



O RACISMO INSTITUCIONAL E SEUS CONTORNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Flavia Gilene Ribeiro¹

Candida Soares da Costa²

Resumo: Este trabalho exhibe resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou as implicações do racismo institucional na educação básica, expondo os seus contornos desencadeados em uma escola pública do município de Cuiabá-MT. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utilizou de alguns elementos etnográficos de investigação empírica, na abordagem metodológica como caderno de campo, observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Ao analisar os dados constatou-se que o racismo institucional está presente na referida escola, alimentado por mecanismos intraescolares que produzem a naturalização do racismo, atingindo sobremodo o desenrolar cotidiano da instituição. Profissionais da educação e familiares desconhecem as nuances que o racismo confere à coletividade negra. Os alunos são os únicos que reconhecem a presença do racismo.

Palavras-chave: educação básica; racismo institucional; alunos negros.

THE INSTITUTIONAL RACISM AND ITS CONTOURS IN BASIC EDUCATION

Abstract: This paper presents results of a master's research that analyzed the implications of institutional racism in basic education, exposing its contours in a public school in the municipality of Cuiabá-MT. It is a qualitative research that used some ethnographic elements of empirical research in the methodological approach as field notebook, observation, documentary analysis and semi-structured interviews. When analyzing the data, it was verified that institutional racism is present in this school, fed by intra-school mechanisms that produce the naturalization of racism, reaching the daily development of the institution. Education professionals and family members are unaware of the nuances that racism confers on the black community. Students are the only ones who recognize the presence of racism.

Key-words: basic education; institutional racism; black students.

LE RACISME INSTITUTIONNEL ET SES CONTOURS DANS L'ÉDUCATION DE BASE

Resumé: Cet article présente les résultats d'une étude de maîtrise qui a analysé les implications du racisme institutionnel dans l'éducation de base, exposant ses contours dans une école publique de la municipalité de Cuiabá-MT. C'est une recherche qualitative qui a utilisé certains éléments ethnographiques de la recherche empirique dans l'approche méthodologique comme le carnet de terrain, l'observation, l'analyse documentaire et les entretiens semi-structurés. Lors de l'analyse des données, il a été vérifié que le racisme institutionnel est présent dans cette école,

¹ Mestre em Educação - Técnica na Gerência da Educação de Jovens e Adultos – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação - NEPRE. *E-mail:* flavia.gilene@gmail.com

² Professora Adjunto. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação-NEPRE. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, nível Mestrado e Doutorado em Educação. *E-mail:* candidasoarescosta@gmail.com



alimenté par des mécanismes intra-scolaires qui produisent la naturalisation du racisme, atteignant le se dérouler quotidien de l'institution. Les professionnels de l'éducation et les membres de la famille ne sont pas conscients des nuances que le racisme confère à la communauté noire. Les étudiants sont les seuls à reconnaître la présence du racisme.

Mots-clés: éducation de base; racisme institutionnel; étudiants noirs.

EL RACISMO INSTITUCIONAL Y SUS CONTORNOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: Este trabajo, muestra resultados de una encuesta de maestría que analizó las implicaciones del racismo institucional en la educación básica, exponiendo sus contornos desencadenados en la escuela pública del municipio de Cuiabá-MT. Se trata de una investigación cualitativa, que se utilizó de algunos elementos etnográficos de investigación empírica en el enfoque metodológico como cuaderno de campo, observación, análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Al analizar los datos se constató que el racismo institucional está presente en la referida escuela, alimentado por mecanismos intraescolares que producen la naturalización del racismo, alcanzando sobre todo el desarrollo cotidiano de la institución. Profesionales de la educación y familiares desconocen los matices que el racismo confiere a la colectiva negra. Los alumnos son los únicos que reconocen la presencia del racismo.

Palabras-clave: educación básica; racismo institucional; alumnos negros.

A desigualdade que sobrepuja a educação brasileira tem sido motivo de estudos desde a década de 1980. Rosemberg apud Aquino (1987) já havia anunciado que existia no Brasil a escola de branco e a escola de negro. Afirmou, inclusive, que os negros apresentavam os piores indicadores sociais, dificuldades de acesso e permanência escolar, além de atraso escolar maior do que o apresentado pelo segmento branco. Esta pesquisa corrobora com Rosemberg, ao revelar que na atualidade o sistema público de educação não permite que a educação, voltada à população negra, ofereça uma escola de qualidade, que oportunize aos alunos negros acesso pleno à proficiência acadêmica e intelectual, isso se dá por intermédio de um tipo específico de racismo, o racismo institucional.

