



PRODUÇÃO DE ESTIGMAS RACIAIS NO PROCESSO DE CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS

Sílvia Regina de Jesus Costa¹

Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG; Faculdade de Educação- FaE; Belo Horizonte, MG, Brasil.

Resumo: O artigo apresenta reflexões acerca das desigualdades raciais no contexto escolar, focado nas interações dos sujeitos e na produção das identidades dos estudantes heteroidentificados negros e brancos. Para realizar as reflexões sobre a produção das identidades dos estudantes, operou-se na perspectiva do interacionismo simbólico (BLUMER, 1977; SIMMEL, 1993), sobre as definições do estigma, de Goffman (1982), e com as reflexões acerca da discriminação racial discutida pela autora Nilma Lino Gomes (2012). As reflexões sobre o fenômeno serão pautadas a partir das experiências vivenciadas no exercício da docência em escolas públicas da Rede Municipal em duas turmas de alunos com 8 anos, do 1º ciclo do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino.

Palavras-Chave: estigma racial; interacionismo simbólico; identidades.

PRODUCTION OF RACIAL STIGMAS IN THE STUDENT CLASSIFICATION PROCESS

Abstract: This article aims to present thoughts on racial inequalities in the school context, focusing on the interactions of subjects and in the production of identities of hetero-identified black and white students. In order to execute the reflections on the production of students' identities, from the perspective of symbolic interactionism (BLUMER, 1977; SIMMEL, 1993), we will dialogue with the interpretations that deal with the definitions of stigma theorized by the author Goffman (1982) and with the reflections about the racial discrimination formulated by the author Nilma Lino Gomes (2012). The thoughts on the referred phenomenon will be guided from the experiences that occurred during the teaching exercise in two eight years old student classes of the third year of the first cycle that belongs to the municipal network of public schools.

Keywords: Racial stigma; symbolic interactionism; identities.

PRODUCCIÓN DE ESTIGMAS RACIALES EM EL PROCESO DE LA CLASIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: silviarjcosta@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1503-0144>



Resumen: El presente artículo tiene como objetivo presentar reflexiones a cerca de las desigualdades raciales en el contexto escolar, centradas en las interacciones de los sujetos y la producción de identidades estudiantes blancos y negros heteroidentificados. Para realizar reflexiones sobre la producción de las identidades de los estudiantes, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico (BLUMER, 1977; SIMMEL, 1993), se hará un diálogo con las interpretaciones que abordan las definiciones del estigma teorizadas por Goffman (1982) y con las proposiciones sobre la discriminación racial propuesta por Nilma Lino Gomes (2012). Las reflexiones sobre el fenómeno serán guiadas, a partir, de las experiencias durante el ejercicio de la docencia en las escuelas públicas de la Red Municipal (de COLOCAR A CIDADE), con dos clases del 3º año del primer ciclo de la enseñanza básica de acuerdo con las observaciones y percepciones de estos alumnos.

Palabras-clave: Estigma racial; interaccionismo simbólico; identidades

PRODUCTION DE STIGMAS RACIAUX DANS LE PROCESSUS DE CLASSIFICATION DES ÉLÈVES

Résumé: L'article vise à présenter des réflexions sur les inégalités raciales dans le contexte scolaire, en se concentrant sur les interactions des sujets et la production des identités des étudiants hétéroidentifiés comme noirs et blancs. Pour mener les réflexions sur la production des identités des étudiants, dans la perspective de l'interactionnisme symbolique (BLUMER, 1977; SIMMEL, 1993), on dialoguera avec les interprétations qui traitent des définitions du stigma théorisées par l'auteur Goffman (1982) et avec les réflexions sur la discrimination raciale travaillées par l'auteure Nilma Lino Gomes (2012). Les réflexions concernant le phénomène seront basées sur les expériences vécues lors de l'exercice d'enseignement dans les écoles publiques du Réseau Municipal dans deux classes de 8 ans, en 3^e année du premier cycle. Il s'agit de perceptions découlant des relations présentes dans la classe.

Mots-clés: Mots clés: Stigma racial; interactionnisme symbolique; identités.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar reflexões acerca das desigualdades raciais no contexto escolar, com foco nas interações dos sujeitos e na produção das identidades dos estudantes heteroidentificados negros e brancos. Para realizar as reflexões sobre produção das identidades dos estudantes, adotamos a perspectiva do interacionismo simbólico, dialogamos com as definições de estigma (GOFFMAN, 1982) e com as reflexões acerca do funcionamento da discriminação racial no Brasil (GOMES, 2012).

