção da identidade dos/as alunos/as. Desse modo, precisamos ficar atentos às relações desenvolvidas nesse espaço. Para Louro (2011):

Diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende tudo isso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2011, p. 61).

Portanto, a escola tem sido por muito tempo esse espaço de segregação, o que não deveria estar acontecendo nos dias de hoje, tendo em vista as muitas discussões que vêm sendo travadas sobre a diversidade na escola (GOMES, 1996; SILVA, 2000).

Nas situações apresentadas neste artigo, anunciamos a emergência de uma discussão: Como se sente um aluno que é chamado de “nego véi”, “nego do mal”? E a menina humilhada em relação ao seu cabelo? Um menino afrodescendente vê-se ridicularizado e a professora, que deveria fazer algo, simplesmente pede silêncio na sala; a outra professora nem silêncio pede, negando a

existência da situação. Nesse momento, a única pessoa que poderia ajudá-lo não faz nada, e a partir daí se poderia perguntar o que significa, para esse aluno, fazer parte deste espaço? Onde ele vai buscar respostas para suas dúvidas? E a menina que o xingou, como se sente diante do contexto? Quais são as reações das/os colegas? Como encaram a menina fora da sala de aula?

Perguntas sem respostas... Muitas/os brasileiras/os acreditam que a escola não é preparada, que os profissionais não são preparados (nem treinados, nem competentes... ou seria uma falta de vontade?) para lidarem com o racismo, o preconceito, a discriminação racial, e, enquanto isso, alunos/as de todas as escolas brasileiras vêm sendo vítimas de um sistema que negligencia um aprendizado renovador, silencia espíritos curiosos, asfixia mentes criativas e assassina atitudes questionadoras (inventivas). Nesse contexto, Silva (2010) problematiza a questão das relações entre as dominadas e dominadoras, as crianças abusadas pelas outras que as abusam (porque se sentem donas do poder social), dissertando que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. (SILVA, 2010, p. 35).

A escola enfrenta dificuldades para explorar uma pedagogia, um saber, dispositivos práticos que se arriscassem a construir o novo, o inusitado, o diferente, invadindo e desinstalando o saber burocrático, intolerante, arrogante, que só maltrata e cria relações insuportáveis para aqueles grupos minoritários, porque mais excluídos, que mais sofrem com o uso dessas posturas. Este é o caso de afrodescendentes, indígenas, deficientes, pertencentes à classe trabalhadora e que vivem em condições precárias.

“Dentro da escola, as formas de discriminação vão desde o currículo formal, transitando pela linguagem não verbal até comportamentos e práticas explícitas” (ALEXANDRE, 2010, p. 17), seja por parte de alunos/as, professores/as ou outros profissionais da escola. O ambiente físico, a organização espacial, o mobiliário e a decoração são todos fatores que ajudam a discriminar na escola. Essa realidade precisa mudar. Devemos olhar e trabalhar o processo de ensino e aprendizagem na escola de modo sensível e transformador, valorizando todos/as os/as alunos/as igualmente. A diversidade brasileira exige

essa mudança para o bem de todos. Construir escolas e desenvolver ambientes escolares comodativos para todos que nelas estudam e trabalham é um pré-requisito básico dessa mudança em questão.

O comportamento omissivo do professor em relação [...] a situações de discriminação racial, na maioria das vezes, é decorrente do despreparo do mesmo para lidar com essas situações: muitos justificam sua falha atribuindo a culpa a sua formação superior (ALEXANDRE, 2010, p. 20).

Mas será essa uma justificativa suficiente para quadros de discriminação em relações escolares? A formação superior seria a culpada?

É importante lembrar que o processo de ensino e aprendizagem nunca finda, assim como a formação do professor; logo, devemos buscar o aperfeiçoamento da nossa prática, proporcionando um ensino que se preocupa com questões sociais. Tardif (2000) nos ajuda a entender essa ideia, quando afirma:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2000, p. 115).