O racismo institucional, entendido como “falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (Carmichael e Hamilton apud Werneck, 2013), desencadeia atitudes de insuficiência ou inadequação, cotidianamente, dentro de instituições ou organizações. São mecanismos incorporados nas práticas diárias que alimentam a exclusão, a subordinação, resultando em desigualdade no que diz respeito à distribuição de serviços e benefícios.



O conceito de racismo institucional é muito bem aplicado em análises de instituições, fornecendo elementos para pensar a educação no Brasil. É imprescindível que se desloque atenção especial para a compreensão desse conceito, pela sua perspicaz e eficácia dentro das instituições escolares, pois com a naturalização do racismo, a escola se encontra despreparada para lidar com questões raciais, resistente a essas questões, e com temáticas decorrentes delas.

Contudo, o racismo institucional não está somente na educação, há pesquisas em áreas como Saúde e Segurança Pública que também apontam o racismo institucional praticado no interior dessas instituições, em detrimento da população negra, que hoje representa pouco mais de 50% de toda a população brasileira.

Neste artigo, propomo-nos a apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que identifica e analisa alguns contornos desse tipo de racismo dentro da educação básica. Versa sobre uma pesquisa qualitativa, baseada em algumas abordagens etnográficas como caderno de campo, análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas.

Num primeiro momento refletimos sobre a dimensão da educação no Brasil, sob as nuances de uma pseudoteoria racial, chamada eugenia, que sumiu do mapa (como teoria, pois na prática ainda está presente) depois da Segunda Guerra Mundial.

Num segundo momento firmamos a abordagem no conceito de racismo institucional e em sua trajetória histórica no Brasil. Por último apresentamos alguns dados e resultados da pesquisa, revelando em que medida o racismo institucional emperra o funcionamento presumível dessa escola.

Destacamos, neste texto, que a educação brasileira é perpassada em todos os seus caminhos, desde a Primeira República, por uma perspectiva racial. O conceito de racismo institucional, ainda que pouco estudado, evidencia que há dentro do sistema educacional práticas aplicadas por intermédio de saberes que são passados de maneira informal e instintivamente dentro das instituições, em detrimento a um determinado segmento da população, partindo-se do ponto de vista racial.

EUGENIA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A fusão Educação e Saúde, no Brasil, deixou de ser gerenciada pela mesma secretaria há pouquíssimo tempo. O Ministério de Educação e Saúde Pública foi criado



na Era Vargas, tendo sido Francisco Campos nomeado como o primeiro ministro da educação, esse ao assumir o cargo, pronuncia uma célebre frase em seu discurso: “Sanear e educar o Brasil” (Cunha, 1981, p. 75). À primeira vista não há nada de extraordinário na referida frase, não fosse a época em que foi dita e a maneira em que se encontravam as instituições em todos os níveis administrativos no Brasil, ou seja, uma estreita articulação entre os médicos-políticos, a própria Sociedade de Medicina e o aparelho de Estado.

O alcance da eugenia aos mais variados espaços da sociedade civil ocorreu pelo fato de que, quando essa teoria chegou ao Brasil havia sido aqui instalada uma ação muito forte por parte dos médicos (políticos) brasileiros e se organizava um movimento com o objetivo de “medicalizar” a sociedade. A esse respeito, Machado et al. (1978, p. 18) asseguram que os médicos, por possuírem conhecimentos relacionados à saúde e à doença, investiram sobre a cidade, se estabelecendo discussões políticas e sociais na convicção de serem eles próprios possuidores de um potencial capaz de pensar e implantar “medidas necessárias à manutenção da saúde”.

O século XIX foi para o Brasil um período de intensas transformações que permearam os âmbitos da política, da economia e também da medicina, foi neste momento que esta se mostrou indispensável ao Estado e adentrou à sociedade com a atual prática médica. No início deste século, a medicina brasileira se limitava em ser “passiva e consultiva” (Machado et al., 1978) buscando, no máximo, “evitar a morte”.

Entretanto, os médicos brasileiros no decorrer de todo esse século, tentando “medicalizar” a sociedade, foram tomando iniciativas políticas, consolidando desse modo a Medicina Social, espaço onde “o médico torna-se cientista social integrando à sua lógica a estatística, a geografia, a demografia, a topografia, a história; torna-se planejador urbano[...]” (Machado, 1978, 155-156). Para alcançar esse feito, várias ações foram realizadas; os médicos dessa época, por possuírem conhecimentos relacionados à saúde e à doença, ou seja, sobre a vida e a morte, investiram sobre a cidade, teceram discussões políticas e sociais na convicção de serem eles próprios possuidores de um potencial capaz de pensar e implantar mudanças que significavam que os médicos se transformariam em analistas de instituições, neste contexto, o hospital, que outrora era abrigo para as pessoas pobres passou a ser considerado uma “máquina de curar”; (Machado, 1978 p. 155-156). Outras instituições também foram visadas e criadas com



olhar de medicalização “o hospício como enclausuramento disciplinar do louco tornado doente mental; [...] um modelo de transformação a prisão e de formação a escola” (Machado, 1978, 155-156).