Para isso, apresentaremos recortes do exercício de substituição da docência em uma escola pública da Rede Pública Municipal de Ensino na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, oriundos das relações em sala de aula, durante o exercício de seis meses de regência com as turmas, acompanhando as ações produzidas para impactar no processo



de ensino aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a metodologia utilizada se credencia a experiências na produção de um trabalho intelectual, inspirada na teoria de Wright Mills (2009) sobre artesanato intelectual.

Conforme Mills, a produção do trabalho de escrita é tecida diariamente a partir das experiências diárias: a “ciência social é a prática” (MILLS, 2009, p. 20); os detalhes da composição dos fenômenos são observados, anotados e refletidos. O conhecimento está presente na relação produto e produtor; são relações estreitas de reconhecimento da realidade observada. O que é realmente necessário para o trabalho como artesanato, contudo, é que o vínculo entre o produto e produtor seja psicologicamente possível (MILLS, 2009, p. 60).

Durante esse período na regência em sala de aula, observamos as relações produzidas entre os estudantes das duas turmas: as relações dos estudantes e os profissionais da instituição, as relações entre os estudantes; assim como os seus processos de aprendizagem. As relações observadas através dos comportamentos, aparentemente foram impactadas, pelos procedimentos de separação das turmas adotados pela instituição, de acordo com avaliação diagnóstica das capacidades e habilidades dos alunos. Assim como as aprendizagens. O que iremos contextualizar e analisar à frente.

É importante ressaltar que, com as observações e as anotações realizadas durante este período sobre os perfis das turmas, relativo à aprendizagem e aos comportamentos dos estudantes, objetivávamos também a realização de atividades que pudessem ampliar as possibilidades de ensino da leitura e escrita para os sujeitos das turmas, levando em consideração o processo individual de cada um – ainda que as contradições, no decorrer do tempo, fossem evidenciadas frequentemente na prática e nas anotações.

Ao longo do tempo, notamos, com certa frequência, que os estudantes dessas turmas tinham outras características comuns, para além das características relativas às capacidades e habilidades das aprendizagens. Observamos características relativas às diferenças fenotípicas; verificamos, ainda que de maneira sutil, diferenças no tratamento do comportamento dos estudantes entre os perfis. Esses elementos das observações diárias referentes às contradições de prática pedagógica tornaram-se dados de análises. O autor Mills (2009), nesse sentido, contribuiu ao fornecer uma metodologia de diálogo com a produção da análise dos dados; a partir dos fatos corriqueiros, sob um olhar atento, a sistematização das repetições são evidenciadas nas anotações das observações; apresentando dados para a produção de análises reflexivas sobre o fenômeno observado



em um determinado contexto. No caso, a contradição refere-se à produção de estigmatizações raciais dos estudantes no processo de separação, sob a ótica da avaliação diagnóstica.

A partir da interpretação de Mills (2009), é possível inferir que as reflexões cotidianas das experiências são elementos capazes de produzir dados para o conhecimento de um determinado fenômeno. No caso deste artigo, trata-se de um produto reflexivo da experiência de docente no contexto institucional, com rotina escolar; produto de observações anotadas e sistematizadas, nas quais o ofício de trabalho docente e a percepção da cientista social se deslocam no processo.

Tomar suas próprias reflexões com o objetivo de realizar uma reflexão crítica a respeito dos acontecimentos é uma constante na percepção da cientista social. Notamos que os papéis sociais se intercalam na reflexividade da produção da escrita. Segundo Mills (2009):

Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. Como cientista social, é preciso controlar esta ação recíproca bastante complexa, apreender o que experiência e classificá-lo; somente dessa maneira pode esperar usá-lo para guiar e testar sua reflexão e, nesse processo, moldar a si mesmo como um artesão intelectual. (MILLS, 2009, p. 22).

Um dos instrumentos metodológicos para reflexividade profunda é a anotação, sempre que possível, sobre o fenômeno, em campo ou não. A escrita auxilia na compreensão do fenômeno experienciado, principalmente porque guarda os efeitos de sentido produzidos nos momentos de interação.

Nesse sentido, a experiência foi inquietante, ao apresentar elementos inicialmente com pistas contraditórias. A instituição, na representação dos serviços dos agentes públicos, realizou um procedimento corriqueiro, no qual o objetivo era ampliar as possibilidades de aprendizagens das crianças – o objetivo legítimo da instituição escolar, que promove o processo educativo. Porém os procedimentos de separação, sem considerar as especificidades dos sujeitos em questão, geraram contradições durante o processo, assim como seus efeitos. A partir da percepção da contradição, as anotações, as reflexões sobre as anotações dos procedimentos, o discurso dos agentes públicos empregados frente à demanda foram objeto das reflexões.



