

Racismo na escola: a linguagem

A linguagem do silêncio

Jussara Marilda França *

“O culto brasileiro do branqueamento tem sufocado, até hoje, qualquer tentativa de articulação, no País, uma consciência negra”.

Abdias do Nascimento

1 – INTRODUÇÃO

Este artigo é uma síntese da pesquisa “Racismo nas Escolas” (Fundação João Pinheiro, 1991) ¹ e pretende ser uma contribuição ao público em geral e à rede escolar pública para a eliminação de estereótipos profundamente arraigados na cultura do País. O trabalho centrou-se nas ideologias que vêm influenciando o senso comum, mais na população jovem, já que a formação dos valores ocorre essencialmente na infância e na adolescência. Nesta fase, está-se mais aberto a mudanças, ao contrário da fase adulta, que já sedimentou seus valores e é mais avessa a alterações dessa natureza.

A transmissão dos estereótipos presentes no sistema de valores da cultura dominante explora diversos veículos, dentre eles, o núcleo familiar, os meios de comunicação e o sistema educacional. Assim, qualquer transformação nesta área deve perpassar por esses veículos para atingir a mentalidade individual e coletiva.

* Historiógrafa do Centro de Estudos Culturais da Fundação João Pinheiro.

¹ Pesquisa patrocinada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (FINEP) e Fundação João Pinheiro (FJP).

Este trabalho optou por privilegiar o sistema educacional, em função de ser passível de sofrer ação do poder público e por melhor espelhar os valores culturais, graças à sua relação orgânica com a sociedade.

Partiu-se da hipótese de que as escolas públicas de primeiro grau, em Belo Horizonte, transmitem uma visão de mundo monolítica e estereotipada. Isso restringe a mobilidade social e tem por objetivo a manutenção de alguns valores, dentre eles os racistas, que prejudicam a promoção dos negros em nossa sociedade, por restringir sua mobilidade social e seus direitos de cidadania.

A conscientização da população negra e branca no Brasil deve dar-se a partir da assimilação de uma das regras da democracia: a autêntica igualdade reside no respeito à diversidade.

Ao averiguar de que forma a escola contribui para a manutenção e transmissão das discriminações culturais, acredita-se poder fornecer subsídios para a sua eliminação em nossa sociedade.

O termo racismo refere-se a um corpo de idéias a respeito dos negros e apóia-se em determinadas teorias que tentam justificá-lo enquanto modelos racionais de pensamento. Isso não é tão evidente no plano do vivido, pois a difusão de estereótipos, no cotidiano, acaba simplificando o padrão das idéias divulgadas, fazendo com que estas se confundam com o senso comum, como dizem Berger e Luckmann (1985):

“O homem de rua habitualmente não se preocupa com o que é ‘real’ para ele e com o que ‘conhece’, a não ser que esbarre com alguma espécie de problema. Dá como certa sua ‘realidade’ e seu ‘conhecimento’ ” (p. 12).

No caso específico dos estereótipos racistas, torna-se fundamental, antes mesmo de analisar os diferentes mecanismos de transmissão dos valores ou idéias dominantes, investigar os processos que permitam a organização e a sistematização dos referidos valores ou idéias, de modo a reconstituir os diferentes modelos de pensamentos que tentam justificar um mesmo modelo de dominação baseado em argumentos de naturezas diversas. Neste trabalho, investiu-se muito na referida reconstrução ideológica, mas, para este artigo, suprimiu-se toda a parte teórica e metodológica, para dar um enfoque mais objetivo, baseado na pesquisa de campo.

2 – O RACISMO E A ESCOLA

“Falar é antes de tudo deter o poder de falar ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra e só os senhores podem falar. Quanto aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror”

P. Clastres

2.1 – A produção do fracasso

Afirma-se que o Brasil é um país sem preconceito, mas esse discurso igualitário, originário das elites dominantes, serve, na verdade, para impedir a integração das populações de origem africana. Algumas entrevistas realizadas pela Fundação João Pinheiro, em 1985, com adultos negros, na cidade de Belo Horizonte, apontaram experiências discriminatórias vividas no interior da escola pública e denunciaram-nas como fator de evasão escolar.² Isso parece-nos muito significativo, já que as análises sobre evasão escolar privilegiam, sobretudo, os indicadores de pobreza. Mas o aspecto subjetivo, a violência psicológica nas escolas, também não pode ser ignorado.