Em 1829 é fundada a Sociedade Médica e Cirúrgica do Rio de Janeiro, todavia, os médicos, entendendo que apenas essa sociedade não seria suficiente para “medicalizar” a sociedade, buscaram outras frentes articuladas de apoio para alcançar essa proeza. Assim, alianças foram firmadas com eclesiásticos e políticos “[...] a medicina em tudo intervém, é preciso não esquecer que um dos campos privilegiados de sua intervenção é o aparelho de Estado. [...] com o objetivo de intervir na sociedade” (Machado, 1978, 155-156).

Ocorre que, com o advento do século XX, começaram a surgir pela Europa e Estados Unidos, teorias raciais e racistas. Quando essas teorias aportaram no Brasil, os médicos estavam ocupando praticamente todos os setores administrativos do Estado, “a medicina se insere no movimento que fará do Estado brasileiro uma realidade bastante diferente” (Machado, 1978, 155-156). A eugenia foi uma dessas teorias que aportaram o Brasil durante estas mudanças e foi utilizada em grande escala pelo Estado “[...] no que diz respeito ao governo das populações e ao controle dos indivíduos” (Machado, 1978, 155-156).

Cunhada pelo Britânico Francis Galton, a eugenia foi um movimento social e científico surgido na Inglaterra, em fins do século XIX, que anunciava um suposto aprimoramento das raças, baseado nas Leis da genética humana. Como movimento social, ancorava-se no pressuposto de que seria possível o aperfeiçoamento, purificação ou mesmo melhoramento das raças. Como movimento científico, apresentava suas bases “nos entendimentos supostamente novos das leis de hereditariedade humana” (Stepan, 2005, p. 9).

Várias ações eugênicas começaram a ser implantadas nacional e internacionalmente. Essas ações iam de esdrúxulos questionários pré-nupciais à esterilização forçada. Muito comuns nos Estados Unidos e na Alemanha, a esterilização dos “inadequados com grosseiras degenerações” chegou a ser proposta no Brasil, mas não obteve sucesso. Entretanto, apesar da esterilização não ter sido aprovada, Renato Khel, Belisário Penna, Afrânio Peixoto e seus companheiros eugênicos, pressionaram com sucesso os debates da Assembleia Constituinte e incluíram medidas eugênicas em nível nacional, mediante a



Constituição de 1934. Entre essas medidas estavam a “promoção da educação eugênica” (Stepan, 2005, p. 135) como obrigatoriedade do Estado, assim a eugenia “percebida como ciência, produziu percepções e técnicas que conformaram interpretações culturais e levaram ao desenvolvimento de estratégias sociais” (Stepan, 2005, p. 17). Essas estratégias, no Brasil, materializaram-se nas escolas não por acaso; hoje a grande maioria do alunado negro é percebida instintiva e supostamente como inferior, desprovida de capacidade intelectual e com um perfil violento. Outra medida foi a introdução de regulação aos “nubentes” (Stepan, 2005, p. 135), tornando-se obrigatório o exame pré-nupcial.

Esse grupo aproveitava, ainda, de sua ótima posição política em decorrência da Revolução de 30, para a criação da Comissão Central de Eugenia (Stepan, 2005), sob a coordenação de Khel, tendo em vista que logo após o encerramento da Sociedade Eugênica em 1919, ele se manteve à frente da Liga de Higiene Mental no Rio de Janeiro, desde 1922. A Comissão ganhou visibilidade e, maior atuação a partir do momento em que um de seus membros, Belisário Penna, “foi nomeado diretor do Departamento Nacional de Saúde, órgão do novo Ministério da Educação e Saúde Pública” (Stepan, 2005, p. 173). Outro fator que contribuiu para essa visibilidade foi o convite que receberam Roquette-Pinto e Renato Kehl, para participar dentro do Ministério do Trabalho, “em um comitê especial [...] para aconselhar sobre problemas de imigração” (Stepan, 2005, p. 173).