RECORTE CONTEXTUAL

Para a produção das análises, dentre as anotações sobre as observações cotidianas dos estudantes, apresentamos as duas turmas do último ano do primeiro ciclo (3º ano) do Ensino Fundamental, com faixa etária de 8 anos. Cada tinha em torno de 25 estudantes, com paridade de gênero. A análise, nesse escrito, trata-se da problematização e aparente contradição dos critérios adotados em dividir os estudantes nas duas turmas. Tentamos demonstrar que esse procedimento gerou uma categorização baseada na estigmatização dos estudantes de modo indireto. Se, no primeiro momento, a intenção era ampliar as possibilidades didáticas pedagógicas, no decorrer do tempo, percebemos uma estigmatização racial. É sobre essa hipótese que iremos discorrer: o efeito indireto de separação dos estudantes sob a ótica das avaliações diagnóstica e a produção dos estereótipos e estigmatizações.

O procedimento, adotado pelos agentes públicos, incluindo os professores, em sua função em uma escola pública, consistiu-se na divisão dos estudantes em duas turmas, utilizando como critério da ação o desenvolvimento das habilidades e as capacidades escolares, comprovadas pelas avaliações do sistema interno de acompanhamento dos estudantes e avaliações escritas. Os alunos realizam avaliação diagnóstica na fase inicial do ano letivo; e essa avaliação tem como objetivo diagnosticar os níveis de aprendizagens dos estudantes, classificando-os de acordo com os níveis alfabetização e letramento: silábico, silábico alfabético e alfabético². De acordo com os resultados, as crianças foram novamente reagrupadas.

Baseadas nos resultados dessas avaliações, as divisões foram: uma turma, denominada A, os estudantes que já tinham desenvolvido com satisfação as habilidades da leitura e escrita e eram todos alfabéticos; e a outra turma, denominada turma B, os estudantes não tinham desenvolvido ainda as habilidades esperadas para a faixa etária. O objetivo inicial dessa divisão de turmas, apresentado pela organização escolar, era aproximar as práticas pedagógicas e técnicas didáticas das necessidades dos alunos, no desenvolvimento das habilidades em construção. No decorrer do tempo, observamos

² Emilia Ferreira (2017) retrata no seu livro *Alfabetização em processo* sobre a psicogênese da língua escrita, baseada em três processos de aprendizagens da criança: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

outras questões relevantes que impactam no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes.

Algumas implicações foram observadas durante o processo de divisão das turmas A e B. Para além das habilidades escolares, do rendimento escolar, outros atravessamentos constituem esta cena: raça/cor, apoio familiar e suporte econômico. Os alunos da turma A eram, em grande maioria, heteroclassificados brancos; já os estudantes da turma B eram, em grande maioria, heteroclassificados negros, pardos e pretos, sendo um número expressivo de estudantes pretos.

Foi dado recorrente das anotações, oriundas das observações, que os estudantes da turma A tinham acompanhamento dos pais na resolução das atividades extraescolares e, mesmo na ausência deles, eram apoiados por outros adultos; tinham auxílio na organização dos cadernos tanto referente ao conteúdo disciplinar quanto ao material físico; os responsáveis promoviam o transporte até a porta da escola, através do carro particular ou ônibus escolar privado; e os responsáveis interagiam de forma ativa com a escola e com a regente da turma através das agendas. Essas observações foram constadas a partir dos relatos dos próprios alunos que davam depoimento durante as aulas. Os comentários giravam em torno da presença constante dos pais.

Já sobre os estudantes da turma B, conforme as conversas diárias na sala, a grande maioria não tinha acompanhamento em casa nas tarefas escolares, raramente realizavam as atividades extras, e cuidavam dos irmãos menores. Não raro eram as queixas sobre a não realização do Para Casa devido às tarefas domésticas, esquecimento, dificuldade na compreensão. Além disso, constatamos que boa parte utilizava, como transporte para escola, o ônibus fornecido pela prefeitura do município para esse fim, ou se deslocavam durante o trajeto casa/escola a pé.

Os estudantes da turma A, com grande regularidade, conforme observações corriqueiras, tinham como hábito consumirem o lanche fornecido pela família e raramente se alimentavam com lanche fornecido pela escola: frutas, biscoitos recheados, salgadinhos de marcas de renome. Com alguma frequência, os alunos da turma A realizavam lanches coletivos (piquenique), festinhas, comemorações de aniversários; e raramente percebíamos a presença dos estudantes da turma B nesses encontros. Era possível verificar também que somente faziam uso dos uniformes, camisas e bermudas fornecidos pela escola, itens obrigatórios; mas não utilizavam os tênis, a mochila e nem

o material escolar — lápis, borracha, cadernos etc. Esse comportamento denotava um certo privilégio concedido pelos familiares.