No início da pesquisa de campo, foram percorridas diversas escolas, e constatou-se que elas adotam critérios discriminatórios já no momento da matrícula, selecionando a clientela de maneira homogênea e definindo, *a priori*, o seu perfil: algumas escolas especializam-se em crianças de classe baixa, outras em crianças de classe média. Em Belo Horizonte, nas áreas heterogêneas da cidade, esta seleção é percebida mesmo em escolas que distam poucas quadras umas das outras. Quando uma escola recebe clientela heterogênea, trata de homogeneizá-la de duas formas: pelos turnos ou pelas turmas. Estes mecanismos de seleção permitem à instituição, sobretudo a de classe média, defender o seu *status* e desempenho, recusando ou marginalizando a criança negra e pobre. Esses alunos são, em sua maioria, encaminhados para escolas carentes, sem equipamentos adequados, com instalações físicas precárias e corpo docente também carente de valorização profissional.

A escola selecionada para a pesquisa, situada na periferia de Belo Horizonte, era reflexo do descaso e do abandono a que vêm sendo submetidas as instituições de ensino público em Minas Gerais. O edifício, inaugurado em 1986, já apresentava inúmeros problemas por falta de manutenção. Os equipamentos de apoio pedagógico existentes eram insuficientes, obsoletos e malconservados. As salas de aula não eram atraentes e não estimulavam o desenvolvimento intelectual do alunado. O material didático, inadequado à idade e série escolar, provocava desestímulo completo à aprendizagem. Como exemplo, cita-se o caso dos livros expostos para leitura dos alunos da 4ª série, cuja idade (diferentemente do padrão das escolas de classe média) variava entre 10 e 15 anos: “O patinho feio”, “A bonequinha preta”, “O sapo Batista” etc., leitura indicada para crianças da pré-escola.

Dos 37 alunos que cursavam a 4ª série estudada, apenas 21 foram entrevistados (15 raramente compareciam à escola e um recusou-se a dar entrevista). A maior parte deles passou por várias repetências durante a experiência escolar, levando, em média, dois anos para concluir cada série.

O comportamento do professor pareceu reforçar a produção do fracasso do alunado, pois moldava o perfil dos alunos segundo sua condição social e queixava-se do pouco interesse que tinham pela escola. Geralmente, o professor estabelece um quadro preconcebido quanto ao desempenho do aluno negro: o vê como oriundo de família problemática, pais desempregados, mal-alimentados, não acredita na sua capacidade e acha que não vale a

² Pesquisa realizada para a elaboração do videotape **Dandara: Mulher Negra**.

pena investir nele. As dificuldades da escola, tais como as citadas, além da alta rotatividade do corpo docente, não são consideradas como fatores relevantes para o fenômeno do fracasso escolar.

Pelo que foi percebido na pesquisa, o aluno negro tem sua imagem carregada de pessimismo na escola e, a não ser que faça um grande esforço, tudo concorrerá contra o seu bom desempenho. É interessante mencionar que nessa escola existe uma turma tida pela instituição como padrão a ser seguido, mas muito criticada e rejeitada pelos demais alunos, que rotulam esses colegas de “chatos” e “metidos” (este adjetivo é usado no sentido de esnobe). Esses alunos são vistos de maneira mais otimista que os demais e são, em sua maioria, de nível social mais elevado que a média da escola e de cor branca.

Essa forma contrastante de ver os alunos negros e brancos, pobres ou de classe média, parece conter, em seu bojo, alguns preconceitos referentes à ideologia racista no Brasil: o mito da não-integração social dos negros, considerado como “prova” de sua incapacidade de participar do “processo civilizatório”; o mito darwinista da seleção natural, que coloca o branco como superior e capaz de sucesso, ao contrário do negro, que fracassa por incapacidade e inferioridade; o mito da “indolência natural” dos negros, que não se interessam pela atividade intelectual ou pelo trabalho; o mito da inadaptação psicossocial e cultural do negro à sociedade competitiva e eficiente, exigida no sistema capitalista moderno.