A eugenia alicerça o racismo institucional no que se refere à educação formal na atualidade, por causa das políticas educacionais consideradas “obstáculos não palpáveis que condicionam o acesso aos direitos por parte de grupos vulnerabilizados” (Rex apud Souza, 2014, p. 77). Deste modo, os negros são “mal” vistos dentro do sistema educacional, o imaginário que permeia os saberes e as práticas nas escolas não possibilita que o aluno negro seja visto como uma pessoa produtiva, mas como dotado de inferioridade e de pouca inteligência.

DIMENSÃO HISTÓRICA DO RACISMO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com essa nova roupagem da medicina, os médicos brasileiros foram impondo táticas racionais variadas de intervenção não apenas prática, mas também política, na intenção de prevenir doenças e moléstias em todos os locais possíveis, alcançando



acesso e poder em todas as repartições administrativas do governo colonial: “não pode haver dicotomia entre medicina e Estado; a ação de uma não começa aonde a do outro acaba” (Machado et al., 1978, p. 234).

Os “grandes estabelecimentos” da sociedade civil começaram a sofrer a intervenção direta dos novos médicos; esses espaços apresentavam similaridade com as cidades, seja em suas características, seja em sua disposição, basicamente, um aglomerado de pessoas passíveis de gerar “doenças e desordem”. Dentre esses espaços estavam o hospital, a prisão, o cemitério, o quartel, o bordel, a fábrica e, evidentemente, a escola.

A escola, a partir das opiniões e intervenções dos médicos, passou a ser vista como o local para a formação, “a educação passou a ser vista como possibilidade concreta para moldar as mentes, popularizando visões e concepções ainda setorizadas nas elites” (Costa, 2013, p. 88). Nas palavras de Machado et al. (1978, p. 298), “a criança é objeto privilegiado da medicina, tematizada como fase específica e como fase primeira de uma existência. Dos cuidados com esta etapa dependem as outras etapas da vida.”

A escola seria o meio perfeito para transformar a criança brasileira, “retratada pelos médicos como um pequeno monstro”, devendo seguir as determinações médicas, condição incontestável, “para que haja uma investida total sobre a vida infantil. Resultado: uma criança saudável no físico e no moral (Machado et al, 1978, p. 298)”

É evidente que o lugar ideal onde seriam “transformados os hábitos” era a escola. A primeira exigência dos médicos a respeito da escola-modelo era que fosse longe do espaço urbano, pois esse não ofereceria salubridade suficiente para os estudantes; longe ainda da atmosfera corrupta das cidades, longe das “praias imundas”, “dos mangues” (Machado et al., 1978, p. 298), deveria ser num terreno seco, arejado e ensolarado.

A intervenção sobre o interior da escola possui dois aspectos: um ligado à materialidade do edifício, de suas disposições internas, de seus acessórios; outro ligado diretamente aos indivíduos que estão presentes no interior do estabelecimento. Estes aspectos são inter-relacionados, na medida em que uma determinada disposição do espaço permite não só garantir as condições de saúde física – que por sua vez garantem a saúde moral – mas também porque permite um maior conhecimento, controle e intervenção sobre os indivíduos. A intervenção direta sobre estes é facilitada e mesmo possibilitada pela disposição



material do interior do edifício. O estabelecimento escolar é uma ‘pequena cidade onde os habitantes (são) inexperientes e ainda ignorantes’, mas cuja organização orientada pelas luzes da medicina faz prever sua gradativa transformação, objetivo presente em todas as medidas médicas de ordenação do espaço escolar e de controle do tempo e corpos dos educandos. (Machado et al., 1978, p. 299).

Portanto o aluno, a partir do momento que chegava a uma instituição escolar, era considerado como um domínio médico: “sua sujeição a uma instância de decisão dotada de ciência é condição essencial para que a função conhecedora e transformadora da medicina se exerça” (Machado et al., 1978, p. 301). A partir de intervenções como essa é que foram criados os uniformes escolares; a uniformidade e o controle eram a ordem do dia, se estabelecendo “o despojamento de qualquer relação com o externo, de qualquer poder que o estudante poderia, por sua riqueza e família, ter” (Machado et al., 1978, p. 303). Os alunos eram vigiados dia e noite:

Eles devem levantar-se às seis horas, deitar-se às vinte e duas; quatro horas de estudo, três horas de curso, duas horas para as refeições, uma hora para banhos e cuidados de asseio, uma hora para música e arte, uma hora para ginástica e quatro horas para jogos, esculturas e artes mecânicas. (Machado et al., 1978, p. 303).

