

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

EVELIN SIBELE RAMALHO SGANZERLLA

A PESSOA NEGRA FRENTE À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA

São Leopoldo

2020

EVELIN SIBELE RAMALHO SGANZERLLA

A PESSOA NEGRA FRENTE À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Educação e Religião

Orientador: Prof. Dr. Valério Schaper

São Leopoldo

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S523p Sganzerlla, Evelin Sibebe Ramalho
A pessoa negra frente à violência simbólica na escola / Evelin Sibebe Ramalho Sganzerlla; orientador Valério Schaper. – São Leopoldo : EST/PPG, 2020.
265 p. : il. ; 31 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2020.

1. Escola. 2. Violência - Simbólica. 3. Afroteofobia.
5. Racismo. I. Schaper, Valério, orientador. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

EVELIN SIBELE RAMALHO SGANZERLLA

A PESSOA NEGRA FRENTE À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Educação e Religião

Data de Aprovação: 10 de agosto de 2020.

Prof. Dr. Valério Schaper – Faculdades EST

Profa. Dra. Laude Erandi Brandenburg – Faculdades EST

Prof. Dra. Gisela Isolda W. Streck – Faculdades EST

Profa. Dra. Edla Eggert – PUC/RS

Profa. Dra. Luciana Garcia de Mello – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Gratidão amados pai, mãe, avós, avôs e demais ancestrais, que apesar de não estarem mais entre nós, teceram o meu caminho e a enormidade dos seus sonhos, de alguma forma, são hoje, a minha realidade como a primeira Doutora das famílias.

Gratidão por esse extraordinário conjunto de pessoas únicas (Sergio, Pedro, João e Luiza), com quem compartilho a minha existência. Sou abençoada por ter vocês, através das suas presenças, dos seus sorrisos, dos seus abraços, das suas palavras de apoio, compreensão, amor, amizade e acima de tudo muita paciência me ajudaram a chegar até aqui. Vocês dão sentido a minha vida, tornando-a mais prazerosa.

Gratidão aos amigos e amigas de perto e de longe, aos companheiros de turma nessa jornada, em especial o Wilson Amorim por acreditar em mim quando eu achei difícil acreditar em mim mesma. Obrigado por dizerem, algumas vezes, o que eu realmente precisava ouvir, em vez, do que eu queria que vocês dissessem, e por terem me mostrado novas possibilidades.

Gratidão a Faculdades EST, meu reconhecimento, porque sem todos os recursos que me ofereceram eu certamente não teria chegado até aqui. Ao corpo docente; eu agradeço em especial a orientação do Professor Valério repleta de conhecimento, sabedoria e paciência.

(Mãos em prece)

Quando a mão, arrogante, insiste em possuir o outro, deixa de ser seda para tornar-se garra, fracassando o encontro e abrindo-se passagem à incorporação. A singularidade é devorada. A possibilidade de diálogo desaparece. A ternura é substituída pela violência.

Restrepo, 1998, p. 52

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como é percebida e subjetivada a violência simbólica na escola por estudantes afrodescendentes e o papel dos principais atores e atrizes envolvidas no contexto da Escola Juracy Magalhães Jr., situada em Cacha Pregos, Vera Cruz, região metropolitana de Salvador, BA. A hipótese central é de que a violência simbólica não produz dor física de imediato, pois se trata de uma construção social que, organizando-se subjetivamente de forma individualizada, é um componente vital dos mecanismos de reprodução da desigualdade e se inicia na família e na escola. Além disso, a estrutura social brasileira é marcada pela desigualdade social, em que a raça é determinante e consolida a força simbólica da violência. Qualquer que seja o movimento de resistência acaba sempre sendo visto como indolência, indisciplina e delinquência do crime organizado, do tráfico e que ameaçam o ambiente escolar. Nesse estudo, foram comparados diversos olhares de quem vive cotidianamente neste cenário: corpo discente, corpo docente, pessoas gestoras, corpo técnico-administrativo e pais e/ou responsáveis. Na sequência, foram focalizadas as representações dos sujeitos sobre as violências. O “corpus” do estudo foi estruturado através de gravações das entrevistas em áudio, transcrição e posteriormente análise. Para investigar respostas obtidas, foi utilizada a base teórica da Análise do Discurso francesa, ciência interpretativa que analisa e mobiliza questões relacionadas à história, à linguagem e à psicanálise. Este estudo tem o intuito de teorizar sobre a questão racial e as violências no ambiente escolar, apontando para viabilidade da construção de uma nova pedagogia, pautada na resiliência, como um possível caminho de superação do quadro de violência no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Escola. Violência-Simbólica. Resiliência. Racismo. Intolerância religiosa. Afroteofobia.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how symbolic violence is perceived and subjectivized in school by Afro-descendant students and the role of the main actors and actresses involved in the context of the Juracy Magalhães Jr. School, located in Cacha Pregos, Vera Cruz, metropolitan region of Salvador, BA. The central hypothesis is that symbolic violence does not immediately produce physical pain, as it is a social construction that, subjectively organizing itself in an individualized way, is a vital component of the mechanisms of reproduction of inequality and begins in the family and in the family. school. In addition, the Brazilian social structure is marked by social inequality, in which race is decisive and consolidates the symbolic strength of violence. Whatever the resistance movement, it always ends up being seen as the indolence, indiscipline and delinquency of organized crime, trafficking and that threatens the school environment. In this study, several views of those who live daily in this scenario were compared: student body, faculty, management people, technical-administrative staff and parents and / or guardians. Subsequently, the subjects' representations about violence were focused. The corpus of the study was structured through recordings of the interviews in audio, transcription and later analysis. To investigate the responses obtained, the theoretical basis of French Discourse Analysis was used, an interpretive science that analyzes and mobilizes questions related to history, language and psychoanalysis. This study aims to theorize about the racial issue and violence in the school environment, pointing to the feasibility of building a new pedagogy, based on resilience, as a possible way to overcome the situation of violence in the school environment.

Keywords: School. Symbolic Violence. Resilience. Racism. Religious intolerance. Afroteophobia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IDEB do Colégio Juracy Magalhães Jr.....	33
Figura 2 – Perfil dos entrevistados.....	54
Figura 3 – Palavras repetidas mais de quatro vezes.....	57
Figura 4 – Sumário do Corpus Textual.....	62
Figura 5– Gráfico de palavras.....	63
Figura 6 – Gráfico de palavras.....	63
Figura 7 – Gráfico de palavras.....	64
Figura 8 – Mapa conceitual.....	66
Figura 9 – Nuvem de palavras.....	67
Figura 10 – Resumo da Entrevista Semiestruturada.....	68
Figura 11 – Questões específicas de docentes e discentes.....	74
Figura 12 – Tabela de metáforas.....	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A PESQUISA DE CAMPO	21
2.1 LUGAR DE FALA	21
2.2 MEMÓRIAS.....	24
2.3 APROXIMANDO O OLHAR	32
2.4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	41
2.4.1 Trajeto metodológico.....	47
2.4.2 Entrevista Semiestruturada.....	48
2.4.3 Análise do Discurso: a Base Investigativa.....	51
2.5 ANÁLISE E EXIBIÇÃO DOS DISCURSOS.....	67
2.5.1 Processo de Negação do Discurso.....	73
2.5.2 Categorias de Repetição	75
2.5.3 Metáforas das Violências na Escola	77
2.6 RESUMO DO CAPÍTULO	84
3 APRESENTAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO	87
3.1 INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE	89
3.2 IDENTIDADES (DES)CONSTRUÍDAS A PARTIR DA RAÇA.....	99
3.2.1 A Escola como Aliada do (In) Sucesso	103
3.2.2 A Gênese do (In) Sucesso	108
3.2.3 A face racista da intolerância religiosa	123
3.2.4 Religiões de Matriz Africanas.....	128
3.3 TEORIZANDO SOBRE AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	136
3.4 RESUMO DO CAPÍTULO	144
4 REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA	147
4.1 FERRAMENTAS DA ESCOLA	147
4.2 FAMÍLIA – INSTITUIÇÃO FALIDA	156
4.3 JOVENS À FLOR DA PELE	159
4.4 À FLOR DA PELE NEGRA	162
4.5 HIGIENE RACIAL INSTITUCIONALIZADA	165
4.6 JOVENS TURBINADOS/DROGADOS.....	169
4.7 VIOLÊNCIA PEDAGÓGICA.....	174
4.8 CORES E SABORES PEDAGÓGICOS	179
4.9 A RESILIÊNCIA	181
4.10 RESUMO DO CAPÍTULO	191

5 O IMAGINÁRIO BRASILEIRO	193
5.1 AS FALSAS VERDADES	193
5.2 DESCOLONIZAÇÃO DO SABER	195
5.2.1 Bullying, cortina de fumaça sobre as violências na escola.	198
5.2.2 Escola – Zona de Proteção	202
5.3 AFROTEOFOBIA	204
5.4 VIOLÊNCIA LÍQUIDA.....	217
5.5 MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS	220
5.6 DESATANDO OS NÓS	225
5.7 RESUMO DO CAPÍTULO.....	237
6 CONCLUSÃO	239
REFERÊNCIAS	247
ANEXO 1	265

1 INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso foi o alicerce teórico desta pesquisa, cujo objetivo é analisar como a violência simbólica é percebida e subjetivada na escola por estudantes afrodescendentes e o papel dos principais atores e atrizes no contexto da Escola Juracy Magalhães Jr., situada em Cacha Pregos, Vera Cruz, região metropolitana de Salvador, BA, onde atuo como Coordenadora Pedagógica. Pelo caráter pessoal do tema abordado nesta tese, resolvi escrever na primeira pessoa e assumir todas as ideias que aqui serão colocadas, substituindo o anacrônico plural majestático, que afirma que “nós pensamos” quando na realidade só uma pessoa está tecendo as suas convicções, e que é o resultado de um propósito implícito, que é inevitável. Toda a pessoa autora é a responsável direta pela análise e pelo epílogo, pois “sob a perspectiva do discurso, os enunciadores devem assumir o seu dizer e o seu pensar, a partir de suas experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem.”¹

Optei pela Análise do Discurso por apresentar elementos conceituais e analíticos adequados ao propósito deste trabalho, além disso, pressupõe uma relação necessária entre o simbólico e ideológico ao fazer pedagógico. Este método possibilitará um trabalho interpretativo mais eficiente diante dos infinitos enredos discursivos, presentes no ambiente escolar, onde, as circunstâncias vividas e seus respectivos históricos mobilizam às várias formações ideológicas e discursivas que determinam os sujeitos.

O “*corpus*”² analisado foi construído tendo como base as respostas do questionário semiestruturado. Nele busco identificar aspectos discursivos, recuperando elementos de caráter subjetivo e ideológico, determinantes da constituição da escolarização de jovens negros e negras frente à violência simbólica. Através do gesto de interpretação aqui realizado, verifico como os vários segmentos da escola percebem e se colocam frente a este fenômeno.

¹ CORACINI, Maria José R. Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 175.

² Compreende-se por “*corpus*” um conjunto finito de enunciados tomados como objeto de análise. GALISSON, R.; COSTE, D. *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

Meu entendimento sobre a violência, em especial a simbólica, no espaço escolar, passa pela abordagem feita por Pêcheux³ sobre redes de memória. Essas, segundo o autor, são formadas pelas filiações históricas organizadas socialmente por processos de identificação. Ocultadas nos meandros das relações sociais e detêm elementos do cotidiano, do privado, do histórico e do ideológico.

Por esta ótica, abordo nessa pesquisa as seguintes questões norteadoras:

- Verificar, através de pesquisa de campo, como a violência simbólica é percebida e subjetivada pelos estudantes afrodescendentes e os demais segmentos envolvidos.

- Comparar os diversos olhares de quem vive cotidianamente neste cenário, onde os atores e as atrizes são o corpo discente, o corpo docente, funcionários e funcionárias, e pais e/ou responsáveis.

- Teorizar sobre a relação entre a disciplina na escola, a questão racial e a violência.

- Apontar possíveis caminhos de superação do quadro de violência no ambiente escolar, compartilhando projetos e ações pedagógicas de sucesso.

Vale salientar que compete a mim, enquanto pesquisadora, rastrear as pistas deixadas no encadeamento dos discursos, buscando descrever e interpretar o que daí decorre em termos de conexões interiores determinadas pelos elementos externos de ordem sócio-histórica e partes do tecido do dizer, a partir dessas questões. Para isso, recorro, no desenrolar da análise, aos processos do que é dito, negado, silenciado e das metáforas presentes na materialidade significativa do discurso. Este é atravessado por dizeres, que por vezes estão atrelados a uma memória que constitui os sujeitos e os sentidos.

Esta tese desenvolve-se em quatro capítulos. Inicialmente, situo o meu lugar de fala e, em seguida, faço um resgate das memórias ligadas à história da Ilha de Itaparica, como um fator importante para este estudo, por conta de questões que regulam tanto as práticas discursivas, quanto ações sociais contextualizadas na escola pesquisada. Em seguida, apresento a pesquisa em si, demarcada pelo trajeto metodológico da Análise do Discurso, discorrendo sobre o seu aparecimento como

³ PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso*. GADET, F.; HAK, T. (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1969] 2010.

um dos ramos de estudos de significação das palavras ditas e as não ditas. Os subtítulos dedicam-se às análises do *corpus* textual inseridos no *Voyant Tools*, dando ênfase à formação discursiva e posição do sujeito. Além do mais, são abordadas as concepções acerca do processo de negação, de silenciamento e da metáfora no âmbito dos discursos, estas são fundamentais para a interpretação do que se instaura no interior das formações discursivas e que se materializa no fio de cada discurso.

Em seguida, apresento o quadro teórico, revisito o processo de formação do conceito de adolescência na nossa sociedade em relação à constituição identitária de jovens brancos e negros. A seguir, apresento uma abordagem sobre o racismo estrutural, sobre a cordialidade que mascara o racismo e seus desdobramentos no universo religioso. Destaco que todos estes fatores geram conflitos e violência e que são fruto da defasagem social e econômica destinada a um determinado segmento social que é rotulada pela identidade racial. Para encerrar, exponho o mito da não violência do povo brasileiro e do *bullying*, utilizados como uma cortina de fumaça para encobrir as violências na escola.

Na sequência, correlaciono os resultados da pesquisa, suas representações, com os referenciais teóricos e relaciono os dados da pesquisa à luz das abordagens teóricas apresentadas nos capítulos 1 e 2, discorro sobre a imaterialidade das violências na (da) escola, baseada nos tópicos que surgiram nas respostas como disparadores da violência na escola: a família – vista como uma instituição falida; os mecanismos da escola entendidos como violência pedagógica; perfil dos jovens, em especial dos afrodescendentes relacionados as facções criminosas e as drogas. Para encerrar, compartilho ações pedagógicas que adotamos na escola que têm surtido efeito, resultando em novas cores e sabores pedagógicos. Destaco, por fim, a resiliência das pessoas negras como uma forma de resistir à tamanha opressão, e a importância da escola para a formação de indivíduos resilientes.

Finalmente, no último capítulo teorizo sobre as análises feitas nos capítulos anteriores. Enfatizo a importância da descolonização do saber em relação ao *bullying* e da escola como lugar de proteção, apresento um breve estudo sobre a militarização das escolas, que vem sendo utilizada como política pública de combate a violência escolar. Estabeleço uma relação entre intolerância religiosa na escola, causada pelo preconceito dos neopentecostais aos cultos religiosos de matriz africana, ressaltando a importância da harmonia entre ciência e religião. Para encerrar, proponho uma

reflexão sobre o caráter líquido da violência, uma vez que esta assume formas variadas de atuação na nossa sociedade. Apresento as conclusões do trabalho, tentando responder às questões norteadoras, propostas no início da pesquisa.