Também o aluno, em sua “fala”, assume a responsabilidade do fracasso escolar – as inúmeras repetências devem-se à “malandragem” individual. Contudo, percebem-se, em seu comportamento e em sua fala, contradições a esse tipo de visão: muitos têm raiva da escola e acalentam o desejo de destruí-la, bombardeá-la, queimar-lhe o cadastro, de modo a apagar sua memória escolar e não correr o risco de ingressar novamente no sistema educacional. Reclamam da falta de atenção e cuidado, da falta de equipamentos, da falta de conforto, da merenda ruim etc. Desejam abandonar os estudos e ingressar logo no mercado de trabalho.

Aos pesquisadores, pareceu que o alunado negro percebe que o ensino formal não é dirigido a ele; que há total dissincronia entre sua real necessidade e o que a escola ministra; que o discurso escolar é oposto à prática vivida no cotidiano de cada um no interior da escola. E, como não há espaço para sua participação, ele vive a marginalidade escolar até mesmo como forma de resistência a um sistema que, *a priori*, o marginalizou.

Os mecanismos de seleção e exclusão do alunado negro no sistema educacional parecem ter um sentido político, já que impedem o acesso aos graus mais avançados do ensino a essa categoria, de modo a manter-lhe o *status quo* social. Dessa maneira, a escola atua em sincronia com um tipo de sistema sócio-econômico que marginaliza e desclassifica as classes subalternas. A educadora Guiomar Mano de Mello refere-se, com muita clareza, a essa situação, ao dizer que “(...) em meio a esse quadro de relações contraditórias, no qual a educação escolar é proclamada de direito de todos e, ao mesmo tempo, negada a grupos determinados, se efetua concretamente a mediação entre a origem e o destino social de cada aluno em particular como expressão singular de reprodução/negação das classes sociais” (Mello, 1985, p. 39).

As formas de marginalização do aluno negro são várias e, entre elas, encontra-se também o discurso sobre tratamento igual para todos. Esse discurso nega as contradições sociais, as diversidades culturais e legítima um tipo de saber hegemônico, que é tido como universal. Esse tipo de racismo manifesta-se não só por aquilo que é dito mas também por tudo que silencia. Essa é uma das formas com que classe dominante exercita a "violência simbólica", de que falam Bourdieu e Passeron (1975) e um dos "momentos da reprodução ideológica", de que fala Cury (1987), pois a transmissão do conhecimento se dá de modo distorcido, fragmentado e selecionado, usado de acordo com interesses que expropriam um tipo de saber e impõem uma visão de mundo cujos valores são tidos como universais. Outros tipos de saber, tais como os produzidos pelas classes e ou categorias subalternas, são banalizados ou selecionados.

Mas, como o saber dominante é apresentado como desvinculado da organização sócio-econômica e política da sociedade, esta transfere a responsabilidade do desempenho escolar ao plano individual, convencendo a cada um de que o sucesso, ou fracasso, escolar depende exclusivamente de sua habilidade.

Para o pesquisador, não é tarefa fácil encontrar as formas pelas quais se manifesta o racismo numa escola pública de 1º grau em Belo Horizonte, pois elas não são claras e explícitas. Elas inserem-se numa estrutura ideológica que já atingiu o senso comum e situam-se num nível de poder muito complexo e invisível: aquele que se dá através do envolvimento das pessoas. O racismo encontra-se, na instituição escolar, estabelecido numa relação de poder, tanto ao nível de discurso, que apresenta um tipo de saber e nega outro, quanto ao nível das relações sociais. Nesse sentido, o racismo é percebido como um tipo de poder, tal como Foucault o concebe: "O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação (...). O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir" (Foucault, 1979 p. 8, 175).

Foucault apresenta uma visão de poder extremamente valiosa para a compreensão do racismo na escola pesquisada que, certamente, não diferencia em muito das demais existentes: a de que o poder é exercido nas relações sociais. O racismo, aqui, é visto como um tipo de poder exercido pela classe branca dominante e hegemônica sobre as populações de origem africana, que se manifesta no tecido social de diversas formas profundamente introjetadas nas mentes e tramas das realizações das pessoas. No caso da escola, essas formas são percebidas de modo sutil nas práticas cotidianas, no comportamento, no olhar, no silêncio...