É sabido que não apenas a escola sofreu tais influências, pois uma história oficial partiu dos Institutos Históricos e Geográficos, então ocupados por ninguém menos que os médicos políticos e que se disseminou por meio de livros de leitura para o alunado brasileiro. Essa história, nos moldes eurocêntricos e eugênicos, veio constituir a ideia de hierarquização das raças: sendo que “ao branco cabia o papel de civilizador, era responsabilidade deste aperfeiçoar o índio; o negro era responsável pelo atraso, limitadas que eram suas possibilidades de progresso intelectual, sendo a solução do ‘branqueamento’ a ponte entre passado heroico e as possibilidades futuras do país” (Müller, 2011, p. 10).

Além dessa realidade de ações burocráticas que colocou empecilho à ascensão social de grande parte da população, há ainda a ação de negação do racismo em nossa sociedade, alimentada pelo mito da democracia racial. Pesquisas apontam que os negros, pretos e pobres ganham menos que os brancos, enfrentam dificuldades de acesso e permanência escolar, apresentam os piores indicadores, têm menos anos de



escolaridade e evidenciam atraso escolar mais significativo que o apresentado pelos brancos³. Afirmam, ainda, que a escola destinada ao alunado negro é apontada como um “ambiente hostil”, onde inclusive os livros didáticos reforçam e evidenciam forte preconceito racial e omitem a contribuição do negro na formação cultural do Brasil.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa está subdividida em duas etapas: a bibliográfica, que levanta e elege os aportes teóricos, e a pesquisa de campo, na qual se utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação, o caderno de campo, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Para a coleta de dados, um dos instrumentos foi a observação de um contexto (compreendendo que esse contexto é apenas uma parte de um todo muito maior). O racismo institucional e suas manifestações foram analisados no ambiente de uma escola pública, desde o início do ano de 2014.

Fez parte também dessa coleta a análise documental e apreciação de uma série de documentos oficiais como livros de registros, ofícios, portarias e também o PPP - Projeto Político Pedagógico, buscando neste a filosofia do currículo, além de identificar se a instituição tem trabalhado para levantar possíveis fragilidades em seus serviços e se busca saná-los; o livro de recortes dos diários oficiais, que trata da fundação da escola; o livro de posse dos profissionais à época de sua fundação; livro de matrículas; livro de visitas; livro de termos de compromisso; livro ata de reuniões, entre outros.

Elencamos ainda nesse trabalho a modalidade da entrevista semiestruturada, devido ao interesse em compreender as especificidades culturais do grupo estudado (experiências, vivências e representações). As entrevistas foram cedidas por um grupo de 17 (dezessete) participantes, destaca-se que, desses, 9 (nove) foram representados por profissionais da educação; 4 (quatro) por alunos; e 4 (quatro) por familiares pertencentes à comunidade escolar. Os participantes responderam a um questionário de identificação, que lhes requeria sua autodeclaração racial, seguido de entrevistas gravadas. Pelos dados da autoclassificação, pode-se perceber que as pessoas às quais essa escola atende, seja como profissional, seja como aluno, são negras. Num país com

³ Jaccoud e Beghin (2002); Rosenberg (1987).



um histórico estruturalmente racista, estão remando contra a maré professores e alunos, ante um ideal eurocêntrico.

Destes profissionais, apenas um revelou ter concluído um curso voltado à temática das relações raciais, na modalidade de Pós-Graduação *Latu Sensu*, evidenciando, desse modo, a flagrante urgência formativa que ainda acomete a formação que aborde as relações raciais dentro das escolas.

Ademais, não se pode perder de vista todo o processo da educação no Brasil e seu fundamento eugênico, tendo instrumentos “científicos” amparados na Constituição, com reflexividade bem presente na atualidade, tanto no posicionamento quanto no entendimento desses profissionais. É importante o reconhecimento de todo o processo histórico educacional não apenas no Brasil, mas sobretudo em Mato Grosso, para um pleno enfrentamento no que diz respeito ao racismo e às desigualdades raciais.

Em consonância com a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, para realização deste estudo, houve a submissão do projeto de pesquisa à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller (HUFM), o qual foi aprovado em outubro de 2014, sob o parecer de número 850.781. Na ocasião do contato pessoal para a coleta dos dados, os participantes receberam explicações acerca do objeto de pesquisa e a todos foi garantida a preservação do anonimato.