Já os estudantes da turma B, com frequência, conforme observado, consumiam os alimentos fornecidos pela escola, brincavam pelos espaços da escola em grupos; raramente faziam comemorações com lanches ou brinquedos; utilizavam o uniforme, mochila, os tênis e todo o material escolar oferecido pela Secretaria da Educação da Rede Municipal. Esse comportamento, de acordo com as observações, visivelmente diferente denota uma falta de privilégio da variabilidade de lanches, de objetos de uso da escola, assim como de brinquedos. Essa diferença era perceptível também para os sujeitos quando “reclamavam” do lanche da escola.

Observamos e listamos, nesse período, a recorrência de dados que nos levaram a supor uma falta de materialidade escolar, da grande maioria dos estudantes da turma B, mas que, também, foi suprida pela escola. Ainda que os estudantes da turma B apresentassem faltas materiais, como observado na alimentação, transporte e itens escolares, o Estado, no caso a Escola pública, fornecia os bens materiais necessários para os estudantes desenvolverem suas habilidades e capacidades escolares.

O procedimento de separação dos estudantes em turmas diferentes, aparentemente refletiu noutras dinâmicas na escola, como a interatividade dos alunos. Diante da legitimidade da escola em separar os estudantes em turmas físicas diferentes, não homogêneas, outras dinâmicas refletiram essa separação. Uma questão a se fazer diante das contradições seriam: supridas as necessidades materiais, por que os estudantes da turma B não apresentaram o rendimento esperado para a faixa etária? As interações simbólicas constituídas nesse espaço interferiram no rendimento dos estudantes da turma B? Quais seriam as interações simbólicas desse contexto escolar no qual esses sujeitos estão inseridos? Essas questões nos levaram às reflexões abaixo sobre as contradições referentes ao procedimento adotado ao dividir as crianças, sem levar em consideração as especificidades da construção das identidades das crianças, para além das avaliações diagnósticas.

INTERACIONISMO SIMBÓLICO NO CONTEXTO ESCOLAR

A perspectiva da “interação simbólica”, proposta por Blumer (1962; 2018), propõe-nos uma compreensão das relações entre os indivíduos nos espaços ou contextos



sociais, a partir dos significados atribuídos à interatividade. São constantes interações entre as intersubjetividades, com os elementos materiais e simbólicos que circulam e compõem a experiência observada. Segundo o autor:

O termo “interação simbólica” refere-se, evidentemente, ao caráter peculiar e distintivo da interação tal como ela ocorre entre seres humanos. A peculiaridade consiste no fato de que seres humanos interpretam ou “definem” as ações uns dos outros, em vez de simplesmente reagir a elas. Sua “resposta” não se dirige diretamente às ações uns dos outros, mas, em vez disso, se baseia no significado que atribuem a tais ações. Assim, a interação humana é mediada pelo uso de símbolos, pela interpretação ou atribuição de significado às ações uns dos outros. Essa mediação equivale a inserir um processo de interpretação entre estímulo e resposta, no caso do comportamento humano. (BLUMER, 2018; p. 283).

Sendo assim, compreendemos que expressões dos sujeitos, sentimentos, ações nas interatividades são significadas antes mesmo de produzirem uma resposta reativa na interação. Os elementos subjetivos de cada um dos sujeitos que compõem a cena desenvolvida estão interagindo durante todo o processo das relações.

Sabemos que as subjetividades se constituem em constantes e dinâmicas trocas com o meio, através da interatividade. A cultura é fator relevante nesse sentido, podendo ser experienciada, absorvida, pelos indivíduos na produção dos valores, dos sentimentos, pensamentos e ações. As representações simbólicas atribuídas nas interações, através das ações nas relações entre indivíduos, são as possibilidades de interpretações dos contextos sociais. Nesse sentido, uma possível compreensão, que exemplifica esta reflexão, seria o fato de os estudantes das turmas A e B, para além de serem separados do espaço físico, durante o período da aula, legitimado por uma decisão institucional, repetirem o comportamento de separação noutros espaços e momentos interativos da escola. O momento do lanche dos alunos evidencia esse fator; enquanto as crianças da turma A transformam o momento do lanche em comemorações e piqueniques, e não se notam crianças da turma B, essas crianças alimentam-se do lanche da escola. E uma observação a se fazer é que, mais de uma vez, crianças dessa turma alegaram ser a primeira refeição do dia. Além de ser um espaço notadamente isolado entre ambos os perfis, são duas produções de comportamento diferentes no momento do lanche.