Uma das formas de racismo percebidas refere-se à formação da identidade da criança negra. Afastada de sua própria cultura, esta sofre um desvirtuamento neste processo, pois sua história de vida, carregada de rejeição, não lhe permite assumir seu ser para si, assumindo-o para o outro, o branco. Em geral, as crianças e adolescentes negros entrevistados negaram a cor da pele, não identificando-se enquanto tal. A construção do eu é carregada de conflito e contradição. Perguntadas sobre a cor da pele, diziam ser morena ou morena clara. Afirmavam gostar da própria aparência, mas, ao se-

rem indagadas a respeito da imagem física ideal, a resposta adequava-se ao ideal de beleza branco: "Eu gostaria de ser branca, olhos verdes, cabelo liso, loira e alta".

Ao que tudo indica, a escola, ao transmitir uma visão de mundo branca, negando a pluralidade e diversidade de culturas, concorre para a negação do negro enquanto indivíduo. Pergunta-se, então, como ter uma identidade definida se para fazer parte do **corpo social** o negro precisa ser branco? Pela fala de alguns entrevistados, é possível perceber como é difícil para eles construir uma auto-imagem afirmativa, diferenciando-se do outro de modo a desenvolverem seu processo de individualização.

Segundo Lacan (1977), o processo de individualização está ligado à percepção da própria imagem: inicialmente a criança se vê como um outro no espelho, e só posteriormente reconhece sua própria imagem, constituindo o seu próprio "eu". O estágio seguinte é a identificação simbólica através da linguagem. Negando sua auto-imagem, a consciência de ser negra é anulada. Ela tem dificuldade de assumir seu corpo e geralmente mostra-se intimidada, apresentando uma postura de quem tem "culpa" por ser diferente, transferindo para outras pessoas problemas que lhe são próprios.

Para a criança ou adolescente negro, apropriar-se de seu "eu" é difícil, pois sua imagem é carregada de rejeição. Para apropriar-se de seu "eu", é preciso passar pela fase do narcisismo, gostar de olhar-se no espelho e identificar-se enquanto ser características próprias e únicas. Mas, quando o olhar para o espelho gera angústica e dor, o processo de individualização não se completa, e o vazio de ser para si é preenchido pelo ser do outro. Negando sua imagem, o negro constrói uma imagem ideal de ser branco.

Este problema, geralmente, só é amenizado quando no interior da família já existe uma consciência de ser negro, o que promove um contraponto à rejeição social e individual. Mas, segundo os entrevistados, esta questão raramente é colocada na família. A cor da pele nunca é discutida e outros caracteres, de modo geral, são negados, como, por exemplo, o tipo de cabelo - tido como "cabelo ruim" - que, para ser adequado aos padrões brancos de beleza, sofre um processo de "alisamento".

Alguns entrevistados não conseguiram sequer abordar a questão racial; outros demonstraram dificuldades, pois falar daquilo que se quer negar é como colocar o dedo na ferida. E, apesar da maneira sutil e delicada com que os pesquisadores tentaram tratar o assunto, percebeu-se que, para a maioria deles, a palavra "racismo" era desconhecida. Demonstraram, por palavras, gestos, ou pelo silêncio, que a questão racial sensibiliza profundamente cada um.

A negação do "eu" e o impedimento de ser indivíduo pareceram ser as formas mais violentas do racismo, pois é o ponto onde uma ideologia atinge o ser humano e o impede de viver e desfrutar de toda a sua potencialidade.

Permanece, aqui, a indagação: e a escola, qual tem sido o seu papel?

2.2 – A escola e a cultura negra

Considerando-se que a pesquisa foi realizada numa escola cuja clientela é majoritariamente de origem negra, cabe indagar se esta cultura se manifesta no espaço escolar e de que maneira.

Em primeiro lugar, é preciso definir o que se entende por cultura neste trabalho. Adotou-se o conceito semiótico definido por Max Weber e adotado por Clifford Geertz: "Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significações que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como ciência experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa, à procura do significado" (Geertz, 1978, p. 1). Este conceito, ao ligar as formas simbólicas aos acontecimentos sociais, vincula cultura a um contexto, a uma base social.