O RACISMO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Localizada na região leste da capital cuiabana, em local não periférico, a Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, lócus da pesquisa, foi criada por meio do Decreto 1160/85. Está compreendida entre os bairros Terceiro, Grande Terceiro, Jardim Paulista, Dom Aquino e Jardim Europa (CUIABÁ, 2010), em Cuiabá, Estado de Mato Grosso. Há em seu entorno várias modalidades de comércio, como supermercados, farmácias, restaurantes, lojas de artigos para decoração, acessórios para motos, concessionárias de veículos, agências bancárias, postos de gasolina, um posto dos Correios, um posto da Polícia Militar Comunitária, um posto de atendimento do Centro de Atenção



Psicossocial (CAPS), voltado prioritariamente para o atendimento aos dependentes químicos, além de duas universidades privadas e próxima também de um Museu.

O Jardim Europa é um bairro de famílias de classe média alta, além de variadas residências e conjuntos residenciais. Seu início aconteceu em 1982, na forma de Núcleo Habitacional, enquanto que o São Mateus se deu sob a forma de assentamento informal. Apesar de ser, conforme o mapa de Cuiabá (2010, p. 36) indica, um assentamento informal, com pouca infraestrutura, casas muito modestas, ruas muito sujas, com esgoto correndo a céu aberto, além de sofrer com alagamentos recorrentes, existem ali moradores que residem há aproximadamente quarenta anos. “Bom, a princípio, eu nasci aqui, nunca saí daqui do bairro [...] eu tenho trinta e sete anos” (MÃE1) ou esse depoimento da Mãe2 “Aqui no bairro? Eu tenho mais de trinta anos...[...]”.

A proximidade da escola com o Museu Casa Dom Aquino encaminha a hipótese de que a escolha desse nome para a Escola tenha sido em homenagem ao bispo, que nasceu e morou no imóvel em que atualmente funciona o Museu. Essa Escola foi inicialmente construída para atender ao Bairro Jardim Europa, porém na atualidade atende majoritariamente crianças e adolescentes do Bairro São Mateus, popularmente conhecido como “Brejinho”, em decorrência dos constantes alagamentos vividos pelos moradores e até mesmo pela própria Escola.

A “Escola do Brejinho” está ali como um divisor de águas. De um lado impera a classe dominante em seu bairro estruturado, o Jardim Europa, envolta na atmosfera universitária da faculdade particular, com “carrões” dispostos a menos de uma quadra de distância. De outro lado, as ruas entulhadas de lixo, o esgoto que corre sem o devido encanamento, os casebres... Ninguém há de se importar com o que ocorre dentro daqueles muros, nem mesmo fora, pois sequer existem placas indicativas de que ali há uma escola!

Em cinco categorias, as quais o racismo institucional foi analisado, quatro são globais, aplicáveis não apenas à essa escola, pois o que foi encontrado não é nada de novo, apenas não havia sido identificado como um racismo institucionalizado, presente em muitos lugares, que estão aqui colocadas de forma pormenorizada, a saber: a naturalização do racismo dentro da escola, a visão negativa do bairro, a origem das fragilidades apresentadas na escola e a metodologia docente com vistas ao Ciclo de Formação Humana. A quinta categoria, muito singular à essa unidade de ensino, é



bastante curiosa e se tornou uma categoria a partir do momento que foi percebida como recorrente na fala dos entrevistados: a perda da quadra de esportes da escola para a construção de um Centro de Atendimento Psicossocial – (CAPS).

Os profissionais mais antigos são unânimes em afirmar que a escola muda a partir do momento que sua clientela muda. Essa realidade pode ser percebida nestas falas:

Infelizmente foi quando nós começamos que é quando a mudança que eu falei pra você de nossa clientela [...] Né? Nossa mudança de clientela! Que ali São Matheus é um grilo, que foi chegando, foi chegando [...] e nós fomos mudando clientela, tanto é que hoje nós temos praticamente 90% da clientela dali do outro bairro, do São Matheus! Aquela clientela que tem um nível mais elevado saiu! (P2).

[...] aí começou as brigas, começou as drogas, briga lá do bairro, vinha brigar tudo aqui na escola, até hoje acontece [...] porque era muito violenta a escola, por causa de briga do bairro que vinha, né? (P8).

O indivíduo estigmatizado responde às situações sociais com uma capa defensiva, “a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de uma para a outra, [...] a interação *face-to-face* pode tornar-se muito violenta” (Goffman, 2004, p. 18). O Bairro São Mateus é visto pelos funcionários e familiares como um “problema” para a escola. Tudo indica que tanto os profissionais da educação, que atuam naquela unidade, quanto os da comunidade, que estão presentes na escola, não compreendem que a educação tem como uma de suas funções sociais contribuir para transformação da sociedade. Observa-se que, nesse contexto de incompreensões, nem a escola nem a comunidade se veem como partes que se complementam. Assim, possivelmente, a educação que a escola desenvolve não ajuda a comunidade na construção de uma identidade afirmativa de si, nem de um posicionamento crítico sobre os problemas que a afligem.