2A PESQUISA DE CAMPO

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher negra, pobre” como um item respeitoso da lista de prioridade globais. A representação não definiu. A mulher como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio.

SPIVAK, 2010, p. 216.

2.1 LUGAR DE FALA

Esta tese objetiva estudar a violência simbólica no ambiente escolar, analisando a percepção cotidiana dos principais atores e atrizes envolvidos, fazendo uma investigação das interfaces dessa violência buscando analisar quais papéis desempenhamos e avaliando como esta é percebida e subjetivada pelos vários segmentos da Escola Juracy Magalhães Jr., Cacha Pregos, município de Vera Cruz, BA, região Metropolitana de Salvador.

Para começar, me apoio em Orlandi, Guimarães e Tarallo⁴ que classificam relação de força e entendem que todo sujeito fala a partir de um lugar hierarquizado socialmente, ou seja, todas as pessoas têm um “lugar de fala”. Sendo assim, por meio dessa investigação darei voz aos estudantes, aos educadores e educadoras, membros da comunidade, pessoas gestoras e pessoal de apoio que me auxiliaram a protagonizar esta narrativa.

“Todo mundo tem um lugar de fala”, ou seja, uma localização social, esta afirmação faz parte do livro da filósofa brasileira e ativista do feminismo negro, Djamila Ribeiro.⁵ Segundo a autora, o termo “lugar de fala” tem origem imprecisa. Foi criado a partir da teoria racial crítica e de estudos sobre diversidade de autoras negras. Elas reivindicavam seu lugar de fala diante de uma sociedade que se mostrava racista, patriarcal e branca. Os discursos eram legitimados sempre tendo o homem branco e heterossexual como locutor das narrativas históricas. Acredita-se que este termo

⁴ ORLANDI, EniPulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

⁵ RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polen. 2019.

nasce a partir da tradição de discussão sobre “*Feminist Standpoint*”, que significa “ponto de vista feminista”, abordando diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial.

Para que esta decolonização se materialize é imprescindível pensar a partir de novos axiomas, é fundamental rever o que está posto como verdade. Até aqui, quem possui o privilégio social, possui também o privilégio gnosiológico. Isso acontece porque o modelo valorizado e universal de ciência é branco. Esta categorização legitimou ao longo da história a superioridade das explicações epistemológicas eurocêntricas, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido e dominante, desprezando assim outros saberes.

Esta suposta superioridade se mantém, segundo Lélia Gonzalez⁶, por conta do “epistemicídio”, que consiste no silenciamento e/ou apagamento das vozes negras na ciência, valorizando apenas a superioridade eurocristã (branca e patriarcal). Tal reflexão aponta diretamente sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são. A ideologia predominante insiste na ideia de que são universais e de que podem falar por todos, insistem em falar pelos outros, quando na verdade estão falando de si ao se julgarem universais.

Vale ressaltar, que este regime de autorização discursiva calou muitas vozes, teve origem e se estabeleceu ainda na época da escravidão do povo negro. Com o uso de um instrumento de tortura conhecido como *máscara*, que era o símbolo das práticas de silenciamento a boca dos escravizados eram tampadas, além de impedir que comessem nas plantações, impedia-os de falar. A utilização da *máscara* representava os ideais colonialistas e a partir dali determinou-se quem podia e quem não podia falar:

A máscara, portanto, suscita muitas questões: por que a boca do sujeito negro deve ser presa? Por que ela ou ele deve ser silenciado? O que poderia dizer o sujeito negro se sua boca não fosse selada? E o que o sujeito branco deveria ouvir? Há um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, o colonizador terá que escutar. Ele/ela seria forçado a um confronto desconfortável com as verdades dos “Outros”. Verdades que foram negadas, reprimidas e mantidas em silêncio, como segredos. Eu gosto dessa frase “quieto na medida em que é forçado a”. Essa é uma expressão das pessoas

⁶ GONZALES, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Culturais Hoje, Anpocs, 1984. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

da Diáspora africana que anuncia como alguém está prestes a revelar o que se supõe ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo.⁷

Enquanto no Brasil:

Havia três categorias de escravo no Brasil, segundo a classificação feita em 1938 pelo historiador Artur Ramos. A primeira era a dos instrumentos de captura e contenção. [...] A máscara de folha de flandres era usada para impedir o escravo de comer cana, rapadura e engolir pepitas e pedras preciosas.⁸

Hoje não vivemos mais dentro de um sistema colonial, mas a dinâmica de silenciar assumiu outras formas e permanece ainda como uma prática aplicada contra os povos colonizados. Linda Alcoff, filósofa panamenha, alerta para o fato de que:

para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades, têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas.⁹

Preciso frisar que, quando impedidos de falar, os não brancos e as outras minorias ficam impossibilitados de existirem enquanto pessoas. É o que Foucault¹⁰ chama de “deixar viver ou deixar morrer” reforçando a ideia de que quando as pessoas negras reivindicam o direito de falar, na verdade estão reivindicando o direito a própria vida, o seu direito de existir dignamente. As vozes sufocadas representam a não existência do indivíduo enquanto pessoa. Isso aconteceu e acontece porque o branco não se entende como específico e sim como universal.

Estas análises talvez possibilitem à pessoa branca perceber que ela não é genial, e sim que ocupa um espaço privilegiado por conta da desigualdade que cria inúmeras hierarquias. A partir do momento que se promove uma reflexão, pautada numa postura ética, ela pode contribuir para uma sociedade menos desigual, lembrando que: “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas o poder existir. Penso lugar de fala como uma forma de refutar a historiografia tradicional e a

⁷ KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019. p. 78.

⁸ GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. p. 306.

⁹ ALCOFF, Linda. *Uma epistemologia para a próxima revolução*. Sociedade e Estado, Brasília, n.1, v. 31, jan./abr., Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339945647007>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

¹⁰ FOUCAULT, Michel. *Soberania e disciplina: curso do Collège de France*, 14 de Janeiro de 1976. In: *Microfísica do Poder*. 21 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

hierarquização de saberes preexistentes da hierarquia social”¹¹ em consonância com Djamila Ribeiro.

Para tanto é preciso romper com a lógica de que só pessoas brancas falem. As pessoas submissas necessitam falar também de suas localizações, para isso, é fundamental que brancos e brancas cis, estudem branquitude e cisgeneridade. Pensar sobre o lugar de fala é uma postura ética, é ter consciência do lugar de onde se fala e essencial para se pensar nas posições sociais existentes e nas questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo.

Devo lembrar, que as dinâmicas das relações sociais no Brasil são pautadas no racismo, que são representadas através da fala. O ato de falar possibilita um enfrentamento às “verdades” hegemônicas postas ao longo do processo histórico colonial no passado e no presente. Como afirma Orlandi¹², todo sujeito de linguagem é movido pelo real da língua e da história e não possui nenhum domínio sobre o modo como é afetado pelas ideias. Isso significa que todo sujeito falante é movido pelo inconsciente e pela ideologia.

É importante que eu diga que os sentidos não estão somente nas palavras, mas nas suas relações com a exterioridade, atreladas as conjunturas em que são criados os discursos. Isso independe das intenções dos sujeitos, as condições de produção discursiva abarcam o sujeito, a situação e a memória. Segundo Orlandi, “também a memória faz parte da produção de discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer as condições de produção é fundamental”.¹³ Dessa forma, segue a memória deste lugar de inúmeras falas, em que está situada a Escola Juracy Magalhães Junior, em Vera Cruz, na Bahia.

2.2 MEMÓRIAS

Com a intenção de localizar o “lugar de fala” no tempo e no espaço trago a história da população que reside na Ilha de Itaparica, no nordeste brasileiro, mais precisamente na Bahia de Todos os Santos. No começo era Vila de Itaparica, como comenta Silvio Rabelo:

¹¹ RIBEIRO, 2019.

¹² ORLANDI, 1989, p. 20.

¹³ ORLANDI et al., 1989, p. 30.

Cada homem pertence à uma terra, vive nas suas tradições e seus mortos das suas crenças, das suas lendas, das sensações de sua gente, das suas árvores, das suas cores e dos seus sons sem se dar conta, por isso tão naturalmente como se ele próprio fosse um simples elemento da paisagem.¹⁴

A história da Ilha de Itaparica tem início no século XVI e, de acordo com o autor, “devido à sua diversidade, em vários aspectos, é sem dúvida a mais encantadora Ilha do Brasil”. Possui em sua extensão 36 km de comprimento e 21 km de largura e é cercada por uma orla de arrecifes. Em 10 de maio de 1501, partiu de Lisboa a esquadra organizada por El Rei D. Manuel com o intuito de reconhecer as riquezas da nova terra “descoberta” por Pedro Álvares Cabral. E exatamente no dia 1 de novembro de 1501, entrou na baía esta esquadra e a batizou de Baía de Todos os Santos, pois Américo Vespúcio, o cosmógrafo, viajava com o calendário religioso na mão e nomeava todas as descobertas com o nome do Santo do dia. Itaparica lembrava a formosa Caparica, de Portugal.

Contudo, de acordo com o autor “existem várias e desencontradas versões sobre o nome que a Ilha de Itaparica primitivamente recebera, pois nos antigos mapas da Baía de Todos os Santos encontra-se o nome de Taparica”. Muitos anos depois, foram encontrados documentos oficiais com o nome Itaparica. Consta, ainda, da obra de Osório que “Teodoro Sampaio, tupinólogo de grande fama, nos diz no seu livro *O Tupi na Geografia Nacional*, ser Itaparica, ou Ita-pari, uma palavra de origem tupi que significa: tapagem de pedra ou cerca feita de pedras”.

Logo após a chegada de Cabral em terras brasileiras, Martim Afonso de Souza, chefe da primeira expedição colonizadora veio ao Brasil e, segundo o autor, possuía as seguintes características: “moço, capaz, ambicioso e sem demasiados escrúpulos”. Em 13 de março de 1531, Martim Afonso encontrou Diogo Álvares, que havia naufragado na primeira década do descobrimento e era mais vulgarmente conhecido como Caramuru, e se casou com Paraguaçu, a filha de Taparica.

Os índios Tupinambás, que habitavam a Ilha de Itaparica, chamavam-na de Caramurê e ignoraram completamente o dia da instalação oficial da cidade, que foi a primeira capital do Brasil. Em 13 de julho de 1553 chegou à Bahia o segundo governador-geral do Brasil, D. Duarte da Costa, o qual trouxe consigo novos evangelizadores, entre eles um dos mais conhecidos na nossa história: José de

¹⁴ RABELO *apud* OSÓRIO, Ubaldo. *A Ilha de Itaparica: histórias e tradições*, Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia. 1972. p. 19.

Anchieta. Seu governo ficou conhecido como governo de inquietações devido aos desentendimentos constantes entre o governador e o bispo. No reinado do filho de D. Manuel – conhecido como O Venturoso – teve início a colonização da Ilha de Itaparica.

Os Tupinambás são descritos por Gabriel Soares em seu Tratado Descritivo do Brasil da seguinte forma:

Os Tupinambás são homens de meã estatura, de cor muito baça, bem feitos e bem dispostos, muito alegres de rosto, e bem assombrados; todos tem bons dentes, alvos miúdos, sem lhe nunca apodrecerem, tem as perna bem feitas, os pés pequenos; trazem o cabelo da cabeça sempre aparado, em todas as outras partes do corpo os não consentem e os arrancam como lhes nascem, são homens de grandes forças e de muito trabalho; são muito belicosos, em sua maneira esforçados, e para muitos ainda que atraídoados, são muito amigos de novidades e demasiadamente luxuriosos. Grandes caçadores e pescadores e amigos de lavouras. Quando estas índias entram em dores de parir, não buscam parteiras, não se resguardam, nem fazem outras cerimônias, parem pelos campos e em qualquer outra parte como uma alimária; e em acabando de parir, vão ao rio ou a fonte onde se lavam e as crianças que pariram; e vêm-se para casa, onde o marido se deita logo na rede onde está muito coberto até que seca o umbigo da criança.¹⁵

Da relação das índias com os portugueses surgiram os “mamelucos” que, segundo o autor, possuíam “um tipo notável pelo arrojo psíquico, pela resistência orgânica e pelos traços antropológicos”.¹⁶

Logo após a morte de Taparica, mais precisamente em 1560, Antônio Pires e Luiz Rodrigues aportaram na Ilha de Itaparica no alto de uma colina e deram início a um povoado denominado Senhor de Vera Cruz. Um ano antes, os índios do Paraguaçu atacaram a Ilha matando alguns de seus moradores.

Em 9 de junho de 1597, morreu José de Anchieta, a figura que mais entendeu os indígenas e que mais participou da sua intimidade. Além disso, Anchieta nos deixou, nas suas cartas preciosas, “uma das fontes mais seguras do primeiro século colonial”.¹⁷

No século XVII, mais precisamente em fevereiro de 1600, os holandeses aportaram em Itaparica. Este século ficou marcado por várias invasões à Ilha de Itaparica. Porém, a mais devastadora foi sem dúvida em 8 de fevereiro de 1647, em

¹⁵ SOARES *apud* OSÓRIO, 1972, p. 31.

¹⁶ OSÓRIO, 1972, p. 33.

¹⁷ OSÓRIO, 1972, p. 47.

que a Ilha foi assaltada pelos flamengos, os quais assassinaram quase toda a população local, inclusive crianças e mulheres.

Tradições religiosas, como o candomblé, foram mantidas por várias gerações e, em 1888, quando foi proclamada a Abolição da Escravatura no Brasil, o número de escravos já estava muito reduzido em Itaparica. Contudo, não podemos esquecer que “o negro na América Portuguesa foi o maior e o mais plástico colaborador do branco na obra da colonização agrária”, segundo Gilberto Freyre.¹⁸

No intuito de ilustrar e reafirmar a condição da chegada dos negros ao Brasil, afirma Darcy Ribeiro:

A expansão oceânica europeia, iniciada pelos ibéricos, torna-se nesse passo, uma empresa coletiva que multiplica colônias escravistas, mercantis e de povoamento por todo o mundo, acelerando a ação do processo civilizatório capitalista mercantil, já agora com o mais vasto dos movimentos de atualização histórica. Com o seu desencadeamento, milhões de homens foram trasladados de um continente a outro. As matrizes raciais mais díspares foram caldeadas e os patrimônios culturais mais divergentes foram afetados e remodelados. As conquistas culturais, principalmente tecnológicas, de todos esses povos começaram a confluir, lançando as primeiras bases de uma reordenação unificadora do patrimônio cultural humano. Nesse processo, milhares de povos atados a formações tribais, aldeãs, pastoris, rural-artesanais, bem como antigas civilizações, tanto as vigorosas como as já estagnadas em regressões feudais, foram integradas num sistema econômico de base mundial, como sociedades subalternas e culturas espúrias. Sua razão de existência deixara de constituir a natural reprodução do seu modo de ser, para se converter no fator de existência e no instrumento de prosperidade dos centros metropolitanos que geriam os seus destinos.¹⁹

Os negros que aqui habitaram foram trazidos da costa da África por volta do século XVII e introduziram o candomblé na Ilha com seus Babalaôs, seus Oxoguns e suas Iyalorixás. Contudo, é o sincretismo religioso que até hoje está presente na Bahia e na Ilha. Prova disso é a confissão que uma negra fez a Gilberto Freyre “que rezava todo o santo dia, o seu Padre-Nosso e a sua Ave-Maria. Mas quando em situação de angústia, as suas orações deixavam de ser a Deus e a Virgem para serem aos santos da sua cor”.²⁰

Outro costume de origem africana incorporado à nossa cultura foi a capoeira – trazida à Bahia pelos angolanos. Durante muitos anos, a capoeira foi marginalizada e hoje é considerada patrimônio cultural da humanidade. O maculelê foi outra dança

¹⁸ FREYRE *apud* OSÓRIO, 1972, p. 332.