Como primeira indagação pergunta-se se esta cultura se manifesta pela presença do negro *per se* ou não. Mas para isso é necessário saber quem é esse negro que está na escola. Verificou-se que os negros vêm de famílias que tanto podem preservar e adotar os valores e manifestações de sua cultura ou não. Geralmente preservam-na de modo fragmentado e contraditório: podem adotar o *candomblé* como a religião, mas freqüentemente negam-na publicamente; podem ter uma relação de sacralização e respeito para com a natureza e negar a cor da pele e o tipo de cabelo; podem valorizar a cor da pele e negar a religião; podem valorizar e assumir a religião e negar a cor da pele.

Percebe-se, assim, que os negros que freqüentam esta escola não carregam para lá sua cultura de origem pela sua simples presença, mesmo porque até em seus momentos de resistência esta é carregada de contradições.

Uma outra indagação sobre a manifestação da cultura negra na escola refere-se a seus aspectos formais. Os currículos escolares excluem o estudo da história dos povos africanos, bem como a luta dos negros na sociedade brasileira. A cultura negra é apresentada nos rituais pedagógicos apenas na "Semana do Folclore". Contudo, nessa semana, a cultura negra se expressa na escola pelo olhar da cultura dominante, que só apresenta seus aspectos exteriores e superficiais. Não se fala dos rituais e seus significados; não se fala dos valores da cultura negra; não se passa a visão do mundo, a visão do ser, a visão da vida, a visão da natureza. Na verdade, a cultura negra é, neste ritual, banalizada e apresentada como manifestação do passado, como algo estático e distante.

A Semana do Folclore consiste mais na apresentação de rituais estereotipados que reforçam o ponto de vista da submissão e cristalizam o passado escravista, confirmando os papéis sociais do negro em posições de subalternidade. Percebe-se, aqui, mais uma vez, a apropriação do saber negro pela cultura branca, que desconsidera e deturpa esse tipo de saber para manter sua hegemonia.

A terceira indagação refere-se à presença da Casa Dandara na escola, se ela estimula ou não a manifestação da cultura negra naquele espaço.

Segundo a Casa Dandara, seu objetivo é promover a entidade e a cultura negra. Em seu projeto "Criança de Dandara", pretende a educação de uma nova criança, de um novo adolescente dentro de novos valores. Utiliza as dependências da escola e atinge a mesma clientela durante a semana, diversificando-a apenas aos sábados. Adotando instrumentos tais como a capoeira, o artesanato, o teatro, a dança etc., almeja trabalhar a auto-estima, a identidade e um novo tipo de cidadania.

O entrosamento entre a Casa Dandara e a escola tem dependido da aceitação e sensibilidade para com a questão racial por parte do professorado e da direção. Inicialmente, o Projeto foi bem aceito, mas a alta rotatividade do corpo docente e da direção tem alterado sua relação. Se antes era amistosa, embora houvesse conflitos, atualmente é extremamente difícil.

O trabalho da Casa Dandara nesta escola tem, na verdade, a função de fazer o contraponto à cultura dominante. E, naturalmente, a relação dos membros do Projeto com os demais membros da escola não é uma relação sem conflitos e contradições.

Como exemplo, cita-se o caso das crianças participantes do projeto, que são estigmatizadas e recebem o rótulo de "meninos do projeto". Mas esses meninos, por terem maior contato com a cultura negra, têm apresentado um comportamento de maior auto-estima e fisicamente destacam-se dos outros, pela visível auto-aceitação e postura afirmativa, além de adotarem posições mais de crítica que de revolta perante a escola.

Muito da resistência à presença da Casa Dandara deve-se ao fato de que funciona quase como uma escola paralela e alternativa, que aponta as fragilidades da escola formal. Muitas crianças tidas como "problemas" melhoraram consideravelmente seu desempenho após seu ingresso no projeto "Criança de Dandara". O outro lado da moeda é sua marginalização por parte dos colegas, parte do professorado e direção. Se a educação formal é instrumento da cultura hegemônica para a manutenção do *status quo* social, é inegável a importância deste espaço no resgate da cultura negra no interior de uma instituição escolar, fazendo contraponto à ideologia racista vivenciada em seu cotidiano.