Nessa modalidade de formação, é importante que exista “[...] uma clara preocupação em preencher lacunas da formação inicial com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, apontando, assim, uma ação transformadora no desenvolvimento da prática pedagógica desses agentes.” (LOPES, 2006, p. 141). Os professores precisam aperfeiçoar-se para lidarem de maneira crítica com situações que denunciem práticas de exclusão na escola.

No caso das crianças afrodescendentes, por exemplo, ao sofrerem discriminação na escola; ao passarem por algum tipo de constrangimento, sendo alvo de piadas de mau gosto, em sala de aula ou em torno de todo o espaço escolar; ou, ainda, ao passarem por qualquer tipo de situação que desencadeie sofrimento para quem é alvo de críticas, cada descaso desse tipo geralmente produz três perdas: i. uma criança é vitimizada pela sociedade racista; ii. o comportamento de um/a racista em consolidação permanente é incentivado; iii. e um/a professor/a desperdiça a oportunidade de se desenvolver como educador/a, agente de transformação social (CARVALHO, 2009).

Conforme Cunha Junior, “Na escola, essas agressões são insuportáveis, sobretudo, porque os indivíduos vêm esperando da escola, um terreno de igualdade e justiça. Eles têm a escola como o campo do saber no qual esperavam

não ser incomodados com as ignorâncias sociais dos racismos” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 233). Essa situação não pode continuar assim, pois a escola deve ser sim um espaço de justiça, mudança, transformação e acolhimento ao mesmo tempo. Para Castro e Abramovay (2006) é inaceitável continuar fingindo ou aceitando que:

Os apelidos, mesmo os de cunho racial, são percebidos na maioria das vezes como brincadeiras pelos alunos. Esse tipo de procedimento parece minimizar a explicitação da violência presente nas interações dessa natureza, o que não significa que por isso seja menor a dor provocada no alvo da brincadeira. (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006, p. 203).

O debate apresentado neste trabalho nos faz refletir sobre a gravidade do tipo das relações raciais que vêm sendo construídas em nossas escolas. Quantos/as alunos/as enfrentam isso diariamente? O que fazer para mudar? As relações podem acontecer de maneira diferente? Que mudanças significativas poderão permear a prática pedagógica dos professores?

Segundo a Constituição Federal, em seu art. 206, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 2011). É decretado por lei que os profissionais da educação têm a obrigação de ensinar com igualdade, ou seja, respeitando as individualidades de cada aluno/a. O/a professor/a deve repudiar qualquer tipo de discriminação, preconceito ou racismo no espaço escolar, visto que este/a será o/a grande responsável pela condução da socialização escolar, interferindo sempre que necessário, principalmente para interromper situações como as descritas neste artigo, usando experiências racistas de suas/seus alunas/os para, didática e objetivamente, trabalhar questões no tocante às realidades histórica, social e racial do Brasil e do mundo contemporâneo.

“Muitas/os professoras/es, que deveriam interromper uma ação de cunho racista, endossam-na e deixam passar oportunidades de trazer de volta aquela/e aluna/o que já não está, ou nunca foi inserida/o na sala de aula de fato, o fenômeno da inclusão-excludente social” (SILVA & BOAKARI, 2010, p. 6). Situações como essa são comuns em nossas escolas, ora por desinteresse dos professores, ora por falta de preparação nos cursos de formação, que acabam por seguir um currículo também imbuído por relações de poder, e que determina quais conteúdos devem ser priorizados e quais não merecem discussões.

A escola é espaço e agente de igualdades/desigualdades, inclusões/exclusões, justças/injustças. Como podemos pensar na mudança? Será possível pensar em um ensino realmente inovador, porque incorpora práticas de valo-

rização de todos, de modo igual, e é inclusivo, porque se preocupa com as diferenças, as/os diferentes, as histórias variadas e vivências diversas? .

É válido pensar que podemos fazer significativas transformações no espaço escolar, na maneira como conduzir o processo de ensino e aprendizagem, na construção das relações sociais, com foco especial nas relações entre pessoas de aparências físicas e raciais diferentes. Precisamos trazer à tona discussões sobre todos os assuntos da atualidade. Não devemos nos calar; pelo contrário, devemos problematizar cada vez mais o contexto escolar, para que possamos desafiar nossos/as alunos/as a se tornarem cada vez mais críticos, formadores de opiniões e independentes. Segundo Boakari, “[...] os estudos e conhecimentos escolares têm que envolver o desenvolvimento de estratégias concretas para combater aquelas práticas que desumanizam alguns porque são diferentes e menos poderosos” (BOAKARI, 1999, p. 107).