¹⁹ RIBEIRO, 1978, p. 23.

²⁰ OSÓRIO, 1972, p. 332.

de golpes e rebatidas bem populares na ilha e dos brigões da Ponta da Baleias (Ilha de Itaparica). Para livrarem-se dos perigos, recorriam também às orações ensinadas pelos mandingueiros que possuíam rezas para o tratamento de vários males: reza contra o olhado, dor de dente, pontadas, dor de cabeça, azia, bicheiras etc. Ainda hoje estas manifestações são encontradas na comunidade e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Os mestiços tiveram intensa participação na vida política da Bahia e do Brasil, apesar da ordenação de 1726, que vetava o exercício dos cargos municipais aos mulatos e aos brancos casados com mulheres negras.

Mas, infelizmente, os negros foram trazidos para cá sem sua livre e espontânea vontade na condição de escravos e, segundo Nelson Sodré “a escravidão do negro no Brasil começou no nordeste da cana de açúcar”.²¹ Roberto Simonsen calculou que, apenas para se ter uma ideia, “o Brasil importou da África três milhões e trezentos mil escravos entre os séculos XVII e XIX”.²² Mais especificamente, “na ilha, em 1844, tínhamos cerca de dois mil escravos africanos empregados nas fazendas, nos engenhos nos alambiques e nas caieiras”. Os negros na condição de escravos, em todo Brasil, sofreram de maus tratos e tormentos incríveis, como por exemplo, a tortura da sede e da fome. Foram amarrados com ferro em brasa, isso quando não eram castrados pela faca ou pelo macete. Tantas foram as atrocidades que “Ruy Barbosa, ministro da Fazenda, na primeira República, baixou uma circular mandando que fosse destruída toda documentação existente, no seu ministério, sobre a escravidão no Brasil”.²³

O século XIX terminou, e com ele veio o fim da escravidão. Houve a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, e na Bahia em 17 de novembro do mesmo ano. A adesão à República pela Ilha de Itaparica ocorreu em sessão de 20 de novembro de 1889, sob a presidência de Dr. José Carneiro Ribeiro. Enquanto isso, no cenário mundial, segundo Darcy Ribeiro:

A Revolução Industrial não se resumiu a uma difusão de novos conhecimentos livremente adotáveis, mas como uma reordenação de povos que, situando os pioneiros da industrialização em posição superior de domínio e de riqueza, conduzia todos os demais à subordinação dentro de vastos complexos de nações dependentes e exploradas. O novo processo

²¹ SODRÉ *apud* OSÓRIO, 1972, p. 342.

²² SIMONSEN *apud* OSÓRIO, 1972, p. 344.

²³ OSÓRIO, 1972, p. 345.

civilizatório tem de peculiar a circunstância de que, desde os primeiros passos, ainda marcadamente mercantis, estrutura-se como um sistema econômico efetivamente universal, com extraordinário poder de atualização histórica, que progressivamente atingiria todos os povos da Terra, envolvendo cada nação e até mesmo cada indivíduo em suas formas compulsórias de integração. Os povos atrasados na história, que haviam escapado às compulsões da Revolução Mercantil, seriam, assim, atingidos, onde quer que vivessem, e chamados a engajar-se na nova ordem econômica e social, como “proletariados externos” provedores de matérias-primas agrícolas e de minérios e consumidores de produtos industriais.²⁴

Nesse ínterim, em terras brasileiras, Itaparica era nomeada como enamorada do Sol e do Mar ou, na opinião de Bernard: “um pedaço de terra solto entre o mar e o céu, onde a natureza processa milagres”.²⁵ Além do mais, possui águas preciosas que conservam a frescura da vida e que, nas palavras do Doutor Antônio Alves:

O povo que aqui nasceu é chamado de nativo e são quase inadaptáveis a outro modo de vida que não seja o seu; não gostam de novidades, vivem, ainda hoje, como seus antepassados; mantêm seus hábitos e tradições. Preservam um amoroso interesse pela ilha em que nasceram. Além da terra, a canoa, a mulher e os filhos, são objetos dos seus cuidados.²⁶

Com a descoberta do “ouro negro”, como era popularmente conhecido o petróleo, foi inaugurado na Ilha o sistema *Ferry Boat*, que liga Salvador, Itaparica, Nazaré das Farinhas, Santo Antônio de Jesus e outras cidades do sul do Estado. Segundo Osório “tal façanha conduzirá para a redução o Tupinambá primitivo”. Paralelo aos tantos acontecimentos e à chegada do “progresso” passa a ser extinta a pesca às baleias. O *ferry* foi inaugurado em 1963 no governo do General Juracy Magalhães. Um dos fatos que me surpreenderam nesta pesquisa foi justamente a existência de tanto petróleo em terras itaparicanas, pois desde quando cheguei aqui os nativos descrevem Itaparica com a “terra do já teve”, mas creio que nem eles mesmos sabem o que já teve de fato.²⁷

Nesse período, a Ilha já estava dividida em povoados, ou localidades, que existem até hoje. São eles: Amoreiras, São João, Manguinhos, Porto dos Santos, Bom Despacho, Gameleira, Santo Antonio de Vellasques, Mercês, Jaburu, Duro, Ilhota, Gambôa, Penha, Barra do Gil, Barra do Pote, Conceição, Barra Grande, Pirapitingas, Cardoso, Tairu, Aratuba, Berlinque, Cacha Pregos, Catu, Jeribatuba, Matarandiba,

²⁴ RIBEIRO, 1978, p. 157.

²⁵ BERNARD *apud* OSÓRIO, 1972, p. 391

²⁶ OSÓRIO, 1972, p. 384.

²⁷ OSÓRIO, 1972, p. 467.

Campinas, Ponta Grossa, Baiacu, Vera Cruz, Areia Branca, Taboqueira e Misericórdia.

Na América Latina surgiam os “povos novos” como subprodutos exógenos de projetos europeus de colonização escravista. Darcy Ribeiro descreve melhor este processo ao afirmar que:

Reunindo no mesmo espaço físico matrizes étnicas profundamente diversificadas – indígenas, negros e europeus, aqueles empreendimentos ensejaram sua fusão mediante a miscigenação racial e aculturação, dando lugar a figuras étnicas inteiramente novas. Estas populações, remoduladas através da destribalização e deculturação compulsória, sob pressão escravista, perderam a maior parte dos seus patrimônios culturais de origem e só puderam plasmar novos traços culturais quando estes não colidiam com sua função produtiva dentro do sistema colonial. Não estão presos, por isso, a qualquer conservadorismo e, de certa forma, encontram-se abertos à renovação, porque só têm futuro com sua integração nos modos de ser das sociedades industriais modernas. Este é o caso do Brasil, Venezuela, da Colômbia e das Antilhas, em que predominou o cruzamento de europeus com negros, na configuração da matriz étnica.²⁸

A terceira revolução, considerada como sendo a tecnológica em curso, também está deixando suas marcas no povo de Itaparica; para ilustrar, transcrevo as palavras de Darcy Ribeiro:

A Revolução Tecnológica em curso põe em causa a observação de Marx sobre as relações necessárias entre a ampliação das forças produtivas e o caráter das relações de produção. Ou em outros termos, sobre as quantidades de mudanças tecnológico-produtivas que podem suportar as sociedades sem romper sua estrutura institucional. Os efeitos dos novos processos produtivos sobre as relações de trabalho apenas começam a tornar-se mensuráveis. Estão se acumulando, porém, pelo somatório de pequenas rupturas e de traumas que, amanhã, serão conflitos abertos ao de toda a vida social, conducentes a configurá-la em novas formações.²⁹

Esta lógica perversa fez surgir na população da Ilha uma massa de desajustados socialmente, que é bem colocada por Darcy Ribeiro:

Esta ordem de desajustamentos tende a crescer cada vez mais, atingindo, primeiro, alguns setores da força de trabalho; produzindo depois, massas de deslocados, e gerando, por último, multidões de marginalizados sociais e ocupacionalmente condenados, assim, a viver como pensionistas do Estado. O controle das tendências dessas massas desajustadas à insubordinação consistirá num repto muito mais agudo que aqueles que se defrontaram as primeiras sociedades industriais, atenuado, então, pela exportação maciça

²⁸ RIBEIRO, 1978, p. 170.

²⁹ RIBEIRO, 1978, p. 195.

dessas populações para áreas coloniais e pelos desgastes humanos em guerras.³⁰

Ainda hoje é este o perfil da comunidade da Ilha e, embora já tenham se passado décadas desde a colonização, o desajuste persiste e a comunidade nativa continua à margem, principalmente do acesso aos bens de consumo.

Entendo cada sujeito como fruto concreto do seu contexto histórico, e é tão presente esse passado que até hoje encontro jovens no corredor falando em yorubá. Dessa forma, segue a memória deste lugar de inúmeras falas, em que está situada a Escola Juracy Magalhães Junior, em Vera Cruz, e onde, eu como pedagoga e pesquisadora estou também situada.

Tornei-me pedagoga e pesquisadora e, assim sendo, cabe a mim o dever de observar e ouvir diferentes vozes, compartilhando todas as dores de uma mulher negra a latino-americana, classificações estas, que me dei conta ainda na adolescência, tendo assumido a militância, já na universidade, graças as aulas de antropologia no curso de pedagogia. Do meu lado materno vem a minha descendência africana, os meu avós Tertulino e Luiza, antes de morarem na baixada santista, mais especificamente em São Vicente, moraram em Pernambuco, onde “quase 90% do total de 854 mil cativos desembarcaram no litoral pernambucano retirados de Angola e do Congo. O número de mortos na travessia do Oceano Atlântico é estimado em 100 mil.”³¹ Pelo meu lado paterno, dos Ramalho, meu avô paterno Rogério Augusto era português e a minha avó Eva Benedicta, era ítala e morava em uma colônia italiana em São Roque (interior de São Paulo) antes de casar com meu avô.

Esta retrospectiva intencionou localizar com mais precisão, os lugares de fala, não só minha, enquanto educadora/pesquisadora, mas principalmente dos alunos e alunas, professores e professoras, pais e mães, equipe gestora e de apoio que convivem diariamente. Tentarei retratar como cada um percebe as violências físicas e simbólicas no ambiente escolar, mas principalmente entender, até que ponto, estão aptos a perceber e refletir sobre o terreno minado em que se transformou a escola.

³⁰ RIBEIRO, 1978, p. 195.

³¹ GOMES, 2019.

2.3 APROXIMANDO O OLHAR

A Escola Juracy Magalhães Junior foi fundada em 1964 e pertence à rede Estadual de ensino da Bahia. No início atendia apenas as turmas de alfabetização de 1ª à 4ª série, a partir de 2008 foi implantado o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e em 2010 o Ensino Médio.

Nossa localização geográfica é Nordeste, Bahia, Ilha de Itaparica, município de Vera Cruz, localidade de Cacha Pregos. Ela funciona nos três turnos. O Ensino Médio está todo concentrado pela manhã. As demais são do Ensino Fundamental II, no vespertino e à noite o EJAIII (Educação de Jovens e Adultos). Temos cinco salas de aula e no total atendemos 325 alunos, em média. De maneira geral, todos os segmentos estão comprometidos e envolvidos na melhoria da escola. Nossa relação com as famílias e comunidade é relativamente boa. Na maioria das vezes em que os pais são convocados, comparecem à escola e temos sentido uma melhora efetiva no comportamento do corpo discente.

A distorção idade/série é visível na unidade escolar, variando de 10 a 22 anos, predominando estudantes do sexo feminino. Nossa escola está situada numa comunidade pesqueira, que sobrevive com renda mensal média de um salário mínimo e apresenta como característica cultural marcante nas atividades relacionadas ao mar, a exemplo das festas de navegantes e padroeiros locais. Até mesmo os sepultamentos são precedidos de cortejos de barcos. Cerca de 30% da clientela reside próximo à escola e não utiliza o transporte escolar. Os outros 70% reside em comunidades circunvizinhas e faz uso do transporte escolar. As famílias dos nossos estudantes são bastante variadas, mas, em sua maioria, têm mães assumindo sozinhas a educação e o sustento da casa. A escola busca várias formas de convidar os pais para a escola, mas nem sempre esta tarefa é fácil, visto a geografia da ilha e problemas de deslocamento. Trago a seguir ao desempenho acadêmico dos estudantes, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento Educação Básica (IDEB), na Figura 1:

Figura 1 – IDEB do Colégio Juracy Magalhães Jr.

IDEB – Ensino Fundamental II	Metas Projetadas pelo MEC
2011 (2,3)	2013 (2,6)
2013 (2,2)	2015 (2,8)
2015 (2,8)- atingimos a meta projetada	2017 (3,1)
	2019 (3,3)
	2021 (3,6)
Ensino Médio	
2019 (2,9)	2019 (3,1)
2021 (3,3)	

Fonte: IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em: 04 set. 2020.

Os números acima mostram que atingimos a meta projetada nos anos finais do Ensino Fundamental II, mas que não obtivemos evolução com relação ao Ensino Médio.

Vale ressaltar que o IDEB é usado para avaliar a educação básica e foi criado em 2007 indicando o desempenho das escolas através de um cálculo baseado no fluxo da escola (número de estudantes aprovados) e no desempenho dos mesmos nas provas do sistema Nacional de Educação Básica (SAEB). O primeiro é verificado por meio do censo escolar, e o segundo através de provas de português e matemática aplicadas em todo o país.

Com relação aos resultados apresentados anteriormente, o professor Roberto Catelli, que foi coordenador do programa de Jovens e Adultos da Ação Educativa, afirma:

Quaisquer que sejam os resultados, eles precisam ser pensados. Esse é o grande desafio. Não adianta fazer um monte de avaliações se não tivermos apropriação dos resultados nem entendê-los pedagogicamente. Mesmo com a projeção de índices cada vez maiores para os ensinos fundamental e médio das redes pública e privada nos próximos biênios até 2021, ele não crê que essa tendência seja de avanço.³²

Ou seja, nem sempre o resultado alcançado retrata o que de fato acontece nas escolas.

³² CATELLI JR, Roberto. Los exámenes nacionales de certificación para jóvenes y adultos en el contexto de las políticas públicas de educación en Brasil, Chile y México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 39, p. 49-68. Pátzcuaro, Michoacán (México). 2017. p. 49-68),

Parto agora para descrição do convívio entre as pessoas no ambiente escolar. O relacionamento entre os estudantes e os/as professores/as e funcionários/as é marcado pelo desrespeito, os/as alunos/as querem impor suas vontades e apresentam muita dificuldade em obedecerem às regras e aceitarem as hierarquias, isso acaba gerando frequentes conflitos verbais, discussões e alguns casos até agressão física. As violências estão presentes na escola, e o uso do plural de acordo com Abramovay, representa a variedade de formas em que ela eclode.