Ao perceber-se a cultura negra como teia de significados representativos de uma categoria social – pertencente a uma classe social subordinada –, verifica-se que ela não é assimilada em sua totalidade nem pelos negros em geral. O nível de assimilação depende da experiência social dos grupos, famílias ou indivíduos. Ela apresenta-se fragmentada devido tanto ao processo de aculturação ocorrido no decorrer de sua história quanto à condição de cultura dominada pela cultura branca hegemônica.

“A maioria da elite continua a acreditar que o surpreendente malogro dos brasileiros de pele escura (que não conseguem ascender na escala sócio-econômica) deve-se a barreiras sociais e não raciais”.

Thomas Skidmore

No Brasil, o racismo passou por diversos momentos históricos. Inicialmente, a utilização da mão-de-obra escrava encontrou justificativas teóricas que consideravam o negro como ser “inferior”, carente de civilização e proteção religiosa. Quando a escravidão passou a ser obstáculo ao desenvolvimento econômico, esta caiu, mas a ideologia que mantinha o negro submetido manteve-se firme na mentalidade social daquela época e de outras que a sucederam.

Os ideólogos racistas, então, passaram a desqualificar o negro julgando-o incapaz de ingressar no processo de construção da nação brasileira. A abolição da escravatura, assim, deu-se de modo perverso, já que não foi acompanhada de ações político-sociais que o integrassem ao sistema sócio-econômico do País.

No decorrer dos anos 30, a conjuntura política nacional e internacional, imbuída nos ideais totalitários, reforçou, ainda mais, a mentalidade racista brasileira, consolidando estereótipos que vinham sendo construídos desde o período colonial. Valorizava-se, então, a sociedade branca e homogênea, una e indivisa. Diferenças de natureza social, étnica, religiosa etc., eram consideradas perigosas e ameaçadoras à integridade da Pátria.

O projeto político nacional daquela época, estruturado em modelos totalitários e corporativistas, aliado às correntes ideológicas racistas, influenciou profundamente a organização da sociedade brasileira e significou mais uma barreira à integração e promoção social do negro. O sistema totalitário e corporativista, ao exigir uma identificação corpórea do sujeito com a Pátria, acarretou um enfraquecimento de sua iniciativa própria e dificultou seu processo de individualização. Essa questão, embora pareça distante, por situar-se historicamente nos anos 30 e 40, é, na verdade, muito atual para o estudo dos problemas políticos e raciais no País. Isto porque grande parte da rede institucional do Estado foi criada naquela época e, embora sofresse alterações no correr do tempo, guarda, ainda hoje, vícios estruturais oriundos da época em que foi engendrada.

A disseminação de todas essas ideologias racistas e totalitárias foi tal que mesmo atualmente circulam na mentalidade social em forma de senso comum e constituem forte obstáculo à superação dos preconceitos raciais.

Ora, sendo a educação parte da totalidade social e tendo um sentido político em si, é natural que espelhe os mecanismos produzidos nas relações existentes no sistema político-econômico e social. Essas relações são contraditórias e manifestam-se também contraditoriamente no interior do espaço escolar. A escola, parte integrante do tecido social, formado em moldes totalitários, transmite, através de seus conteúdos programáticos e rituais, os ideais ditos “democráticos” de homogeneidade e consenso.

Na instituição pesquisada, os ideais totalitários de união, uniformidade, consenso, homogeneidade etc., foram encontrados e vistos como valores a serem preservados. Outros valores, tais como liberdade e democracia, são associados às noções de ordem e homogeneidade social, desvinculados, assim, das noções de sublevação e dissenso. Essa distorção de conceitos, que impossibilita a diversidade, constitui um grande obstáculo ao processo de superação do preconceito racial no Brasil em relação ao negro, pois aí não há lugar para o diferente. Nega, assim, o negro e sua cultura, contribui para o seu submetimento e o vincula ao coletivo, indiferenciando-o do mundo exterior e bloqueando seu processo de individualização.

Certamente, todo esse processo ocorre no momento em que a classe dominante exerce sua hegemonia, mas esta não se dá sem contradições. Para o pesquisador, o momento da hegemonia da cultura dominante foi mais perceptível que o da resistência. Esta, quando não se dá de maneira consciente, acaba por reforçar a dominação, como é o caso do alunado, que resiste ao sistema educacional afastando-se dele e incorporando os mecanismos de exclusão adotados pelo sistema. A resistência, quando organizada e consciente, surge em forma de crítica construtiva e luta pela integração e participação do negro no sistema educacional.