A escola, na condição de instituição social, é o lugar propício para promover transformações concretas na sociedade, podendo compartilhar processos de socialização menos excludentes, até porque a sociedade mudou, o mundo mudou; portanto, é natural que as pessoas tenham a possibilidade de se aperfeiçoar em espaços que lhes permitam mudanças significativas de comportamento.

Em relação à realidade dos grupos mais marginalizados na sociedade e também na escola, no que se refere a questões de gênero, classe social, pertencimento racial, percebemos que os afrodescendentes são os que mais sofrem; “é a nós que mais interessam transformações críticas, nos processos de socialização, especialmente no campo educacional e na mídia” (BOAKARI, 1999, p. 107). Por isso, devemos rever questões de diferenças, pois “quando falamos em diferenças culturais trabalhamos as realidades de grupos definidos e das pessoas invisíveis na nossa sociedade (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 2).

Em situações corriqueiras nas escolas, é possível pensar uma realidade diferente? Se “corrigir as injustiças sociais, através de um processo escolar adaptado à realidade brasileira será uma forma de desmistificar, para destruir, as várias formas discriminatórias no tratamento dos diferentes grupos não-europeus desta sociedade” (BOAKARI, 1999, p. 99), como fazê-lo?

Devemos pensar a questão das diferenças para o enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem escolares, proporcionando uma possibilidade de valorização das diferenças, “entendidas como sendo importantes, e não ameaçadoras, para o melhoramento das condições para a grande maioria da coletividade” (BOAKARI, 1999, p. 102), e contribuindo para um aprendizado mais significativo. As diferenças, dessa forma, são aproveitadas como tijolos na construção de uma sociedade de/para diversidades.

No bojo dessas discussões encontram-se, também, possibilidades de buscar o enfrentamento dessas dificuldades, observando a própria legislação brasileira. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, propõe, em seu art. 58, que: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990). Logo, todos/as os/as alunos/as devem ser respeitados/as em suas particularidades, não podendo tornar-se alvo de preconceito na escola; e o/a professor/a será o/a interlocutor/a nessas situações.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), no seu artigo 32, parágrafo III, tem como um dos objetivos do Ensino Fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. Logo, na escola, os/as alunos/as precisam disponibilizar de um ensino que estimule, valorizando conceitos ligados a comportamentos éticos e à valorização das diferenças em termos de gênero, classe social, pertencimento racial, orientação sexual, estilos de entretenimento, gostos culturais...

Assim, todos os envolvidos na escola deveriam ter, acima de tudo, uma boa concepção solidamente fundamentada do que é respeito e valorização do individual e do coletivo, e, segundo Boakari (1999), essa ideia poderia servir como:

Ponto de partida para uma construção social baseada em princípios de equidade, igualdade de oportunidades e respeito mútuo. O profissional da área educacional que compartilhe desta ótica, muito poderia contribuir no desenvolvimento coletivo de uma educação escolar que possibilite o crescimento intelectual, social, político e cultural de todos, estudantes e outros profissionais. (BOAKARI, 1999, p. 103).

Dessa maneira, estaríamos contribuindo para uma educação que prioriza a construção de proveitosas relações raciais, bem como de relações sociais humanizadas na escola, relações estas que se estenderiam para outras instâncias sociais.

Os profissionais da educação precisam entender que todas as informações e conceitos que repassamos, em suma, tudo o que acontece na escola é carregado de ideias, pensamentos, ideologias, conceitos e preconceitos; portanto, é preciso ter cuidado para lidar com determinadas situações em sala de aula, assim como em todo o contexto escolar, visto que “as identidades dependem do eu, dos grupos que faço parte ou não, de quem gosta de mim e de quem não gosta, dos contextos e dos objetivos em pauta. São relacionais! (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 1), e, no espaço escolar, essas identidades são formadas, criadas e recriadas diariamente. Segundo Dayrell (1996):

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (DAYRELL, 1996, p. 137).