As diversas violências, utiliza-se no plural para mostrar os diferentes significados da violência e como afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola, têm efeitos relacionados com a repetência, a evasão, o abandono escolar. Existem, nesse contexto, diferentes tipos de violências que afetam o cotidiano das escolas, prejudicando crianças, adolescentes, jovens e o corpo técnico-pedagógico, impedindo as escolas de realizar sua principal função social, que é ensinar. Desse modo, essas questões têm efeito direto sobre a qualidade do ensino, a vida de alunos, professores e pais.³³

Alguns efeitos destas violências são visíveis, e outros nem tanto, por exemplo, a violência institucional que vivenciamos na escola, pode não ser entendida como violência e:

Alguns dos impactos da violência constituem-se em problemas visíveis; existe o que se pode chamar de violência institucional, – como a mudança constante e a falta de professores, de diretores e de funcionários, além dos problemas de infraestrutura. A maneira como os alunos se relacionam entre si e também com os professores, diretores etc. é tema fundamental com consequências profundas no que acontece no dia a dia da escola.³⁴

Outra situação que gera desentendimentos constantes na nossa escola, são as regras impostas pelo órgão central, como por exemplo, o uso obrigatório do fardamento e o não uso de acessórios, como o boné. Isso acaba prejudicando a escola, uma vez que são regras impostas sem discussões e possíveis combinados. Naturalmente, as normas presentes na escola são fundamentais para mantermos a ordem e obviamente devem existir, mas na medida em que não ocorre um entendimento entre docentes e discentes sobre suas razões, surgem os conflitos.

³³ ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre Violências*. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.p. 7.

³⁴ ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia, CALAF, Priscila Pinto. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, Brasília, 2009. p. 10.

No Juracy temos muitos conflitos por causa do uso do boné, que nada mais é do que uma das formas de representação dos jovens na nossa sociedade hoje. Porém, a juventude é sempre vista de maneira negativa e estigmatizada.

Faz parte do nosso dia-a-dia na escola as microviolências, que muitas vezes passam despercebidas ou acabam sendo naturalizadas por todos. Elas possuem um efeito considerável na criação de um clima de insegurança, e se revelam em forma de xingamentos, incivildades, desrespeitos, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões. Elas acontecem diariamente e por motivos aparentemente banais, na maioria dos casos.³⁵

Há os que acreditam que as agressões verbais são fatores menores, “normais entre os jovens”, porém estas influenciam no sentimento de violência sofrido pelos estudantes e na maioria das vezes é o que inicia as violências físicas. Elas se manifestam em forma de troca de ofensas, palavrões, apelidos, difamações, insultos, palavras agressivas, acusações, ridicularizações, violência verbal, e em alguns casos os pais são citados.

Este “bate boca” não ocorre apenas entre alunos e alunas, todos os segmentos do corpo técnico-pedagógico são vítimas e agressores em potencial. O alunado também sofre por parte de docentes quando são chamados/as de: nigrinha, descarado(a), retardado(a), burro(a), marginal, sacizeiro. Há, também, a ocorrência da violência contra o patrimônio, que se manifesta contra a parte física da escola, como pedradas no telhado da escola, inutilização de carteiras e de canecas plásticas utilizadas na merenda escolar, e depredação do transporte escolar.

Temos também muitos casos de violência doméstica, que é a violência praticada por familiares ou pessoas ligadas diretamente ao convívio diário dos adolescentes. Um dos casos mais chocantes foi de duas irmãs que eram violentadas pelo pai desde pequenas. Hoje elas já atingiram a maioridade e não são mais nossas alunas, ele continua preso.

Em números cada vez menores apresentamos casos de violência física que se manifestam em ações como: matar, suicidar, estuprar, roubar, assaltar, esfaquear, além das brigas entre estudantes de localidades distintas da ilha. A participação em atividades de facções criminosas ainda está presente. Nos últimos três anos

³⁵ ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

começamos a registrar muitos casos de automutilação. Ainda não há estatísticas no Brasil sobre este distúrbio, mas ele já chamou a atenção das autoridades. Em abril, o governo federal sancionou uma lei que estabelece que episódios do tipo precisam ser notificados aos conselhos tutelares e às autoridades sanitárias. Acreditam que essa medida é fundamental para dimensionar o problema e criar políticas públicas para combatê-lo.

The Lancet Psychiatry analisou dados de 20.163 pessoas nos anos de 2000, 2007 e 2014. Nesse período, as ocorrências de automutilação quase triplicaram, passando de 2,4% para 6,4%. O problema é mais frequente em adolescentes e adultos jovens, com o dobro de incidência entre as mulheres. Uma em cada cinco se automutila.³⁶

Dentro desse universo de violências, farei um recorte sobre a “violência simbólica”. Este tipo de violência é silencioso e é exercido pela escola quando anula o/a estudante da sua capacidade de pensar por si só transformando-o em um mero copista. Segundo Miriam Abramovay, este tipo de violência é mais difícil de ser percebida, mas esta presente na nossa sociedade quando a escola:

não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. [...]a violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno.³⁷

Ainda no interior do universo simbólico, farei um recorte pra tratar do racismo, de como ele se manifesta e de como tem sido percebido pela comunidade do Colégio Juracy Magalhães Jr.. Devo lembrar que o racismo é um tipo de discriminação que tem acompanhado a história da educação no Brasil, desde sua existência, como mostrarei nos capítulos posteriores, ainda que seja uma prática condenada no código penal brasileiro (artigo 2º da Lei 9.459,1997).

³⁶ CUNINALE, Natalia. Aumentam os casos de automutilação entre jovens. *Revista Veja* de 7 de agosto de 2019, edição n. 2646. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/saude/aumentam-os-casos-de-automutilacao-entre-jovens/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

³⁷ ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v. 1. p. 335.

Entendo raça como um emblema, que tem sido empregado socialmente para organizar, categorizar e classificar as pessoas a partir da cor da pele. O preconceito racial é o resultado de um mundo social que classifica as pessoas como inferiores e superiores, estabelecendo como critério a cor da pele e os traços individuais, esta lógica é vista no ambiente escolar. Outro dia, na fila da merenda, uma das alunas viu duas colegas passarem e disse: “Essas negras se acham”. Uma terceira ouviu e, no dia seguinte, logo na entrada começaram a se agredir fisicamente.

Diante deste cenário de hostilidade racial, se a escola enquanto instituição, não se posicionar, pode reforçar e reduzir a capacidade de variabilidade educacional e social de crianças, adolescentes e jovens negros. Por exemplo, nas escolas brasileiras existe uma infinidade de apelidos que são atribuídos as pessoas negras são cognomes, grosseiros, depreciativos, desdenhativos e difamatórios. Este tipo de ofensa, a racial, desenvolve em quem sofre a agressão uma percepção negativa sobre si mesmo, deixando marcas profundas na autoestima destes/as jovens.

Vale lembrar que o racismo não é inócuo, na maioria das vezes se apresenta de maneira velada, mascarada chegando até a parecer uma brincadeira, por meio de um apelido despretensioso ou de uma linguagem corporal que causa dor e sentimento de impotência.

Trarei a seguir alguns apelidos pesquisados por Miriam nas escolas brasileiras. Acrescento que as que estão em negrito são utilizadas pelos estudantes da escola pesquisada:

Assolan,**zulu**, **buiu**, amendoim,**beijuda**, **cabelo de bombril**, **cabelo ruim**, chiclete de mecânico, chocolate podre, churrasquinho, galinha preta de macumba, cola de asfalto, neguinho da favela, negro safado, pneu, picolé de asfalto, **preta fedida**, gorila,**macaca**, Saci-Pererê, toalha de mecânico, torrada queimada, Zé Pequeno.³⁸ (grifo nosso).

“Nigrinha” é um termo muito usado e que não consta na lista, e significa mulher de baixo escalão, já “sacizeiro”, também muito comum na comunidade, quer dizer usuário de drogas. Muitas dessas ofensas fazem alusões negativas e pejorativas ao povo negro e aos princípios das religiões de matriz africana. Isso é sinal de que a orientação cultural diversificada, bem como a tolerância religiosa, precisam ser mais trabalhadas nas escolas brasileiras. Além disso, há uma desumanização de crianças,

³⁸ ABRAMOVAY, 2005, p. 12.

adolescentes e jovens negros, em vez de chamá-los, pelo próprio nome, eles acabam recebendo apelidos de animal ou objeto. Além disso, muitas vezes são associados a personagens marginalizados pela televisão.

Para as meninas ainda tem um agravante pois sofrem com a rejeição estética em função das madeixas encaracoladas, que é o oposto do ideal de beleza eurocêntrico. Cotidianamente temos conflitos na escola por questões raciais, mesmo sendo “*quase brancos quase pretos de tão pobres*”³⁹- todos/as afrodescendentes.

Abro a seguir, um parêntese, para uma breve reflexão sobre a citação da música Haiti de Caetano Veloso e Gilberto Gil, composta em 1993 e faz parte do álbum comemorativo Tropicália 2. Relembro, a seguir, o contexto histórico que serviu de inspiração para essa verdadeira obra prima e que foi sucintamente descrito por Jean Wyllys:

O fôlego de Haiti se deve, sobretudo, à sua letra, que parte da descrição de uma cena de violência urbana - soldados da polícia militar da Bahia espancando malandros, ladrões e outros baianos em pleno Largo do Pelourinho, no Centro Histórico de Salvador - para tratar da exclusão social, dos conflitos de classes, da escravidão, do racismo, da exploração, do cinismo e de outras formas de violência enquanto opositoras da cidadania. A oposição entre cidadania e violência no Brasil é a chave [...] de crítica cultural acerca de Haiti. [...] (chamo Haiti de "retrato em branco e preto" não só pela referência, na letra, às pessoas pretas e brancas, mas também pela ausência de colorido, de alegria, das situações nela descritas), a música é um fotograma de um filme em p&b que não cessa de ser rodado. Sem querer abusar da alegoria, recortar o fotograma é como flagrar um entrecruzamento das linhas que tramam o tecido social e cultural.⁴⁰

Devo lembrar que o Haiti foi a primeira nação negra das Américas, que se destacou no cenário econômico internacional, como grande produtor de açúcar e segundo o Professor Pasquale:

Após inúmeros embates com a metrópole (França), da independência, de mudanças extremas na cadeia produtiva e da invasão (no século XX) por fuzileiros navais americanos, o país chegou a sanguinária ditadura Doc (Papa Doc e Baby Doc) e à condição de mais pobre país das Américas.⁴¹

³⁹ VELOSO, Caetano. *Noites do norte*. In: *Noites ao Norte (vivo)*, Califórnia (EUA): Universal Music. Faixa 2. 2001.

⁴⁰ MATOS, Jean W. Outro retrato em branco e preto (ou ao contrário): Cidadania e violência e, “Haiti”, de Caetano Veloso. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/02/d02/02jwyllys.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

⁴¹ NETO, Pasquale C. “Pense no Haiti, reze pelo Haiti...”. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1401201004.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

Observei que a música traça um paralelo entre o Haiti e o Brasil e evidencia as suas des(semelhanças). No Brasil “a ralé” tem tido o mesmo destino do Haiti, parte disso o pedido para que pensemos no Haiti e rezemos por ele. Reitero que, quando não houver mais essa multidão de invisíveis e estas rimas não fizerem mais nenhum sentido para nós brasileiros e brasileiras, será sinal de que avançamos enquanto humanidade.

Este cenário racista é extremamente desumanizador e reflete diretamente nas relações interpessoais na escola. No final do ano passado tive o caso de duas alunas que se agrediram fisicamente, fora da escola e acabaram na delegacia por causa do cabelo. Ambas possuem o cabelo encaracolado, mas, resolveram trocar tapas, por conta da forma como uma delas usa o cabelo, que desagradou à colega. Os desafetos tiveram início no grupo de *Whatsapp* da turma e culminou com elas se agredindo em uma das festas de largo (são festas religiosas que reúnem missa, procissões e muita animação, unindo assim, o sagrado e o profano) da localidade, o caso chegou à escola porque a aluna indiciada deu o endereço da escola para receber a intimação.

Abro aqui um parêntese para contextualizar, baseada nas pesquisas de Nilma Lino Gomes⁴², que a escola é um importante espaço, onde se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Destacando que a dupla, cabelo e cor da pele, desempenham um papel fundamental na construção da identidade negra. O cabelo, em particular, representa a maneira como o povo negro se vê e de como é visto pelo outro. Assim, a estrutura capilar marca presença nos espaços onde os/as negros/as convivem e se educam, como por exemplo: na família, nas relações afetivas sexuais, no trabalho e na escola.⁴³

O cabelo carrega uma forte marca identitária e, dependendo do contexto, pode ser visto como uma marca de inferioridade⁴⁴. Na minha família materna, por exemplo, quando nasce algum bebê, a primeira pergunta é: “E o cabelo”? Isso não é uma regra. Existem famílias que preservam a memória ancestral africana, têm ainda os movimentos negros, os salões étnicos, bem como outros espaços.

⁴² GOMES, Nilma Lino. *Educação, Identidade Negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n>. Acesso em: 08 set. 2020.

⁴³ GOMES, 2003.

⁴⁴ GOMES, Nilma L. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

Infelizmente, a escola não tem se mostrado um desses espaços de revalorização da estética do corpo negro e do cabelo crespo. Isso perpassa pelos processos de formação de professores quanto a sua própria aceitação. Nosso corpo, enquanto docentes, é também um instrumento de trabalho e o ato de educar envolve uma exposição física e mental constante.

Conflitos como os descritos anteriormente demonstram o quanto a escola ainda precisa abrir os olhos e os ouvidos para interpretar o que jovens estão tentando nos dizer. Pensando assim, em qualquer situação de conflito, abro espaço para o diálogo e registro a ocorrência, caso haja reincidência convoco os pais e por último encaminhamento para o conselho tutelar. Contudo, é tempo de trabalho e de aprendizagem que estão sendo perdidos.

As atividades escolares que os/as estudantes mais interessam são as lúdicas, esportivas e jogos dramáticos. As atividades socioculturais da comunidade preferidas pelos/as aluno/as são as festas locais (religiosas) e o pagode. Assim, há oito anos implantamos a metodologia de projetos e substituímos o escutar, ler, decorar, repetir; pelo: investigar, problematizar, produzir, criar, argumentar e projetar.

Esta transdisciplinaridade exige que os docentes e os discentes aprendam não só como ter acesso à informação, mas principalmente, como desenvolver o espírito crítico, visando a produção de conhecimentos. Destarte, o aprender a aprender apresenta-se como um desafio uma vez que o professor não consegue ensinar tudo aos estudante, por isso, sentimos a necessidade de provocar nossos estudantes a acessarem as informações, na literatura, na web, elegendo e destacando os conteúdos mais relevantes.

Nesse processo de aprender a aprender é necessário saber formular questões, observar, investigar, localizar as informações. Cabe ressaltar que o ensino copista, baseado apenas na reprodução, não tem dado conta de aparelhar alunos e alunas às aprendizagens exigidas no século XXI.

Como estratégia de maior aproximação da família, realizamos reuniões e convidamos a comunidade a participar dos eventos lúdicos da escola com o intuito de promovermos oportunidades de estabelecer uma relação de confiança, que é a base para a organização do trabalho em sala de aula.