Ainda refletindo sobre o conceito de interacionismo simbólico, a noção de estrangeiro, cunhado por Georg Simmel (1993), contribui na compreensão da interação das diferenças dos sujeitos no contexto específico no qual estão imersos; e contribui no



sentido de ampliar a percepção e a interpretação das diferenças produzidas, nas relações sociais nos espaços de privilégio, com elementos da produção do “estrangeiro” no que tange ao não reconhecimento, não pertencimento. Os estudantes da turma A faziam lanches entre eles e raramente a presença de estudantes da turma B era percebida em suas interações.

Os sujeitos que demandam um dos polos das desigualdades sociais, no recorte que proponho, são lidos na sociedade como sujeitos atravessados pelas consequências opressivas das condições de raça e classe econômica. Os sujeitos da turma B, que faziam uso da mochila e tênis ofertados pela escola, eram estigmatizados por fazerem uso contínuo destes, não variando os objetos. Em sua grande maioria, são crianças negras, com pais ausentes, devido à rotina de trabalho.

No ambiente escolar, essas condições de opressões de produção do sujeito implicaram marcas, estigmas, estereótipos, assim como demandaram por ações estratégicas de produção de transformação e modificação das relações sociais pré-determinadas por essas opressões. As estratégias procedem das percepções, de um ponto de vista, de um lugar da interação da consciência de si com o meio.

Nesse sentido, os fatores estruturais que geram as desigualdades sociais a partir das classes econômicas, da raça e do gênero também compõem a produção das subjetividades. Desigualdades essas que são absorvidas pelos estudantes e apreendidas como um elemento na composição do processo ensino/aprendizagem, do ponto de vista material e simbólico. Os estudantes da turma B não raramente apresentaram comportamentos e falas que denotavam uma consciência da estigmatização e do preconceito racial e da pobreza. Na sala de aula, alguns apresentavam a necessidade repentina de trocar de mochila, alegando defeito. Também foi presenciado o desejo de trocar os tênis e alegação de fome fora do horário previsto para o lanche. Essas pistas demonstravam a subjetividade constituída nos estudantes a partir das diferenças valorizadas.

Nesse sentido, ainda que todos os estudantes, das turmas A e B, no espaço da escola, tenham suprido as necessidades materiais, para desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem no que tange as habilidades escolares, isso não poderia ser dito para as questões simbólicas experienciadas pelos estudantes durante esse período observado. As desigualdades propiciadas pelas interações, de significados simbólicos, no espaço da escola, presentes na interatividade entre os alunos, aluno/professor, nas interações



internas da comunidade escolar, insinuam uma implicação no rendimento considerado insatisfatório dos alunos da turma B. Os alunos eram rotulados pela pobreza, dignos de adjetivos que denotam compaixão e clemência. Não raramente eram denominados de “coitados”, meninos “abandonados”, crianças “descuidadas”.

Em sala de sala, o efeito subjetivo das desigualdades simbólicas na escola refletia na falta de empenho dos alunos da turma B; apresentavam desânimo, desinteresse com relação às atividades. O interesse dos estudantes da turma B era visivelmente despertado quando as atividades eram voltadas para a valorização da identidade da criança negra.

Na interatividade da prática diária, as atribuições denotam inferioridade marcada pela pobreza e pela cor da pele. Essas desigualdades simbólicas que atravessam as subjetividades eram expressas na produção dos comportamentos, das ações, nas atitudes dos estudantes, de toda a comunidade escolar e que são valoradas. Qualquer ato indisciplinado dos estudantes da turma B era esperado, pois se trata de uma reação às desigualdades infligidas pela vida. Ao longo do tempo, percebemos que os estudantes da turma B eram constantemente levados para a coordenação escolar disciplinar, pois eram alvos e produtores de diversos conflitos em sala de aula.

Através da interpretação na perspectiva teórica da interação simbólica, o que se observa, no ato de dividir os estudantes nas turmas A e B, de acordo com habilidades desenvolvidas – inicialmente ancorado no objetivo de aplicar as práticas pedagógicas apropriadas às necessidades dos alunos –, é que ato administrativo e pedagógico deixa de ter significado único e expressa também um ato discriminatório institucionalizado pelos agentes, pois dividiu os estudantes pela raça e pela condição econômica. Esse ato silencia as reflexões acerca dos efeitos dos valores simbólicos, que, na realidade, é produtor de efeitos discriminatórios, do ponto de vista racial e econômico. Com isso, também observamos os comportamentos entre os estudantes que impactaram nas interações escolares noutros espaços, como no refeitório, no momento do lanche; além da produção de estigmatizações de estudantes negros e mais pobres, como verificado com a não variabilidade do uso da mochila e do tênis oferecidos pela escola.

RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para situarmos o racismo no contexto escolar, é importante reportamos a dois elementos constitutivos deste contexto: funcionamento das instituições escolares, com



seus elementos burocráticos e discursivos; e como atuam na condução das relações intersubjetivas; no caso, a instituição escolar e as relações margeadas pelos sujeitos e suas funções no seu interior.

A escola, para seu funcionamento, está fundamentada em aparatos normativos burocráticos que delimitam as ações e os comportamentos dos sujeitos em seu interior; são regras funcionais que determinam a forma de agir no espaço, assim como determina quais conteúdos curriculares serão parte do processo educativo. Os documentos reguladores e normativos são as resoluções e portarias da Secretaria da Educação externas à escola; as normativas internas estão nos regimentos, projetos políticos pedagógicos, as atas do colegiado. As normas e diretrizes referentes ao conteúdo, desenvolvido pelos docentes, está no currículo, nos planos de aulas e nos planejamentos diários. A instituição é parte da engrenagem de uma rede de educação direcionada por uma política de Estado, com valores e diretrizes que margeiam as relações intersubjetivas dos seus sujeitos. As interpretações das normativas, do currículo, produzem o discurso normativo, disciplinar, de ação dos sujeitos, na qual as relações de poder atravessam as possibilidades de inflexão. Gomes (2012) apresenta uma crítica ao currículo colonizado, o qual silencia, na práxis pedagógica, a possibilidade de valorizar a potencialidades das diferenças. A Lei nº 10.639/2003, mesmo que parta da normativa curricular, ainda é objeto das relações de poder de execução no contexto escolar:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100).

Essa legislação modifica a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de dezembro de 1994, nos seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, com a função de tornar institucionais conteúdos escolares que produzam efeito de valorização do sujeitos nas suas diferenças culturais e históricas. De acordo com a Lei nº 10.639/2003, considera-se a obrigatoriedade:



Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

A escola é uma instituição de ensino por excelência promotora da educação e da formação das pessoas, pois é um locus de produção e reprodução das ações, valores e costumes sociais. De acordo com Nogueira, em diálogo com Bourdieu (1974), a escola é uma reprodutora social, no qual as relações de poder estão presentes:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA, 2002. p. 14).

As relações de poder estão presentes na produção curricular oficial, nas representações dos livros didáticos, tanto na forma quanto no seu conteúdo, nas representações dos livros literários e em outros materiais utilizados na prática diária escolar. Além do aparato didático pedagógico, a prática discursiva reproduz a moral, os valores e costumes sociais.

Nesse sentido, o racismo, elemento das relações de poder distribuído na sociedade, atua como ideologia na produção discursiva, quando não são observadas as desigualdades sociais entre os sujeitos que valoram a diferença da cor. Uma das formas da dinâmica discursiva é o mito da democracia racial; este é um conceito que silencia as desigualdades raciais e infere o imaginário de uma sociedade harmônica, na qual não existe privilégio ou desvantagens sociais atribuídos, devido às dinâmicas sociais, à cor da pele, ao fato das pessoas serem negras ou brancas. O mito da democracia racial permeia as relações sociais; é discurso constante, presente nas instituições, e nas instituições escolares não é diferente.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no



Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES 2005, p.57)

Os autores Correia e Santos (2018) contribuíram com as reflexões a respeito das representações sobre crianças negras no Brasil, a partir do ponto de vista dos sujeitos docentes, no contexto escolar, nas relações com as crianças, sob influência do mito da democracia racial. São representações construídas que levam em consideração as dimensões biológicas, estéticas e sociais (CORREA, SANTOS, 2018; p. 702). Esses elementos para constituição das representações inferem uma percepção baseada nas relações interpessoais no que tange a raça/cor, desigualdades de classes, gênero, dentre outros.

A aparente negação da diferença raça/cor, na produção das desigualdades, evidencia um tabu referente à sustentação de uma igualdade entre os sujeitos discentes. Uma das representações implica os processos discriminatórios sutis, nos quais a diferença discursiva no comportamento e no tratamento é desprovida de relevância.

Compreende-se que são concebidas representações positivas e negativas sobre as crianças negras, pelo qual os estudos demonstram a criança negra negada em seus direitos, de suas interações, na construção de culturas, e na participação ativa em sociedade. Para além, percebe-se a constituição histórica e social da criança, ao qual foram atribuídas diferentes funções sociais, principalmente a criança negra, tanto marginalizada nos cenários educacionais e sociais. (CORREA, SANTOS, 2018; p. 706).