Mecanismos intraescolares foram identificados dentro da “Escola do Brejinho”, alicerçados em duas vertentes, no despreparo institucional e na intolerância/resistência docente. As práticas internas atendem a um ideal que não é o real. É onde o racismo institucional ganha força, no despreparo institucional, que por sua vez, também se ancora em duas vertentes, uma externa e outra interna.



A vertente externa basicamente está presente em todo o sistema educacional nacional. Existe uma lei para a inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos, com o intuito de promover uma educação para as relações étnico-raciais, contudo, para a efetivação e implementação da referida lei, profissionais da educação necessariamente precisam de formação adequada, uma vez que o imaginário social se encontra ainda influenciado por ideologias raciais que, por exemplo, induzem a crer na existência de uma democracia racial. Isso impossibilita que se reconheça a existência do racismo na escola, ou, se caso haja reconhecimento, não encontre condições de empregar intervenção apropriada.

A naturalização do racismo é a principal evidência da atuação severa do racismo institucional, é o sinal dos resquícios do mito da democracia racial, que retroalimentam esse racismo institucionalizado maquiando ações de preconceito e discriminação dentro de ambientes que deveriam atender indistintamente a população com prestação de serviços e atendimentos. Contudo, em decorrência da origem e da cor dos assistidos, o atendimento inconscientemente é diferenciado, ou mesmo, negligenciado.

Na medida em que o mito da democracia racial mascara o racismo na sociedade e na escola, mantendo-o num patamar de “falso problema”, as discussões relacionadas ao combate ao racismo, à promoção de igualdade racial e ao reconhecimento da importância histórica e cultural de africanos e de seus descendentes no Brasil, não são consideradas relevantes. Desse modo, fortalece a naturalização do racismo. Essa naturalização propicia que os profissionais façam leitura das atitudes das crianças como antissociais, fazem-no em decorrência do bairro que moram, culpabilizando-as por isso.

Os profissionais reconhecem a diversidade existente nessa unidade: “é uma escola mesclada, é uma escola que tem bem a cara de Cuiabá” (P4), entretanto, nem todos reconhecem que a escola seja permeada por práticas racistas, embora reconheçam outras formas de preconceito, tais como preconceitos relacionados à sexualidade e às pessoas deficientes.

As práticas racistas não são prontamente identificadas ou são atribuídas a outro tempo, como algo que já foi superado ou algo extraordinário que não acontece nessa escola: “Que eu saiba, não! Só se é alguma coisa que eu não estou por dentro! Agora recente na escola, não!” (P6), “Que eu tenha presenciado? Não!” (P3), “Não deu para identificar o racismo” (P4). Essas visões englobam todas as outras categorias



encontradas na pesquisa, como um efeito dominó, as fragilidades da escola como a estrutura, a falta de profissionais efetivos, os alagamentos, a avaliação distorcida mediante o sistema Ciclado de Educação do Estado, têm sua raiz na inadequação do atendimento oferecido aos alunos negros do “Brejinho”.

Apenas as vítimas, ou seja, os alunos, reconhecem a existência de práticas racistas na escola. Ao ser questionado se já presenciou alguma prática racista no ambiente escolar, o participante assim se expressa: “Já professora! Todo dia. Aquele menino que tava ali ó!? O Lúcio! É só a professora passar alguma coisa [...] alguma fotografia que tem um preto, todo mundo fica rindo e falando: “Olha o Lúcio!”, “Olha o Lúcio!”” (A1). E assevera que os professores são coniventes com atitudes como essa e não aplicam nenhum tipo de intervenção: “ela nem ligou. Virou para o lado assim e riu também. E teve uma que um dia gritou: “Ah, f*--se, eu não estou nem aí!”. E saiu brava” (A1).

Durante a pesquisa não encontramos evidências de que exista preocupação do poder público com o bairro, muito menos com a escola do “Brejinho”. As políticas públicas são “ainda muito distantes no que se refere à igualdade racial nos setores sociais, cujos dados comprovam que as disparidades raciais são ainda muito perversas” (OLIVEIRA, 2010, p. 4). A escola, em seus trinta anos de fundação, nunca recebeu reformas. A estrutura é desanimadora, tanto para os seus assistidos quanto para os que lá trabalham. São muitas as evidências de abandono a que a escola, bem como a comunidade que ela atende, encontram-se relegados: alagamento todos os anos no período chuvoso; perda de parte de seu espaço e da quadra de esportes para instauração de Base da Polícia, uma entidade que tem uma função punitiva, e mesmo para instalação do CAPS, que busca atuar sobre as consequências da ausência de políticas sociais de combate ao tráfico e às drogas, ambas contrapondo-se à função da escola, que é preventiva. Entendemos tudo isso como exemplos flagrantes de desconsideração da escola e, conseqüentemente, da educação, como ponto central na construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e antirracista.