Não possuo informações precisas de quantos/as alunos/as fazem uso de drogas, mas sei que na comunidade prevalece o uso do álcool, que muitas vezes é estimulado pela própria família, beber é um ato de virilidade. A maconha e a cocaína também são usadas.

Alguns são usuários, mas tenho informações de alunos/as que passam drogas na escola. Tivemos o caso de uma aluna que em 2015 teve uma *overdose* na praia, quando estava filando aula. Os problemas relacionados ao uso de drogas são: danos à saúde, delinqüência e evasão escolar. Em determinados casos os alunos se envolveram tanto com a questão e acabam se tornando traficantes, abandonam a escola e alguns foram até mortos. No caso das meninas, geralmente engravidam dos traficantes. Esta realidade entristece não só o corpo docente, mas os funcionários e o grupo gestor, nós nos sentimos impotentes.

Os casos que tenho conhecimento são descritos pelos próprios estudantes e até hoje ninguém se dirigiu à escola para solicitar ajuda e muito menos oferecer apoio. Vale ressaltar que há incidência grande nesta comunidade de pedofilia, onde as crianças são violentadas pelos pais, familiares e turistas.

Acabei de apresentar um breve retrato do ambiente da pesquisa para situá-lo, sócio e historicamente. Em seguida partirei mais especificamente para análise das falas, discurso dos/as estudantes, educadores/as, pais/mães, funcionários/as e gestores/as.

Enfatizo que cada sujeito é propulsor do seu tempo social e histórico, as circunstâncias de cada fala estão relacionadas diretamente com cada contexto histórico e com as relações sociais desse indivíduo seja: na família, na comunidade, na escola, na igreja e no trabalho. Destarte, todo indivíduo tem um lugar de fala que é influenciado pela sua localização social, conseqüentemente todo discurso traz marcas sociais e culturais de cada pessoa, ou seja, expressa seu lugar de fala.

2.4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Tanto na minha trajetória profissional, como no dia-a-dia na escola constato que os/as educadores/as narram histórias sobre o comportamento de alunos e alunas. Porém, nos dias atuais, estas narrativas têm ocupado as páginas policiais dos jornais,

da televisão e das redes sociais, dando a impressão de que a escola está mais violenta.

Estudantes que antes eram vistos como personagens passivos no processo de formação educacional viraram protagonistas neste cenário violento. O sentimento de impotência e incapacidade em lidar com tal problemática domina o corpo docente e os demais envolvidos. Como se não bastasse crescente descrédito da escola transmitido quase que diariamente pelos meios de comunicação, criando assim, uma espécie de “atmosfera de terror” no imaginário da sociedade.

Associada a esta “atmosfera de terror”, temos que conviver com o descaso institucional, demonstrado pela falta de registros sobre o fenômeno da violência na escola, tanto de parte dos NTES (Núcleos Territoriais de Ensino) como da própria SEC (Secretaria de Educação e Cultura). Na escola convivemos com casos de tráfico e uso de drogas, porte de facas, ameaças de morte e agressões. Esta é a realidade de muitas escolas públicas da Grande Salvador. Quem alerta é a titular da Delegacia para o Adolescente Infrator (DAI), Claudenice Maio, que passou a registrar em estatísticas as ocorrências nas instituições de ensino, diante do crescimento aparente.⁴⁵

Na cidade de Salvador incluindo a Região Metropolitana as escolas públicas convivem diariamente com a violência nas salas de aula. Tornaram-se corriqueiros nos meios de comunicação casos que relatam agressões entre alunos-professores-funcionários. Os índices de violência crescem em proporções alarmantes, somente nos dois primeiros meses de aula de 2009 (março e abril) foram catalogadas 51 ocorrências nas escolas da capital baiana e cidades da região metropolitana.⁴⁶

De acordo com dados da DAI, 140 adolescentes foram apreendidos traficando drogas em Salvador e região metropolitana (8,5% a mais que os 125 casos catalogados em 2007 e 125% a mais que os 62 de 2006). “E as ocorrências nas escolas vêm se tornando cada vez mais frequentes, afirma a delegada. [...] As escolas

⁴⁵ Violência atinge as escolas de Salvador. Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2009/05/17/violencia-atinge-as-escolas-de-salvador>. Acesso em: 09 set. 2020.

⁴⁶ Violência atinge as escolas de Salvador. Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2009/05/17/violencia-atinge-as-escolas-de-salvador>. Acesso em: 09 set. 2020.

da capital baiana são cenários de muitas outras histórias de violência envolvendo jovens.”⁴⁷

O segundo tipo de violência mais frequente nas escolas, de acordo com a delegada, é a ameaça de morte, sofrida por pelo corpo discente e pelas pessoas gestoras. Um adolescente de 16 anos ameaçou matar uma professora e a diretora do Colégio Estadual Márcia Meccia, situada no bairro de Mata Escura. “A professora tentou tirá-lo da sala e ele se recusou. Com a chegada da diretora, após uma discussão, só saiu da sala após fazer o sinal com a mão de que mataria as duas”, contou a titular da Delegacia para o Adolescente Infrator.⁴⁸

Eu também já fui ameaçada de morte inúmeras vezes. Consigo lembrar claramente de dois casos. O primeiro, foi um aluno que estava traficando dentro da escola. Depois de inúmeras conversas com ele, sem resultado, convidamos a mãe para conversarmos. A partir daí ele ameaçou de morte eu e a diretora. O segundo caso foi de um aluno que apresentava sérios distúrbios psicológicos e a família omitia-se em tratá-lo. Quando a situação ficou insuportável a diretora pressionou a família, via conselho tutelar, e a mãe resolveu tirá-lo da escola. A partir de então, ele nos ameaçava de morte diariamente na rua.

Sou testemunha de que nada tem sido feito pelas escolas públicas de Salvador e Região Metropolitana por parte do Poder Público. O pouco que se faz, e que acaba sendo muito, é graças à disposição das equipes e de suas respectivas escolas que, extenuados/as de esperar que algo seja feito, assim como nós do Colégio Juracy, vêm mudando essa realidade com pequenas e concretas ações.

Estes números que apresentei serviram para nortear este trabalho, na medida em que possibilitam uma observação mais aproximada do fenômeno das violências nas escolas em Salvador e Região Metropolitana.

Atualmente, o fenômeno da violência nas escolas é percebido de maneira bem mais ampla, visto que possui particularidades históricas, culturais e sociais que

⁴⁷ Violência atinge as escolas de Salvador. Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2009/05/17/violencia-atinge-as-escolas-de-salvador>. Acesso em: 09 set. 2020.

⁴⁸ Violência atinge as escolas de Salvador. Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2009/05/17/violencia-atinge-as-escolas-de-salvador>. Acesso em: 09 set. 2020.

a caracterizam. Estes distúrbios disciplinares deixaram de ser eventos esporádicos e tornaram-se corriqueiros nas escolas.

Na escola Juracy, acabou se tornando um dos maiores obstáculos pedagógicos. Por isso mesmo é bastante desafiador e requer um tratamento adequado, cuidadoso e necessita ser fundamentado teoricamente, por meio de conhecimentos científicos e práticos.

O conhecimento prático, empírico possibilita que aja uma reflexão sobre a opressão do nosso sistema cultural, sobre o nosso condicionamento mental de ver o mundo de maneira simplista, binária na forma: ou/ou, isto é, ou é bonito/ou é feio, ou é bom/ou é mau.

Todas as instituições, na qual a escola está incluída são marcadas pela ideologia dominante hegemônica, onde a branquitude e a masculinidade configuram-se como dimensões ideológicas, destes lugares de poder. Tais ideologias foram sendo construídas historicamente e socialmente, e indicam uma visão de mundo que está presente no cotidiano destas instituições.

A visão de mundo que está presente na escola é a ideologia da branquitude, esta possui uma função psíquica essencial. Ela mobiliza desejos, afetos e incentiva a libido e se refere a identificações profundas, assegurando a cada um fortalecer-se narcisicamente entre “os seus iguais”. Por esta ótica, “os diferentes”, os não brancos, são considerados adversários, inimigos e inferiores sobrando apenas para eles as pulsões arcaicas e virulentas de uma violência brutal que se expressa através do menosprezo, da exclusão, do aniquilamento e da não aceitação.

Esta concepção define alguns como irmãos, outros como estrangeiros adversários e até inimigo, nesse jogo de quem deve ou não ser aceito nasce ao que eu chamo da virose educacional contemporânea, o *bullying*.

Utilizei o termo virose educacional contemporânea, por conta da cartilha “Bullying 2011-Projeto Justiça nas escolas”, elaborada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e difundida pelo Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, bullying é definido como todos os “[...] atos de violência (físico ou não), intencionais e repetitivos,

contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas”.⁴⁹

A classificação de *bullying* trazida pelo CNJ diverge, em parte, do definido pela literatura especializada, e não jurídica, na medida em que considera que todo tipo de violência é *bullying*. Inclusive algumas formas de violências sexuais, contra o patrimônio e contra a propriedade são classificadas como *bullying*.

Claro que a cartilha buscou agregar todo e qualquer tipo de agressão intencional e/ou contínua que possam vir a sofrer crianças e adolescentes na condição de alunos/as. Entretanto, ela generalizou demais e acabou ocasionando um choque conceitual do que seria, de fato, o *bullying* para a Justiça brasileira.

O *bullying* é uma deformação do comportamento e está preso ao campo da subjetividade, estando totalmente ligado ao preconceito.⁵⁰ No caso específico do racismo, essa lógica da rejeição, de exclusão, de aversão, de humilhação evade o campo subjetivo e invade o campo objetivo e passa a se normatizado, naturalizado, semeado e equalizado no campo político, jurídico, econômico, cultural e social⁵¹. Assim, fica claro que *bullying* e racismo não são sinônimos.

Em outros termos, no Brasil, a rejeição, a exclusão e a aversão, que são características do racismo fazem parte da lógica de funcionamento dos órgãos de segurança pública. Estes pautados no seu conceito de “inimigo interno”, tentam explicar o extermínio de jovens negros.⁵²

Refletir e tentar entender as causas da desigualdade racial pela via da subjetividade, deflagrando os efeitos de um racismo que é negado e exercido dia-a-dia na nossa sociedade é fundamental. O racismo a brasileira reflete de forma objetiva

⁴⁹ SILVA, Maria Lúcia da. *Racismo e os efeitos na saúde mental*. In: BATISTA Luís Eduardo, KALCKMANN, Suzana (Orgs.), Seminário saúde da população negra do Estado de São Paulo, (p. 129-132). São Paulo, SP: Instituto de Saúde. 2004.p. 7.

⁵⁰ Preconceito é um juízo antecipado que não passa pelo crivo da razão, juízo este que existe na cabeça de um indivíduo ou grupo de indivíduos que rejeita ou não aceita o outro devido à cultura, sexualidade, religião, etnia, nacionalidade, idade, etc.

⁵¹ JULIÃO, Luanda. *Escolas ainda confundem racismo com bullying*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/escolas-ainda-confundem-racismo-com-bullying/>. Acesso em: 09 set. 2020.

⁵² TAVARES, Viviane. A sociedade terá que mudar porque é ela quem autoriza, hoje a barbárie policial. *Revista Fórum*.2014. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/01/a-sociedade-tera-que-mudar-porque-e-ela-quem-autoriza- hoje-a-barbarie-policial/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

e subjetivamente nas condições de ser e estar no mundo da população negra no Brasil.

Para enfrentar o nosso racismo é necessário compreender os mecanismos deste sistema cheios de rachaduras que criam situações nas quais os negros, e principalmente, as negras são excluídas no trabalho, mesmo quando sua escolaridade é igual ou melhor do que a dos brancos.

Uma prova dessa exclusão é o número de pessoas que ocupam lugares de comando nas instituições - hegemonicamente masculino e branco – isso evidencia que a história de racismo no nosso país é uma espécie de “pacto narcísico” que revela uma visão de mundo e de interesses de um determinado grupo, no caso os brancos.

Esta lógica perversa intervém no itinerário acadêmico de crianças e jovens afrodescendentes, tem gerado um descompasso na aprendizagem, revelando um desempenho insatisfatório causando uma maior evasão escolar, consequências da hostilidade violenta e naturalizada que se instaurou ao longo da nossa história.

A primeira hipótese levantada até aqui é de que, um dos motivos desse descompasso é causado pela violência simbólica - é aquela que não produz dor física de imediato, porém é construída socialmente e se organiza subjetivamente de maneira individualizada. A violência simbólica é uma condição vital dos mecanismos de reprodução da desigualdade, que tem início na família e na escola.

Segunda hipótese, que a estrutura social brasileira é marcada pela desigualdade social, na qual raça é determinante e consolida a força simbólica da violência. Esta disparidade é camuflada pelas vestes da indolência, da indisciplina, da delinquência, do crime organizado, do tráfico, que ameaçam o ambiente escolar.

Infelizmente os/as estudantes são vistos/as e tratados/as como pícaros⁵³, que protagonizam a violência no ambiente escolar. No entanto, acredito que pode haver outras formas de subjetivação da violência, em forma de uma resiliência ativa e criativa, com interfaces com a arte.

Além disso, me pergunto se um PPP (Projeto Político Pedagógico) baseado em projetos, com ações interculturais diminuirá a agressividade dos estudantes e

⁵³ Pícaros é o plural de pícaro. O mesmo que: astutos, patifes, velhacos, vilões, vilões e vilões.

fortalecerá as relações interpessoais na escola a ponto de minimizar as violências no ambiente de aprendizagem, formando verdadeiros cidadãos?

2.4.1 Trajeto metodológico

Na tentativa de validar as minhas hipóteses, preciso advertir que a metodologia da pesquisa é um instrumento do pesquisador. É a metodologia que indicará os caminhos que devo percorrer possibilitando-me objetivar de forma inovadora como, onde, com quem, com quê, quanto e de que maneira pretendo captar as realidades e seus fenômenos.

Destarte, optei pela Análise do Discurso, que é abreviada como (AD), ela possui métodos de análise que englobam princípios que dão origem a essência do discurso. Ou melhor, a interpretação não se faz por ela mesma, não é fidedigna, mas sim resultado de narrativas situadas historicamente e de um discurso apontado, segundo Tfolini e Assolini:

um objeto simbólico produz sentidos, não a partir do mero gesto de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários. Ou seja: os dados são entendidos [...] como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo [...] Todo discurso se estabelece, sobre o discurso anterior, apontando para o outro [...] O que existe não é um discurso fechado em si, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar as analisar estados diferentes.⁵⁴

Fazendo uma análise dos mecanismos da linguagem tentei responder basicamente as perguntas desta pesquisa. Para isso, realizei: consulta bibliográfica, entrevistas semiestruturadas - que foram analisadas através do método de (AD). Tive por base as contribuições da abordagem qualitativa, que abriram espaço para que eu investigasse os sujeitos, considerando o contexto em que acontecem os casos de violência simbólica no espaço escolar.

⁵⁴ TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. *Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar*. p. 10. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477>>. Acesso em: 29 fev. 2020. p. 10.

2.4.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada é vista como uma das técnicas de pesquisa qualitativa. Casualmente ela é comparada a uma conversa informal (o que não deve ser visto com desdém) uma vez que a pesquisadora prepara de antemão algumas questões para as pessoas entrevistadas. Contudo, no desenrolar do encontro elas/es podem sofrer alterações e/ou modificações de acordo com o rumo da conversa e ocasionalmente, quando for necessário limitar as informações ou mesmo delimitar um determinado tema/assunto com a pessoa entrevistada.