As representações sociais dos estudantes na escola são componentes importantes para a compreensão das dinâmicas no contexto escolar. A importância da Lei nº 10.639/2003 nesse sentido tem a função política e curricular fundamental na instituição educativa, pois determina, a partir da Lei das Diretrizes de bases do ensino nacional, o desenvolvimento de conteúdo que abarque a valorização da identidade negra, da história afro-brasileira. Trabalhar a valorização da identidade interfere no silenciamento da diferença e materializa a visibilidade das representações negras na construção das diversas culturas, que compõem a história do povo brasileiro.



Durante o período de regência³, nas duas turmas, foram desenvolvidas atividades de valorização da identidade da criança negra, porém eram atividades isoladas, não inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola. Durante a realização dessas atividades, os alunos negros apresentavam maior interesse em executar as tarefas. O interesse era constatado através dos depoimentos observados sobre a semelhança das personagens do livro abordado, principalmente com referências à pele negra, reconhecimento religioso, danças. O envolvimento das crianças era notadamente maior. Um dos exemplos das práticas trabalhadas com os alunos, de leitura, escrita e criação de ilustrações, foi através da obra de Nilma Lino Gomes (2021) *O menino coração de tambor*. A obra narra a vida de uma criança de nome Evandro, que gostava de tocar tambor e se tornou um dançarino; uma criança de pele escura, família negra, com personagens negras. O enredo envolve costumes religiosos, danças de origem afro, além instrumentos musicais de percussão. Os alunos fizeram menções positivas e de identificação com a história, inclusive despertaram o desejo de serem dançarinos e músicos. As crianças recontaram a história com destreza, com coerência dos acontecimentos, fizeram escritas coletivas baseadas na história, além de desenhos com cores vibrantes, retratando as personagens com cores para pele negra. Um dos alunos disse que o personagem principal *era negro igual ele*.

Uma suposição é que, como prática isolada do contexto amplo curricular e político, o efeito no processo de aprendizagem dos estudantes se reduz à ação momentânea, descolada da realidade de produção de estigmas recorrente e com raízes mais profundas arraigadas na reprodução da sociedade.

DISCRIMINAÇÃO E ESTIGMA

Do ponto de vista racial, Nilma Lino Gomes (2012) nos apresenta uma discussão sobre a discriminação direta e indireta:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. (...) A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. A discriminação indireta é “aquela que redundava em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação

³ Os estudantes possuíam 4 professores que ministravam 7 disciplinas.



expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (TEIXEIRA, 1992, p. 22 *apud* GOMES 2012, p.55).

A discriminação racial, presente na distribuição das turmas A e B, tem caráter indireto, pois trata-se de uma reorganização escolar realizada pelos sujeitos docentes, com a suposta finalidade pedagógica, mas que também sustenta e cria efeitos negativos ao criar uma classificação de alunos a partir de critérios supostamente pedagógicos. Entretanto, as análises sugerem que essa classificação e ‘distinção’ são produtos de critérios muito mais sociais (como a divisão de raça/cor) do que por critérios cognitivos.

Ainda que os estudantes, negros e brancos, não tenham necessidades materiais no espaço escolar, pois o Estado interviu nas condições, como dito antes, o valor atribuído à cor da pele dos alunos, ao tênis, aos alimentos e ao transporte utilizado pelos estudantes constitui representações simbólicas nas relações entre sujeitos, na comunidade escolar: aluno/aluno, aluno/professor, aluno/comunidade escolar. Um dos efeitos é própria separação dos estudantes no refeitório, no momento do lanche. É o retorno de uma percepção das desigualdades sociais, raça e condições econômicas, que promovem diferenças estigmatizantes entre os alunos. Gomes (2012), ao referir-se à identidade do sujeito, apresenta vários elementos que constituem na interatividade com o meio, com o outro: “A identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação.” (GOMES, 2012, p. 42).

As identidades dos estudantes negros e brancos são produzidas também nas interações no contexto escolar e perpassam pela valorização da cor da pele, atribuída pelos sujeitos desta interação. Uma das questões possíveis nessa interação simbólica, na produção das identidades, devido ao preconceito racial atribuído aos estudantes negros, são necessariamente intervenções para valorização da identidade da criança negra.

Para refletir o estigma, os estudos desenvolvidos por Erving Goffman (1982) nos auxiliam nas interpretações das representações constituídas a respeito dos sujeitos marcados pela anormalidade. Segundo esse autor, o estigma constitui a identidade do indivíduo, tanto do ponto de vista do sujeito quanto na atribuição do meio, na interatividade. Pautar o estigma, na perspectiva racial, propõe delimitar as definições da marca dos indivíduos na cor da pele. Segundo Goffman, a identidade real é constituída



pela atribuição de valor a determinadas marcas dos indivíduos. O preconceito racial é uma valoração atribuída à cor da pele, à raça dos sujeitos.