Os processos voltados à solução dos problemas demandados pela escola não gozam caminho livre rumo a um trâmite coerente e conclusivo dentro dos órgãos competentes, são processos esquecidos. Como exemplo, o processo da regularização



dos terrenos, que se encontra junto ao departamento competente da prefeitura desde 2011, e que, até o momento não tem resposta alguma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo institucional está internalizado, sobrevive no âmago das práticas institucionais, das práticas profissionais e é difícil de ser identificado. Todavia, apenas com sua identificação se torna possível um debate mais efetivo e centrado em políticas de combate a esse tipo de racismo dentro de uma escola. Uma lei e um montante grande de outras medidas relevantes voltadas ao combate ao racismo já existem, entretanto, não têm garantido que crianças e jovens negros sejam tratados como cidadãos, nem poupados de atitudes perversas de depreciação e inferiorização.

Conforme Moore (2007), existe uma “falta de sensibilidade” alicerçando uma falsa harmonia é um fator importante que perpetua o racismo no interior da escola. Assim, o racismo institucional se evidencia no momento em que as expectativas relacionadas ao desempenho acadêmico do alunado negro, ou dos alunos do Bairro “Brejinho” são reduzidas dentro do sistema educacional, alicerçadas pela cultura organizacional de cada órgão, reduzindo esse aluno ao patamar da inferioridade e de pouca inteligência, ou seja, visto como uma pessoa improdutiva e sempre problemática. Sem falar o quanto são evidenciadas, também, expectativas de comportamento, ou melhor de “mal comportamento”, pois já é “comum”, quando se trata de um alunado negro, que se espere determinados padrões de disciplina e de desenvolvimento, ou a falta destes. Então, mesmo sem a intenção, a escola se torna promotora da desigualdade racial de maneira indireta e naturalizada.

Há que se pensar em uma superação do racismo institucional se, e somente se, for empreendida a formação específica de todos os profissionais da educação, iniciativa que fomentará condições reais de enfrentamento; como também se efetivar-se a implantação interna de um planejamento coletivo e estratégico, configurado aqui como uma medida central nessa superação, permeado de ações ponderadas de enfrentamento ao racismo institucional, capaz de alavancar uma alteração dentro da escola, entretanto, sem deixar de lado, sob hipótese alguma, o acompanhamento e a avaliação dessas ações e se for construído articulação escola/comunidade; se o Estado de Mato Grosso, por



intermédio de seus órgãos competentes, particularmente por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), cumprir com a responsabilidade que lhe é devida no que se refere a manter o sistema estadual de ensino e suas unidades escolares em adequado funcionamento, bem como no que diz respeito à formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas educacionais.

O racismo institucional na educação é difícil de ser evidenciado. Encontra-se atuante na inadequada condução das políticas públicas, nas práticas de gestão e pedagógicas que produzem resultados diferentes para diferentes segmentos raciais da população brasileira. Assenta-se em saberes práticos que circulam informalmente dentro da Educação, identificando as crianças que tenham fenótipo negro como alunos passíveis de serem considerados inferiores, numa perspectiva que ultrapassa o âmbito intelectual.

REFERÊNCIAS

- COSTA, *Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- CUIABÁ. *Composição dos Bairros de Cuiabá – Data base dezembro de 2009*. IPDU - Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. Cuiabá: Prefeitura Municipal de Cuiabá, 2010.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.
- MACHADO, Roberto; LOUREIRO, Angela; LUZ, Rogério; MURICY, Kátia. *Danação da norma: Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- OLIVEIRA, Iolanda. *Negros e educação no Brasil: uma entrevista com o coração de uma militante acadêmica*. Revista ABPN, v. 28, n. 1, 2010, p 213.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.



STEPAN, Nancy Leys. *A Hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

SOUZA, Arivaldo S. de. Racismo institucional: para compreender o conceito. *Revista da ABPN*, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 77-87, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/39/82>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

WERNECK, Jurema. *Racismo institucional: uma abordagem conceitual*. Geledés-Instituto da mulher negra. Brasil: Ibraphel Gráfica, 2013.

Recebido em outubro de 2017
Aprovado em janeiro de 2018