Nem por isso ela possui menos valor do que os outros instrumentos de pesquisa, sejam eles qualitativos ou quantitativos. Além do mais, devo lembrar que uma entrevista é trabalho, é pesquisa e como tal exige austeridade e idoneidade por parte da analista/pesquisadora. Ante o exposto Duarte afirma:

Muitas vezes a opção pela entrevista baseia-se numa percepção, mais ou menos corrente entre nós, de que esse é um procedimento mais fácil, quando comparado a outros aparentemente mais trabalhosos e mais sofisticados. Cabe assinalar, então, que entrevista é trabalho, não bate papo informal ou conversa de cozinha. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo: talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que na elaboração de questionários ou *ckecklists* por exemplo, mas para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador. Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas [sic], abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigativo e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista.⁵⁵

Destarte, a entrevista semiestruturada tem seus prós:

a) evita possíveis mal-entendidos com relação às questões propostas, uma vez que o entrevistador, por estar diante do entrevistado e tem como rever as questões, esclarecendo seus objetivos.

b) se a relação entre entrevistadora e entrevistados/as for satisfatória, a analista terá a possibilidade de ter à sua disposição uma materialidade discursiva

⁵⁵ DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar e Revista, n° 24, p. 04-05, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: Editora UFPR; Brasil, 2004. p. 4-5.

muito mais significativa. O contrário acontecerá caso a relação entre os dois for antipática.

c) esse tipo de entrevista colabora na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados e posições em suas atitudes e comportamentos.

De acordo com Manzini⁵⁶ a entrevista semiestruturada está focada em um determinado assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com as perguntas principais. Contudo, outras questões inerentes podem surgir, fazendo aflorar novos dados de maneira mais livre, uma vez que as respostas estão normatizadas.

De início, a entrevistadora deve informar o que é a sua pesquisa, deixando claro quais são os seus objetivos. A esta altura o entrevistado deve estar ciente de que suas respostas serão analisadas pelo entrevistador, deixando claro que este não será prejudicado por nada que declarar.

Além disso, a análise das entrevistas estará entranhada do discurso da própria pesquisadora, uma vez que o relatório será gerado por meio dos discursos entrelaçados entre a pessoa entrevistadora e a pessoa entrevistada. Em outras palavras, o DNA da pesquisadora estará presente no relatório acerca das entrevistas. Com relação a este emaranhado Duarte complementa:

é a fala do pesquisador que será ouvida no relatório de pesquisa e não da comunidade silenciada; uma fala polifônica, espera-se, pois a ela estarão incorporadas as vozes dos informantes, mas, ainda assim, uma fala pessoal, de natureza acadêmico /científica, emitida a partir de um lugar de texto produzido a partir dela, não significa, de modo algum, desqualificar nossos informantes, minimizar a importância do olhar deles em relação ao contexto estudado ou arrogar-nos o lugar de sujeito-suposto-saber; significa, apenas, não perder de vista que é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa, quem escolhe o método de investigação, quem realiza as entrevistas, elabora o roteiro, registra as respostas, transcreve, arquiva, interpreta e escreve e assina o texto final [...] Seu ponto de partida será sempre aquilo que o informante lhe diz, pois isso é a sua matéria prima. Porém produto de cultura, sejam industriais, acadêmicos ou artísticos, não são apresentados enquanto matérias-primas – para que sejam produto, tem que haver trabalho, investimento, modificações, supressões, manufatura. Portanto, não cabe supor que relatórios de pesquisas ou teses de doutorado devam funcionar tão somente como “caixas de ressonância” de falas alheias, cadeias de transmissão de ideias e reivindicações de grupos ‘sem voz’ no meio acadêmico.⁵⁷

⁵⁶ MANZINI, José Eduardo. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, Bauru. 2004. p. 134.

⁵⁷ DUARTE, 2004, p. 4-5.

Não se pode esquecer que na entrevista ocorre sempre uma troca, onde os dois lados são beneficiados. Segundo Duarte, toda pessoa pesquisadora possibilita à pessoa interlocutora a chance de refletir sobre si mesmo, sobre suas práticas, sua história e suas marcas:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seus meios sociais ele estará se auto-avaliando [sic], se auto-afirmando [sic] perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias.⁵⁸

Ao término das entrevistas, os dados da pesquisa devem ser organizados, sem que necessariamente todas as palavras ditas pelo entrevistado constem na sua interpretação. Em seguida serão realizados recortes nas falas dos sujeitos, que serão posteriormente reordenadas em eixos temáticos. Os cruzamentos entre os eixos e fundamentos teóricos escolhidos pela pesquisadora resultaram na aparição do principal objetivo desta tese. De acordo com Duarte:

[...]os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual está lidando.⁵⁹

Antes de realizar as entrevistas, inseri meu projeto na plataforma Brasil, afinal todos os projetos de pesquisa que envolvam pessoas, direta ou indiretamente, devem ser submetidos à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos –CEP, de acordo com a resolução CNS 466/12 e 510/16, instituídas com o objetivo de regulamentar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos no Brasil.

⁵⁸ DUARTE, 2004, p. 9.

⁵⁹ DUARTE, 2004, p. 11.

Após a aprovação na Plataforma Brasil,⁶⁰ realizei a entrevista com cada segmento, para isso fiz um contato prévio com a escola e apresentei a minha proposta da pesquisa, para autorização e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas pessoas participantes e seus respectivos responsáveis, no caso de discentes menores 18 anos. Feito isso, elaborei os roteiros e realizei as entrevistas individualmente, estas foram gravadas primeiro no meu celular e posteriormente transcritas e digitadas.

No Juracy atendemos alunos e alunas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, temos em média 350 estudantes no total e um corpo docente composto por 12 professores/as. Interessante notar que investigar o que os sujeitos dizem, no contexto onde a violência é produzida, significa analisar a dimensão simbólica das suas ações revelando a complexidade das suas relações.⁶¹ Considerando esta afirmação, entrevistei dois membros de cada segmento da escola: 2 mães, 4 alunos/as (sendo 2 do ensino fundamental II) e 2 do ensino médio, 2 corpo docente, 2 funcionários e funcionárias e 2 gestores e gestoras.

Os procedimentos que adotei para a pesquisa foram os seguintes: as participações foram voluntárias, a partir de convite que fiz na própria escola. Iniciei a diálogo seguindo o roteiro, as respostas foram gravadas e analisadas, respeitando os critérios definidos pelo filósofo francês Michel Pêcheux.

2.4.3 Análise do Discurso: a Base Investigativa

Devo confessar que quando meu orientador sugeriu como método de pesquisa, a análise do discurso, senti um frio na barriga, pois nunca fui muito boa em análises sintáticas e morfológicas. Contudo, a (AD) transcende o entendimento da língua pela língua, e quanto mais me aproprio dessa teoria mais me surpreendo e me encanto.

A teoria da AD foi idealizada na década de 1960 e tem como seu representante principal Michel Pêcheux, agregando três saberes: a linguística, o

⁶⁰ O comprovante de aprovação encontra-se no Anexo 1.

⁶¹ NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violence in schools: identifying clues for prevention, *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.7, n.13, p.119-34, 2003.

materialismo histórico e a psicanálise, que formam o tripé da sua fundamentação teórica.

A AD investiga a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico e tem como ponto de partida o trabalho social geral, típico do homem e da sua História, além disso entende a língua como uma conciliadora do homem e da sua realidade natural e social.

Explicando melhor, a AD investiga a Linguística através da historicidade que ela deixa de lado, analisa o materialismo histórico buscando o simbólico e encontrado na Psicanálise a ideologia, uma vez que ideia está associada a materialidade ao inconsciente. Tudo isso sem se deixar absorver por ela e sem reduzir-se a nenhum desses campos teóricos.

Sem contar que a AD trabalha com os métodos de desenvolvimento dos discursos ao considerar que o sujeito se encontra em processo de formação constante e que este é composto pela cultura, pela política e pela história, ambos carregados de ideologia. Tal qual Orlandi, “Na história da reflexão sobre a linguagem, a AD aparece como uma forma de conhecimento cisionista, ela se constrói [...] como uma proposta crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas”.⁶²

Assim, a análise do discurso (AD) busca compreender o que se entende pelo discurso, atenta a como, quem e quando ele se constitui. Nessa mesma toada, de acordo com Orlandi:

O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.⁶³

A ideologia para Pêcheux é o que produz no sujeito seu discurso. Portanto, o discurso é feito de ideologia e são as condições históricas, sociais e políticas que produzem no sujeito seu discurso. Explicando melhor, todo sujeito é locutor do seu tempo histórico e social, as circunstâncias de elaboração da sua linguagem estão intimamente relacionadas às suas condições históricas e relações sociais do (trabalho, família, religião e política) que dão origem ao seu discurso.

⁶² ORLANDI, Eni. Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes. 1987. p. 11.

⁶³ ORLANDI, 1987, p. 15.

A interpelação do indivíduo em sujeito se dá pelo discurso. Todo discurso traz as marcas sociais e culturais desse indivíduo, ou seja, expressa seu lugar de fala. Nas palavras de Pêcheux: “os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (sujeitos em seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.⁶⁴

Recapitulando, a análise do discurso (AD) combina três posições teóricas: a linguística (uma vez que a língua tem uma ordem própria), o materialismo histórico (entendendo que o indivíduo é interpelado, subordinado ideologicamente as determinações históricas), estas duas posições teóricas são atravessadas por uma terceira que é a psicanalítica (ocupa-se do sujeito e da sua subjetividade) e atravessa as duas posições anteriores. Assim, o dizer passa a ser compreendido além da função de exprimir sentido e torna-se um objeto do qual a ciência pode descrever o seu funcionamento.

Todo discurso é sempre proferido a partir de condições de produção pré-estabelecidas, e onde o sujeito está inserido num jogo de imagens que são as formações imaginárias relacionadas a sua própria posição e a posição do outro. A escolha das palavras nos transporta ao contexto e às crenças de quem está falando.

Retomo aqui o caminho do procedimento metodológico, depois de gravadas as entrevistas, as falas foram transcritas, digitadas, lidas e relidas. Em seguida sistematizei o corpus textual, e lancei no programa Voyant Tools. Este programa de análise qualitativa auxilia a organização, codificação e classificação de documentos de análise ideológica.

Devo ressaltar que o avanço tecnológico tem possibilitado o desenvolvimento de vários *softwares*/programas que auxiliam na realização de análise de dados, para verificação, codificação e categorização de uma enorme quantidade de informações. Esses programas, dentre eles o *Voyant Tools*, facilitam enormemente o processo analítico dos dados. Entretanto, não substitui, de forma alguma, a responsabilidade da pesquisadora com relação a abordagem substantiva dos resultados.

Este tipo de programa tem se mostrado um sistema com grande potencial de desenvolvimento e tem contribuído para o avanço do conhecimento científico me auxiliando na investigação dos mecanismos da violência simbólica na escola. Este é

⁶⁴ PÊCHEUX, 1997, p. 147.

o objeto desta pesquisa, a partir da experiência pessoal das pessoas entrevistadas e da própria pesquisadora.

Para realizar a pesquisa precisei seguir alguns critérios, tendo em vista o tema investigado. Para começar os participantes deviam ter algumas características em comum, no caso foi a ligação com a escola pesquisada; além disso deviam ter uma vivência com o tema; e por fim, e não menos importante, uma certa cautela pelo fato da entrevistadora/pesquisadora ser também coordenadora pedagógica da escola pesquisada.

Formulei o roteiro para entrevista e partindo de uma discussão mais geral sobre violência, entendendo como ela é compreendida, e aos poucos direcionei para os casos de violência simbólica ligados ao racismo no contexto escolar.

O universo pesquisado contou com a participação de todos os segmentos da escola: corpo docente(2), equipe gestora(2), estudantes(4), pais de discentes (2) e funcionários (2) somando um total de 12 pessoas. Esta amostra serviu para o desenvolvimento do estudo e foi composta por homens e mulheres que foram colhidos de forma aleatória e voluntária. Os critérios de inclusão foram os seguintes: fazer parte de um dos segmentos da escola. Identificados os participantes, realizei individualmente uma conversa para explicar melhor o passo a passo da entrevista, bem como seu objetivo. Em seguida mostrei os roteiros impressos e fui conversando, explicando e esclarecendo possíveis dúvidas. O questionário foi aplicado individualmente e as respostas primeiro foram gravadas pela pesquisadora. As pessoas entrevistadas estão perfiladas na Figura 2:

Figura 2 – Perfil dos entrevistados

Segmento/Sigla	Cargo	Tempo na educação	Tempo na Escola	Idade	Gênero declarado
Gestora – G1	Vice-Diretora	22 anos	9 anos	40 anos	feminino
Gestora- G2	Diretora	31 anos	8 anos, sendo 6 como gestora	49 anos	feminino
Professor – P1	Professora de Língua Portuguesa	27 anos	3 anos	50 anos	feminino
Professor- P2	Professor de História	15 anos	5 anos	45 anos	masculino
Funcionário- F1	Auxiliar Administrativo	10 anos	2 anos	46 anos	feminino

Funcionário- F2	Auxiliar de disciplina	15 anos	10 anos	32 anos	masculino
Mãe- M1	Mãe de Tamile e Janine	-----	6 anos	48 anos	feminino
Mãe- M2	Mãe de Bruna e Brenda	-----	7 anos	47 anos	feminino
Aluna – A1	Aluna do Ensino Médio	10 anos	1 ano	18 anos	homossexual
Aluna – A2	Ensino Fundamental	8 anos	6 anos	16 anos	feminino
Aluno - A3	Ensino Fundamental	8 anos	8 anos	17 anos	homossexual
Aluno -A4	Ensino Médio	11 anos	11 anos	19 anos	masculino

Fonte: a autora

O quadro acima mostra os códigos que criei para preservar a identidade dos/as entrevistados/as. Tive a intencionalidade de variar idades, funções, tempo na educação e gênero na perspectiva de ampliar o leque de percepções sobre o fenômeno pesquisado.

As respostas obtidas nas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e digitadas compondo assim o *corpus* textual. Este é o registro da análise dos dados obtidos nos encontros. Explicando melhor, o *corpus* textual na AD não tem a intenção de selecionar os discursos que sejam mais ou menos interessantes. O estudo sugere que a AD pêuchetiana, valoriza as marcas discursivas da ideologia, o contexto sócio histórico e a posição de cada sujeito. Explicando melhor, o *corpus* textual, na AD, não possui a intenção de selecionar discursos que sejam mais ou menos interessantes para serem analisados. Mas sim, se ocupa dos que considera representativo.

É importante destacar que pensar em *corpus* é penetrar no terreno da heterogeneidade. Portanto, não há como imaginar um padrão, um modelo, ou forma pré-determinado. Vai depender do rumo identificado pela pesquisadora/analista ao longo do seu trabalho de análise, que pode possibilitar a produção de inúmeras explicações e resultados.

Isso me leva a pensar que se outro analista se deparar com o mesmo *corpus*, mediante seus parâmetros conceituais, pode interpretá-lo de maneira bem diferente do primeiro. Destarte, entendo que o *corpus* não é esgotável e tem uma relação dinâmica com a analista que o escolheu, partindo inevitavelmente da sua ótica pessoal

e subjetiva, afinal a sua análise esta intimamente atrelada ao modo como a pesquisadora é tocada pelo corpus.