Goffman discorre sobre os sentidos e significados do termo estigma numa perspectiva histórica e apresenta os efeitos atribuídos pela representação social, indivíduo anormal, com descrédito⁴ social, portador de uma marca. O autor afirma que:

“O termo estigma (...) será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem (...)” (GOFFMAN, 1982, p. 6).

Nesse sentido, os alunos são identificados pela marca que carregam e isso implica a suposição de normalidade dos estudantes brancos, em contraposição à produção da anormalidade dos estudantes negros. E, por serem anormais, também são recepcionados na interatividade destacando-se a diferença. Nesse sentido, de acordo com as observações, notamos que os estudantes negros da turma B, durante o lanche no refeitório, não foram convidados pelos estudantes brancos da turma A para brincarem ou fazerem parte do piquenique. Estavam no mesmo espaço interativo da escola, no mesmo momento, porém ainda mantinham as separações.

Goffman (1982), ao referir-se à produção das identidades, compreende que a mesma se produz na interação e que são identidades sociais, virtuais e reais. As identidades sociais virtuais estão no campo das identidades em consonância com o que é considerado normal, esperado dos sujeitos; a identidade social real seria a identidade produzida em comparação com a identidade normativa. O estigma constitui a identidade real dos sujeitos marcados por algum atributo de valoração. Dentre das várias classificações de estigmas, a cor da pele é um atributo racial (GOFFMAN, 1982, p.9).

Nesse sentido, assim como Gomes (2012), Goffman (1982) infere que a identidade também se constitui pelas atribuições e reconhecimento do outro, na interação com o meio. Um dos questionamentos é: como a classificação dos estudantes contribuiu para constituição das suas identidades?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴ Segundo Goffman (1982, p.6), tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande — algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.



As reflexões acerca da divisão dos estudantes nas turmas A e B não dizem respeito somente à possibilidade de realização de práticas pedagógicas de acordo com o nível de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, conforme o objetivo inicial proposto. Os efeitos produzidos, de acordo com os diálogos sobre estigma e identidade, na perspectiva da interatividade simbólica, no contexto escolar, geraram discriminação racial dos estudantes negros, reafirmação dos estigmas da cor da pele, produzindo uma marca que denota inferioridade, produção de estereótipos, e implicam a construção das identidades negras e brancas, com perspectiva normalidade e a contraposição anormalidade.

Para além das discriminações raciais e de pobreza, percebemos, também, a ação institucional da escola, ou seja, a ausência de intervenção de uma prática pedagógica de valorização da identidade negra.

Os sentimentos de inferioridade e de superioridade, produzidos na interatividade entre os estudantes, são legitimados, à medida que a escola, uma instituição do Estado, representante legal e da moralidade, utiliza a discriminação racial, como uma prática de organização escolar na valorização das habilidades escolares esperadas.

O mito da democracia racial, na perspectiva teórica observada, é contexto das produções das representações das crianças negras pelos professores nas instituições de ensino. Desmitificar o mito da democracia racial requer em não silenciar as diferenças e nem as desigualdades sociais advindas do racismo social, mas de trazer a crítica às injustiças, e avançar no respeito as diferenças.

Reiteramos que desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a Lei nº 10.639/2003, que diz respeito à valorização da cultura afro-brasileira e história da África, implica a oportunidade de trabalhar a valorização da identidade negra e as potencialidades das diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLUMER, Herbert. A sociedade concebida como uma interação simbólica. In: Birnbaum, Pierre; Chazel, François. *Teoria Sociológica*. São Paulo: Hucitec, 1977. p.36-40.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 96. Estabelece as leis e diretrizes de base da educação nacional. Brasília/DF, *Diário Oficial da União*, nº 248, de 23/12/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 21 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> . Acesso em: 18 jun. 2022.

CORRÊA, Antônio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. As representações sociais sobre crianças negras no contexto escolar. *Revista da ABPN*. V. 10, Ed. Especial – Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – Lei 10.639/03 na escola. p. 693- 720, maio de 2018.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: *Ed. Cortez*. 2017.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. *Acçãoeducativa.org.br*, 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/>> . Acesso em: 21 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2, p.47, 2011.

GOMES, Nilma Lino. O menino coração de tambor. Belo Horizonte: *Ed. Mazza*. 2021.

MILLS, C. Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, a. XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para Além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 214f. Tese (doutorado) — Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SIMMEL, Georg. O Estrangeiro. In: Evaristo de Moraes Filho (org.), Georg Simmel, *Coleção grandes cientistas sociais*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo, São Paulo: Ática, 1993.

Recebido em: 15/07/2022

Aprovado em: 17/10/2022