Conclui-se aqui que, de modo geral, o sistema educacional, em vez de se encarregar da promoção social do negro, a tem impedido, dificultando sua integração e contribuindo para sua desclassificação social. Para alterar esse quadro, seria fundamental a implantação de uma nova política anti-racista, que promovesse mudanças concretas no sistema educacional e adotasse algumas medidas aqui sugeridas:

- a) construção de novo projeto pedagógico que não fosse etnocêntrico e que respeitasse o caráter multirracial e plural da sociedade, do povo negro e de sua participação no processo civilizatório da nação brasileira;
- b) realização de um diagnóstico sobre a escola e o aluno negro;
- c) revisão do livro didático e de todo o material pedagógico utilizado;
- d) reciclagem do professorado e discussão da questão racial com todo o corpo de funcionários da escola;
- e) promoção de reuniões, debates, seminários e eventos sobre a questão racial, de modo a conscientizar a escola e a comunidade para as mudanças a serem adotadas.

Acredita-se que um projeto político dessa natureza, aliado a movimentos sociais dos negros, poderá promover e valorizar a cultura negra e o “ser negro”, num sentido humanista, e minimizar as violências decorrentes

de preconceito racial. Caso contrário, estas continuarão sendo exercidas, sutilmente, no cotidiano escolar, em forma de poder invisível, que tenta branquear sua pele e calar sua própria vontade.

4 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológico do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- 2 AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 3 BERGER, P., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- 4 BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- 5 CADERNOS DE PESQUISA. Raça negra e educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.63, nov. 1987.
- 6 CANEVACCI, Massimo. **Dialética do indivíduo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- 7 CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.
- 8 CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- 9 COUTY, Lowis. **A escravidão no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988.
- 10 CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 27.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1968.
- 11 CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortes, 1987.
- 12 DURKHEIM, Émile. On education and society. In: KARABEL, Jerone, HALSEY, A.H. (Ed.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 92-105.
- 13 FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1978. 2v.
- 14 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 7).
- 15 FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- 16 FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Racismo na escola: a linguagem do silêncio**. Belo Horizonte, 1991.
- 17 FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 22.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- 18 GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- 19 GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.27-29, nov. 1987.
- 20 GRUPP, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- 21 HALL, Calvin Springer, GARDNER, Lindzey. **Teoria da personalidade**. São Paulo: EPU, 1973.
- 22 HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- 23 HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, Rio de Janeiro: IUPERJ, 1978. (Grande Brasil: Veredas, 7).
- 24 LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. **Coleção Prática de Leitura**, Lisboa, n.5, p.19-29, 1977.
- 25 LENHARO, Alcyr. **A sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986.
- 26 LOPES, Helena Theodoro. Educação e identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p. 38-40, nov. 1987.
- 27 KARABEL, Jerone et. al. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, Jerone Karabel and A.H. Halsey, 1977.
- 28 MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Fenerbach)**. 6.ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- 29 MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1985.
- 30 MELLO, Guiomar Namó de, VELLOSO, Jacques, WARDE, Mirian, SILVA, Tereza Roserley, SALGADO, Maria Umbelina. **Educação e transição democrática**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1987. (Polêmicas do Nosso Tempo, 16).
- 31 MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clío: o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

- 32 MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- 33 POULANIZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Porto: Portucalense, 1971.
- 34 RAMOS, Guerreiro Alberto. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.
- 35 SANTOS, José Rufino dos. **O que é racismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- 36 SELLTIZ, Claire, JAHODA, Marie, DEUTSCH, Morton, COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2.ed. rev. São Paulo: Herder, 1967.
- 37 SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação de 1º grau, nível (1ª a 4ª série). In: MELO, Regina Lúcia Couto de, COELHO, Rita de Cássia Freitas (Org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988. p. 91-96.
- 38 SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- 39 SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a terra de Santa Cruz**. feitiçarias e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- 40 VAINFAS, R. **Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- 41 VENTURA, Adão. **A cor da pele**. e.2d. Belo Horizonte: Edições do Autor, 1981.
- 42 VIANNA, José Francisco de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Companhia, Editora Nacional, 1933..