Logo, é necessário pensar uma inclusão realmente efetiva, em que as/os educandas/os sintam-se acolhidas/os na escola, sabendo que estão sendo respeitadas/os em todos os sentidos. Porém, “muitas vezes acabamos por naturalizar as desigualdades em nome de uma inclusão que mais exclui do que integra; inclusões excludentes pelo discurso e/ou de fato permeiam o cotidiano de muitos indivíduos” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 3); agindo dessa maneira, não valorizamos um discurso transformador na educação.

Estar diante de uma realidade dessas na escola é uma tarefa bastante desafiadora para todos os envolvidos nesse contexto social, principalmente para os professores, que serão os mediadores das tensões que acontecerem na escola. Sobre isso, Gomes (1996) afirma que:

Surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural. (GOMES, 1996, p. 85).

“Romper com os diversos preconceitos é um exercício de: sensibilidade, estranhamento e reconhecimento” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 3) que exige interesse, determinação e valorização do outro, pois um/a professor/a só poderá promover um ambiente de mudanças se este/a acreditar na possibilidade de transformação da sociedade, pensando um trabalho que pretenda um ensino de qualidade, com o objetivo de formar uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

“As/Os diferentes e as/os diferenciados, como numa dança, têm ‘seus lugares marcados e são marcantes e marcadoras/es’. Em geral, todos sabem de ‘seus lugares’ e sabem que têm que se manter neles” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 5), e isso não pode continuar dessa forma. As pessoas não podem simplesmente se acostumar a serem “inferiores”, a entenderem que não merecem o mesmo destaque que o outro. Isso precisa mudar, essas relações precisam ser repaginadas, e a escola é o lugar propício para a realização dessa transformação.

Pesquisas de diversas partes do país, em tempos recentes, apontam para esta mesma situação, na qual estudantes afrodescendentes continuam sendo vítimas das discriminações e racismos que permeiam a sociedade brasileira. De todo modo, as produções científicas referentes a temáticas como racis-

mo, preconceito racial, discriminação, diversidade cultural, afrodescendência têm avançado nos últimos anos. Os trabalhos de Santos (2011) e de Coelho & Silva (2013) apresentam o estado da arte de pesquisas, tanto de doutorado como de mestrado, sobre relações raciais em várias regiões do Brasil. Uma discussão crítica desenvolvida sobre as produções acadêmicas nas regiões Norte e Nordeste e relacionadas à temática em questão no período 2000-2010 chega a conclusão semelhante, mas os autores-pesquisadores problematizam a ideia de um estado da arte quando se discute a questão da educação e afrodescendência no Brasil. Tem-se pesquisado muito e ainda há muito o que pesquisar sobre esta problemática (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013).

Continuam as denúncias desse contexto escolar desumanizante, mas também surgem tentativas de intervenção prática envolvendo docentes e pesquisadoras/es... Há soluções quando profissionais se comprometem com as mudanças necessárias para transformar a escola como espaço de convivência racial saudável e regeneradora de uma nova sociedade brasileira.

### **Nossas reflexões não findam...**

Precisamos refletir mais sobre cada aluno/a que está presente em nossas escolas, e entender que os processos escolares de socialização são significativos para o seu desempenho escolar e posterior atuação social. Nesse momento de conclusão – ou talvez fosse melhor usar a palavra inconclusão, devido a muitos entraves e questionamentos que permeiam nossas discussões –, fazemos um convite para refletirmos um pouco mais, para pensarmos no tipo de escola que queremos, e sobre como podemos contribuir para que as relações construídas no espaço escolar sejam mais humanizadas e respeitadoras. Este é um convite a um novo trabalho, o de nos lançarmos em direção às nossas práticas, e revisá-las constantemente.