Além disso, o discurso não diz tudo, cabe a quem está realizando a pesquisa analisar os efeitos dos sentidos. Para isso é preciso ir além do enunciado e chegar ao exprimível através da interpretação. Certa de que a minha estará sempre sujeita a erros, mesmo que o que seja dito, aparentemente esteja claro. Pois na verdade existem muitas e diferentes definições e os conteúdos são menos evidentes do que aparentam.

Dessarte, estar na posição de analista é uma escolha não apenas epistêmica, mas acima de tudo estratégica e política, pois exige posicionamentos variados e uma atenção apurada dos seus efeitos. Para ilustrar tal afirmação trago o conceito de “visão de mundo” de Chartier, ao descrever a conexão entre pessoa pesquisadora e o *corpus*:

Com efeito, a noção de visão de mundo permite articular, sem reduzir um ao outro, o significado de um sistema ideológico descrito por si próprio, por um lado e, por outro lado as condições sócio políticas que fazem com que um grupo ou uma classe determinados num dado momento histórico, partilhem, mais ou menos, conscientemente, ou não, esse sistema ideológico [...] Perante as ideias dessa época, a tarefa do historiados das ideias [o do analista do discurso] é, portanto, a de “substituir a busca de uma determinada função”, função esta que só pode se apreendida se for considerado globalmente o sistema ideológico da época considerada.⁶⁵

O encontro entre *corpus* e a analista resultará em um conflito, que é de extrema importância. Este choque possibilita à exploradora perceber e investigar os lugares discursivos e suas categorias, sempre atenta de que maneira dará sentido e se harmonizará com o que foi falado, assim aconteceu comigo.

Dei continuidade a pesquisa com o *corpus* construído a partir desse choque entre o eu/ pesquisadora e o *corpus* textual. O que mais me chocou foi o fato da maioria das pessoas entrevistadas, afirmarem que a escola não é violenta, cheguei até a pensar que a pesquisa tinha dado errado.

O *corpus* discursivo foi formado pelo conjunto de sequências discursivas obtidas nas 12 entrevistas individuais gravadas em áudio no segundo semestre de 2019, que foram posteriormente transcritas e digitada.

⁶⁵ CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel. 1990. p. 50.

O número de sequências discursivas foi definido à luz dos objetivos da analista, tendo a mesma o cuidado de analisar todas as respostas, certa de que “a análise do discurso não visa à exaustividade ‘horizontal’, ou seja, em extensão nem completude, ou a exaustividade em relação ao objeto empírico material”.⁶⁶ Em outros termos, o método de Análise do Discurso, não se preocupa com a quantidade do material coletado.

Depois de compilado o *corpus* ficou com 11 laudas e optei em fazer um recorte nas sequências discursiva. Nele mostrarei os aspectos mais significativos do que foi respondido, bem como uma visão geral do documento, através de: gráfico de palavras, mapa conceitual e nuvem de palavras.

Inicialmente inseri o *corpus* discursivo no programa Rota Sul Net, que opera *online*⁶⁷. Trata-se de um sistema operacional que conta as palavras, os artigos, as preposições, e os pronomes e exibe as repetições. Dos dados oferecidos pelo rotasul.net, preparei uma tabela com a relação dos vocábulos que se repetiram quatro vezes ou mais, por questionário, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Palavras repetidas mais de quatro vezes

Entrevistado	Palavras repetidas quatro vezes ou mais
G1	gente- violência- escola- família- alunos
G2	escola- gente- alunos- menino- suspensão- violência- sentimento- geração-pais- pessoas
P1	gente- meninos- escola- questão- acontece- menina- sala- violenta- violência passado- conflitos- aluno- aula- proximidade- comportamento- problema.
P2	gente- violência- escola- aluno- família- processo- alunos- vida- ensino- professor- hoje- comunidade- aprendizado- tempo- problema- consegue- observar- filhos- enquanto- entender- projetos- pessoas- pedagógica- resolver atenção- atitude- situação- aquele- verdade.
F1	educação- escola- hoje- negro- pode
F2	gente- conversa- resolver- gosta- aceitam- amizade- casos- antes- conversar- situação- situações
M1	gente- você- bocado- também- meninos- pode
M2	aqui- também- anos- colégio- causa- acho- <i>silêncio</i>
A1	professora- educação
A2	escola- briga

⁶⁶ ORLANDI et al., 1989, p. 32.

⁶⁷ Disponível em: <http://rotasul.net/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

A3	gente- <i>silêncio</i> - educação
A4	caso- agressão- ajudar- resenha

Fonte: a autora.

Segundo Orlandi, as palavras “falam com as outras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com os outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.⁶⁸

Na tabela de palavras fica claro que onde tem muitos termos é sinal de que as respostas foram mais extensas. Tendo por base o sentido literal das respostas, pude observar as três formas de repetição apresentadas por Orlandi⁶⁹: A primeira foi a repetição empírica (mnemônica) - conhecida como efeito papagaio que só imita o que ouve em outros discursos, este apareceu nas respostas (M1,M2, A1, A2, A3); a segunda foi a repetição formal - é quando a pessoa diz a mesma coisa, só que de outro jeito e apareceu nas respostas de (G1,P1,F1,F2, A4); por fim, a repetição histórica: onde o discurso flui propiciando o movimento dinâmico entre as três posições teóricas, apareceu nas (G2, P2, F1, F2). No caso F1 e F2 aparecem duas vezes porque, de acordo com as perguntas, eles oscilaram o tipo de repetição, ou seja, algumas foram empíricas e outras históricas.

As entrevistas com A3 e M2 apresentaram longos períodos de silêncio. Na AD o silêncio tem um significado favorável, conforme Orlandi⁷⁰, não se trata apenas da ausência de palavras e nem a sombra verbal, mas sim uma forma diferente de significar (diferente da verbal). O silêncio não é visível, por isso, na maioria das vezes, por uma ótica empírica, ele represente apenas a falta de palavras. Contudo, para compreendê-lo, é preciso considerar os processos de construção dos sentidos e a historicidade, uma vez que a materialidade do silêncio é diferente, ou melhor, ele significa de outra maneira, e esse é o argumento de Orlandi⁷¹, quando critica o conceito behaviorista por reduzir o fenômeno da linguagem à uma simples troca de informação e de turno de fala. Para ela o silêncio é uma maneira de significar, fora da linguagem. Sua colocação rompe com as posturas que subjugam o silêncio e propõem

⁶⁸ ORLANDI et al., 1989, p. 50.

⁶⁹ ORLANDI, 1989.

⁷⁰ ORLANDI, 1995.

⁷¹ ORLANDI, 1995.

uma diferenciação entre a matéria significante do silêncio e da linguagem, e ressalta que há uma confusão entre o que é falar e o que é significar.

Dessa forma, o silêncio é o espaço diferencial da linguagem, é o espaço que permite a linguagem significar e complementa: “O homem – tendo de responder a injunção de transparência e objetividade não se dá o tempo de trabalhar a diferença entre falar e significar”.⁷² E acrescenta que a “hipótese de que partimos é que o silêncio é a condição da produção de sentido. Assim, aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: lugar que permite à linguagem significar”.⁷³

Segundo ela, para que a linguagem tenha sentido é preciso considerar este “outro” lugar e esse lugar “diferente” que é o silêncio. Para que a linguagem tenha valor, ela precisa atualizar os sentidos desse silêncio, ao mesmo tempo em que rejeita alguns sentidos, uma vez que não é possível falarmos dois ou mais conceitos ao mesmo tempo. Assim se faz a leitura do silêncio como um espaço diferencial na linguagem. Esta necessidade de um lugar outro para a linguagem é o fundamento da existência de uma flutuação entre o silêncio e a fala. Por exemplo: sempre que há um discurso, algo deixa de ser falado, pois nenhum indivíduo discorre sobre dois ou mais assuntos ao mesmo tempo. A lógica então é: “dizer X para não dizer Y”. Isso nos leva a crer que o silêncio tem sua função e por isso, possui um status benéfico.

Na sequência, para obter os resultados que trarei em seguida, tive que inserir o *corpus* discursivo no programa *Voyant Tools*, que opera online e *open source* de análise de textos (*textanalysis*). Este programa foi desenvolvido pelos canadenses Stéfan Sinclair, professor associado de Humanidades Digitais na Universidade McGill (Canadá), e Geoffrey Rockwell, professor de Filosofia e Ciências Humanas na University of Alberta (Canadá) e atual diretor do KuleInstitute for *AdvancedStudy*. Este programa possibilita que os seus usuários trabalhem com seus próprios textos ou com textos já existentes (online ou não) e conseguem realizar funções básicas na exploração de textos. Os produtos gerados pelo *Voyant Tools* são os seguintes: listas de frequência de palavras, gráficos de distribuição de frequência e exibições de palavras chave no contexto através do sistema *Key Word in Context (KWIC)*, que

⁷² ORLANDI, 1995, p. 36.

⁷³ ORLANDI, 1995, p. 70.

permitem a extração rápida das características de determinado *corpus* teórico, ampliando a possibilidade de descoberta de temas.

Explicando melhor, o *Voyant Tools* é um ambiente de análise, leitura e visualização de texto, que com muita clareza, oferece ao analista, uma gama de funções interpretativas e analíticas. Dispõe de várias ferramentas que executam distribuições e frequências de termos dentro de documentos e dentro de um grupo de documentos (*corpus*); suporta textos grandes e recursos interativos; permite a interação entre ferramentas que facilitam a navegação e a exploração em escalas diferentes, de “leitura próxima” a “leitura distante”. O programa também possibilita e estimula a contribuição do usuário para o aperfeiçoamento do programa. Por este motivo, tem uma variedade de usuário, sendo estes: estudantes, pesquisadores, jornalistas, analistas de mercado, entre outros.

Ademais, o *Voyant Tools* importa documentos de vários formatos (texto, HTML, XML, PDF, RTF, MS Word, ODF etc.), nesta pesquisa, o *corpus* foi salvo em MS Word e posteriormente importado para o programa que gerou os resultados que mostrarei a seguir.

Gostaria de acrescentar que desde a Grécia antiga existiam os corporas (grupos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente que servem a pesquisa de uma língua ou variedade linguística). Alexandre o Grande, os chamavam de Corpus Helenísticos, na Idade Média também eram produzidos corporas de citações bíblicas, que eram coletados e analisados manualmente.

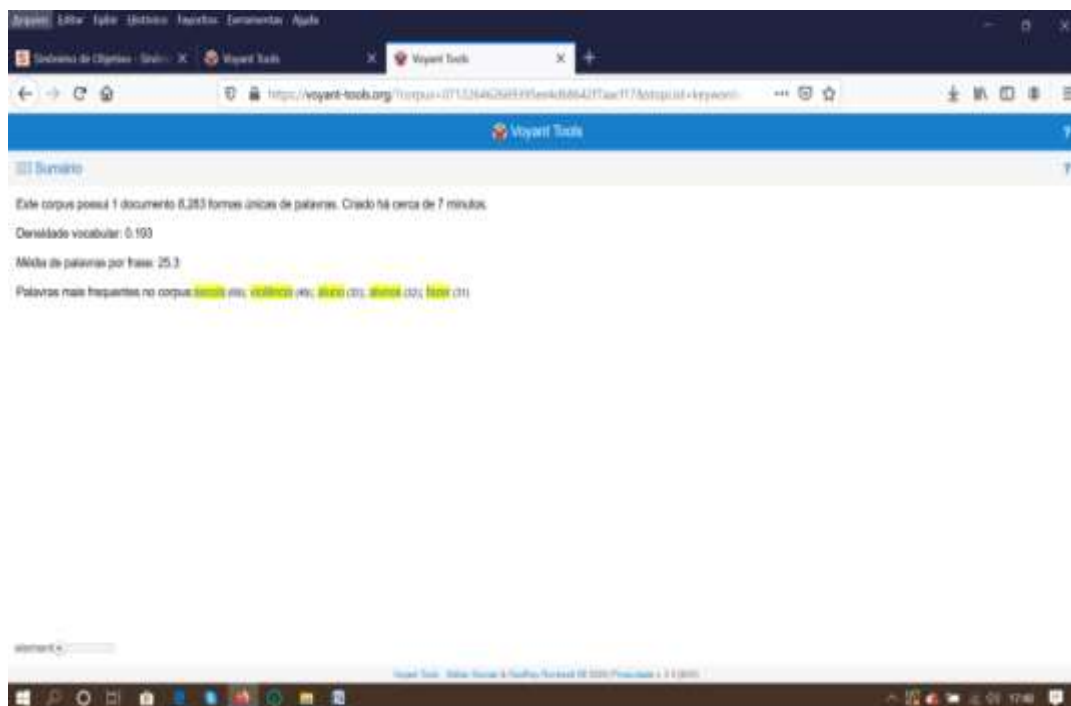
Contudo, ao longo da história muitas críticas foram feitas a respeito da manipulação de corporas extensas. Falava-se que não eram confiáveis, porque os humanos não eram feitos para tarefas desse tipo. Em outros termos, faltavam instrumentos de análise mais seguros. Em 1964, foi lançado o primeiro *corpus* linguístico eletrônico.⁷⁴

Dessa forma, entendo que o *corpus* é um conjunto de dados linguísticos, sistematizados criteriosamente de modo que represente a totalidade do que foi pesquisado, o primeiro passo é ser digitalizado para que possa ser processado pelo computador e finalmente gerar números, resultados úteis para a descrição da análise.

⁷⁴ SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole. 2004.

Para ser representativo um *corpus* não deve ser muito pequeno, caso contrário, só dará acesso aos termos: que, não, de, eu, uma, tem...Explicando melhor, eu retirei estes termos do *corpus* para que aparecessem as palavras de baixa frequência. Além disso, encontrei diversos sentidos para uma mesma palavra, “gente” e optei por retirá-la do *corpus* discursivo analisado. Entendo, que não há um tamanho ideal para o *corpus*. No caso específico desta pesquisa trata-se de uma pequena amostra de uma população, que no caso são as mães, os/as estudantes, os/as funcionários/as, o corpo docentes e as gestoras do Colégio Juracy Magalhães Junior. Enquanto pesquisadora/analisar atribuí representatividade ao corpus, certa de que se trata de uma fonte inesgotável de informações, mas que ainda sim, não contém toda a informação necessária. Aprendi que todo *corpus* ensina algo sobre a linguagem que não podem ser descobertos sem ele. A Figura 4 mostra o sumário do corpus textual inserido. Demonstrando quantas palavras possui o documento, qual a média de palavras por frase e as palavras mais frequentes, neste caso específico foram as palavras: escola, violência e alunos.