A partir das compreensões desenvolvidas, inferimos que as relações raciais e a forma como os conteúdos relacionados às questões raciais são abordados em sala de aula podem proporcionar vários tipos de comportamentos para os alunos, bem como a sensação de bem-estar, alegria, revolta, tristeza, exclusão, pertencimento, discriminação, preconceito, e tudo isso também irá interferir nas relações aluno/a-aluno/a, professor/a-aluno/a, aluno/a-escola, aluno/a-atividades de sala escolares...

As relações sociais que são construídas dentro e fora do espaço escolar podem ser comprometidas pelas práticas discriminatórias que acontecem na escola. Isso acaba perpetuando a valorização excessiva da monocultura europeia nas relações raciais, fazendo com que os/as alunos/as afrodescendentes e outras/os que não se consideram explicitamente de origem

européia sintam-se cada vez menos incluídos na escola e sofrendo com o preconceito racial.

O silenciamento do/a professor/a diante de situações pejorativas e racistas na escola, que colocam crianças afrodescendentes como motivo de piadas, pode atrapalhar, significativamente, o desempenho dessas crianças, além de provocar possíveis traumas que podem machucá-los por muitos anos de suas vidas.

Logo, estudar as relações raciais escolares deveria ser parte integrante dos planejamentos diários da escola, pois as crianças afrodescendentes e outras de outros grupos socioculturalmente excluídos também precisam encontrar o seu espaço na escola de forma valorativa, pois esse modo de olhar vai oportunizar às próprias crianças de ascendência explicitamente africana sul-saariana valorizarem-se mais e terem sua autoestima fortalecida. Dessa maneira, elas ficarão mais felizes e terão relações sociais melhores na família e na escola, melhorando o seu desempenho, ao mesmo tempo em que as demais crianças também terão a possibilidade de se relacionarem melhor umas com as outras, respeitando-se mutuamente.

As relações raciais são percebidas no espaço escolar? Se são, como se configuram estas percepções? Continuamos a nos questionar...

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia Regina dos Santos. **Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí**: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Relações raciais**: um estudo com alunos, pais e professores. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2010. (Coletânea educação e relações raciais).

BOAKARI, Francis Musa. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Sociologia da educação** – GT/ANPED, Porto Alegre: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Revista do Mestrado em Educação: Linguagens, Educação e Sociedade**. UFPI, n. 4. Teresina PI: EDUFPI, 1999.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões norte e nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-

2010. **Trabalhos encomendados**, EPENN, UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.epenn2013.com.br/encomendados.html>>. Acesso em 15 dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1982.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3 revisão constitucional. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas-SP: Papirus Educação, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Relações raciais e a educação: estado da arte. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 107-132, maio/ago. 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, Henrique (org.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008, p. 229-240.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.

DUARTE, Rossana Silva. **A menina negra e sua integração social na escola pública**: o caso de uma escola pública de Teresina, Piauí. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não escolar**: experiências da mulher lésbica afrodescendente. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

GOMES, Ana Beatriz Silva. **A prática pedagógica curricular e os alunos negros**: um estudo de caso numa escola pública em Teresina-PI. 2000. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação inclusiva. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Currículos contemporâneos**: formação, diversidade e identidades em transição, Fortaleza-CE: Editora UFC, 2005, p. 37-56.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Maria do Socorro Leal. A formação continuada nas palavras dos autores. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Maria Araújo de (org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes**: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Curitiba-PR: Appris, 2013.

NUNES, Ranchimit Batista. **Educação, gênero e afrodescendência**: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Biserra. **Socializando para ser negro**: os embates da família, da escola e do adolescente. 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Estado do conhecimento da área de educação e relações raciais em programas de Pós-graduação em Educação (2000-2010)**. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0448.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

SILVA, Elizete Dias da. **Povo Bom da Cancela – identidade e afrodescendência**: o que a escola tem com isso? 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SILVA, Francilene Brito da. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SILVA, Francilene Brito da; BOAKARI, Francis Musa. **Diários de classe: Seminário Educação, Identidade e Pluralidade Cultural**. Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGED, CCE/UFPI, Campus Petrônio Portella, 2010. [Memórias de aulas do Mestrado].

SILVA, Haldaci Regina da. **Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um Terreiro de Teresina – Piauí**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos negros**. 2001. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos de conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes docentes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 105-118.