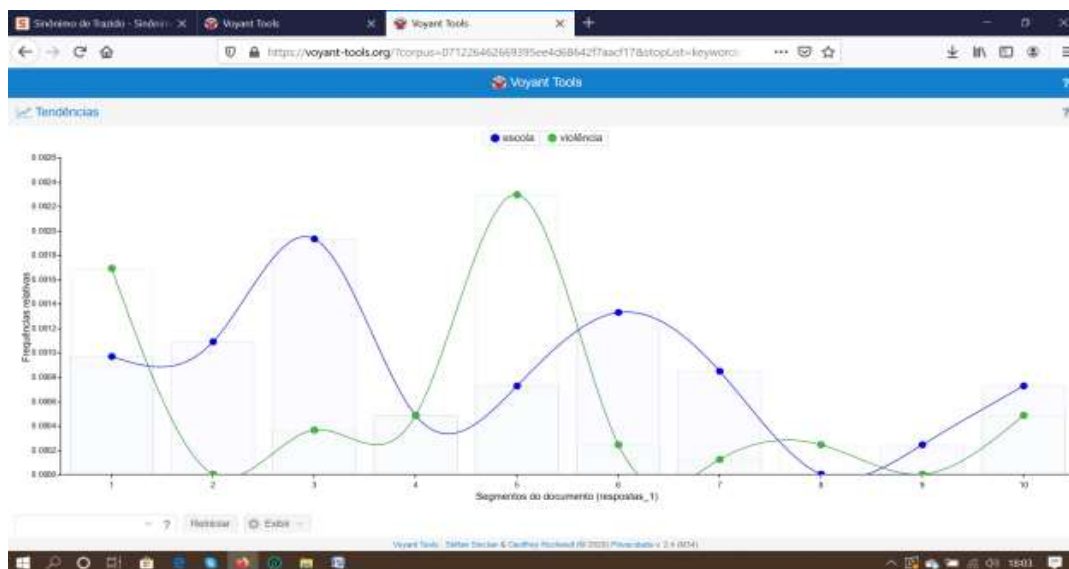
Figura 4 – Sumário do Corpus Textual



Fonte: Gráfico gerado pelo Voyant Tools.

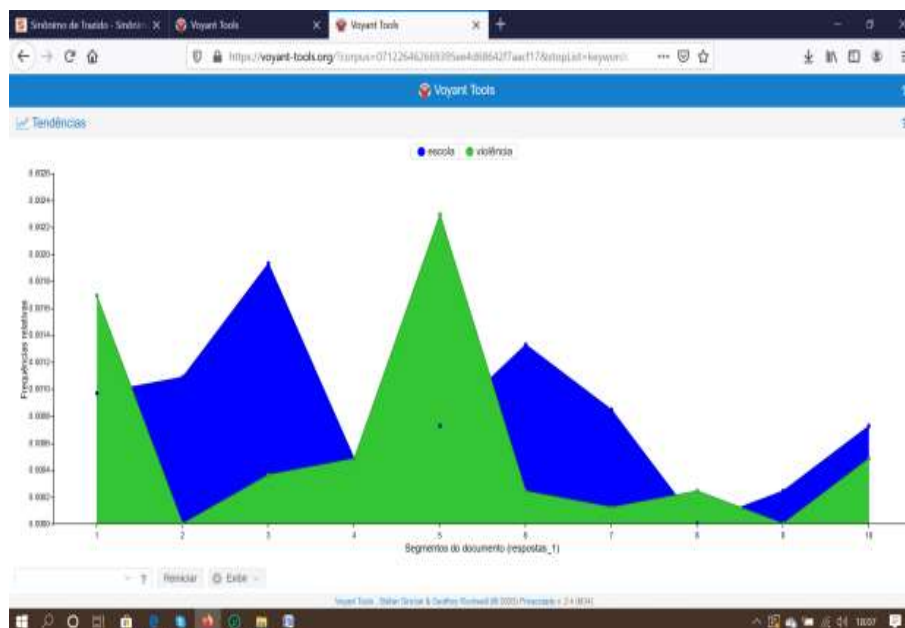
Interessante notar que existem inúmeras formas de representação gráfica. Estas consistem numa importante ferramenta na medida em que facilitam a análise e a interpretação de um conjunto de dados. Sua importância está diretamente associada à facilidade e rapidez com que se pode interpretar as informações. Assim o corpus discursivo, quando inserido no *Voyant Tools* gerou as figuras que apresentarei nas Figuras 5, 6 e 7, elas mostram de maneira clara e objetiva as palavras que mais aparecem nos discursos “escola e violência”:

Figura 5– Gráfico de palavras



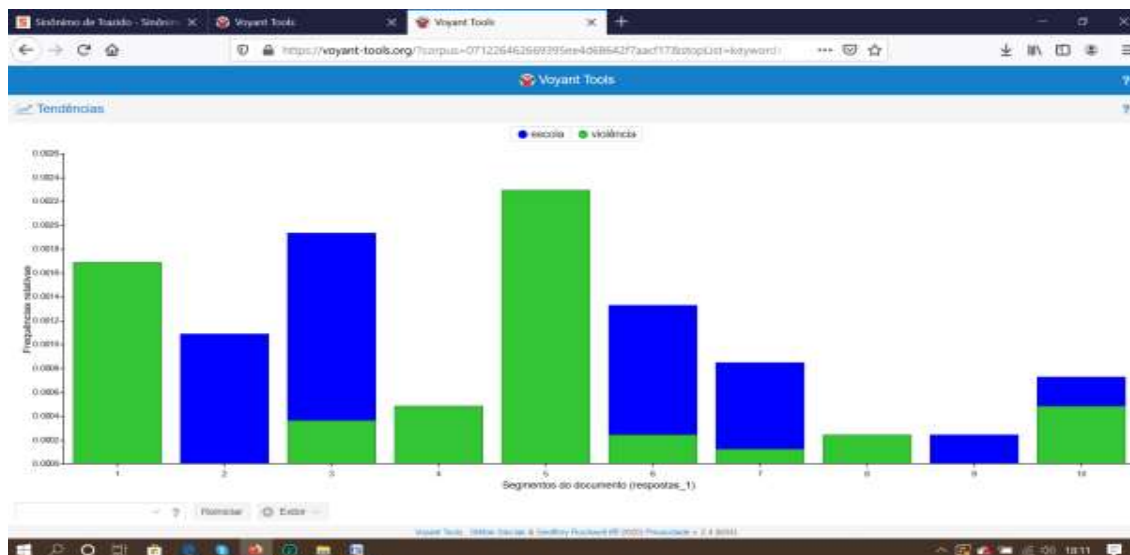
Fonte: Gráfico gerado pelo Voyant Tools.

Figura 6 – Gráfico de palavras



Fonte: Gráfico gerado pelo Voyant Tools.

Figura 7 – Gráfico de palavras



Fonte: Gráfico gerado pelo Voyant Tools.

Outro formato de análise gerado pelo programa é o mapa conceitual, este foi desenvolvido na década de 70, pelo pesquisador e professor norte americano Joseph Novak. Um mapa conceitual é uma representação gráfica e pode se ilustrado em duas ou mais dimensões, por um só esquema. Ele é constituído de um conjunto de ideias ligadas por meio de conectores. A posição dos conceitos tem uma forma específica, que facilita a compreensão e clareza do conteúdo tratado de tal forma que a conexão entre eles fique visível.

Esse tipo de esquema mostra a relação entre os conceitos e ideias, e abarca desde conceitos mais abrangentes até conceitos mais inclusivos. Onde, os conceitos são gradativamente desdobrados em conceitos secundários e assim ordenadamente criando um tipo de hierarquia definições.

Os mapas conceituais representam conhecimentos interligando-o por meio de linhas, que podem ter rótulos (designações) que descrevem a relação entre os conceitos ligados, além disso podendo ser uni ou bidirecionais. Possuem ainda termos ou palavras-chave dentro de formas geométricas e descritores que mostram as relações entre os conceitos. Assim os conceitos são vistos de forma menos repetitiva, mais hierarquizada e relacionados entre si.

Na imagem abaixo, trago o mapa conceitual gerado pelo programa a partir do corpus discursivo inserido. Fica claro aqui que o estudante é visto como protagonista

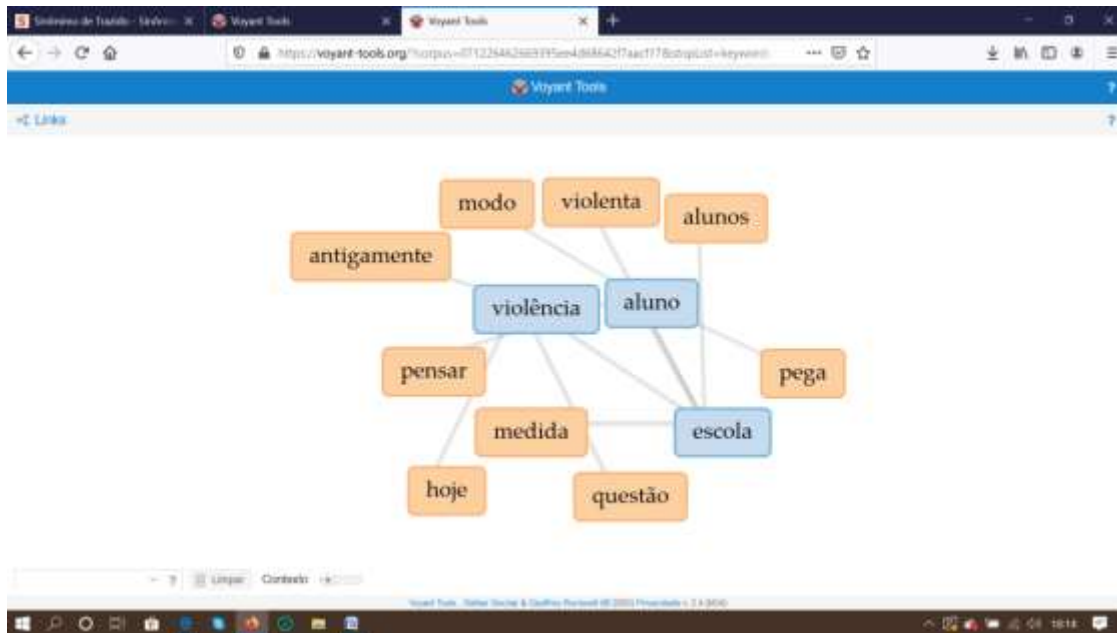
da violência na escola, comprovando uma das hipóteses desta tese, a de que os jovens são vistos e tratados como pícaros, que protagonizam a violência no ambiente escolar.

Abro aqui, mais um parêntese, para justificar minha escolha pelo termo espanhol pícaros. De acordo com a história da literatura, trata-se de um personagem típico dos romances e novelas do século XVII e XVIII, com traços de malandro e/ou descarado. Descarado é um termo muito utilizado aqui na Bahia, para designar aquele que não tem vergonha dos seus atos abusivos, geralmente significa insolente e cínico.

De volta à pesquisa e de acordo com os dados levantados a violência patrimonial apareceu como a principal dentre todas as violências que se processam na escola Juracy de acordo com as respostas, dos profissionais do colégio e dos próprios estudantes.

Nos discursos apareceram diferentes manifestações de violência que, de forma direta ou indireta, acontecem diariamente na escola pesquisada. As que foram citadas dentro da categoria de violência na escola foram: **depredação escolar e quebra de instalações**, furto de materiais e pichações; **brigas e agressões entre discentes**, roubos, insultos e exploração dos mais novos; **agressões entre discentes e pessoas adultas, como ameaças a docentes e agressões verbais, físicas ou psicológicas** impingidas pelos/as professores/as e demais profissionais da escola aos alunos/as. Gostaria de esclarecer que as violações destacadas em negrito foram as mais citadas. A Figura 8 mostra o Mapa Conceitual.

Figura 8 – Mapa conceitual



Fonte: Gráfico gerado pelo Voyant Tools.

A última representação gerada pelo programa foi a nuvem de palavras foi *word cloud* ou *tag cloud*. Trata-se de uma visualização direta de um determinado conteúdo bem típica da era digital que, devido à sua democratização, tem criado uma série de ferramentas e capacidades analíticas.

Na nuvem, cada palavra tem seu tamanho determinado pela sua importância. Ou seja, a análise é realizada através do método Heurístico que se baseia no número de vezes em que um termo é citado.

Tenho que lembrar, que as representações geradas não resolvem o problema, muito menos as questões da pesquisa, mas apontam caminhos a serem observados em um *corpus* textual. Sua maior vantagem é que a nuvem apresenta, de uma maneira bastante resumida os dados sobre o corpus discursivo.

A Figura 9 mostra a nuvem gerada a partir das respostas dadas pelos entrevistados. As palavras em maior destaque são: escola, violência, aluno(s), meninos e família, indicando que na escola tem violência e que os alunos e as suas famílias estão diretamente ligados à esta questão da atualidade.

Figura 9 – Nuvem de palavras



Fonte: Gráfico gerado pelo Voyant Tools.

2.5 ANÁLISE E EXIBIÇÃO DOS DISCURSOS

Todo discurso se faz na tensão entre o mesmo e o diferente, exprimindo uma oposição de sentidos. A memória é incitada pelos sentidos e se baseia nos dizeres anteriores, ao mesmo tempo em que é influenciada pela ordem dos acontecimento. Dessa forma, memória e esquecimento trabalham juntos, pois o aparecimento de um sentido é o esquecimento de outro. Toda a memória é composta por um “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos”.⁷⁵ Esta dinâmica gera tensões entre as oposições que se apresentam nos discursos e Orlandi acrescenta:

Nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e constituem em processos em que língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.⁷⁶

Da disputa entre língua, história e ideologia surge um movimento dinâmico entre o interdiscurso (que são todos os dizeres já ditos) e o intradiscurso (que é aquilo

⁷⁵ PÊCHEUX, 1999, p. 56.

⁷⁶ ORLANDI, 1989, p. 19.

que estamos dizendo naquele dado momento). Essa tensão resulta no que Orlandi chama de incompletude:

A incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história.⁷⁷

Na Figura 10 trago de forma resumida toda a dinâmica do dizer que apareceu nos questionários semiestruturados que apliquei. Estas falas desvelaram a tensão, a incompletude da linguagem,

Figura 10 – Resumo da Entrevista Semiestruturada

Entrevistados	A escola está mais ou menos violenta?	O Colégio Juracy Magalhães é uma escola violenta?	Episódio violento que você tenha vivenciado.	Se os encaminhamentos dados estão corretos.	Ações que minimizem ou evitem que a violência ocorra	Em que medida a questão racial está relacionada com a violência.	Comentários Gerais da pesquisadora.
G1	Acredita que violência em geral tem aumentado, não só na nossa escola.	A violência no colégio têm diminuído.	Vandalismo no transporte - violência patrimonial.	O mais utilizado é a suspensão, mas nem sempre dá resultado.	Maior participação da família na escola.	A marginalização da população negra na nossa sociedade gera a violência na escola – baixa escolaridade dos pais, desemprego, alcoolismo e fome.	A gestora entrevistada declara-se branca e deixa claro que a violência na escola perpassa sim, pela questão racial.
G2	Afirma que está muito mais violenta e as possíveis causas são: más influências, ausência da família, ausência da igreja.	Tem diminuído, mas quando querem chamar a atenção ou são chamados atenção,	Violência patrimonial e agressões físicas dentro da UEE.	Falta muito ainda, porque a suspensão acaba gerando revolta. Precisamos de um profissional apaziguador.	Muitas, implantar mediação, muito diálogo, apoio externo.	Acredita que a herança da escravidão continua refletindo nas relações através dos mastratos	A gestora entrevistada compreende que existe uma violência herdada

⁷⁷ ORLANDI, 1989, p. 20.

		agem com violência.				recebidos transmitido pelos familiares	dos ancestrais escravos e que até hoje reflete nessas famílias.
P1	A escola está violenta e esta violência não é só física, mas é também psicológica e se manifesta quando um professor não se sensibiliza com a história de vida dos estudantes.	Quando o professor ignora a história de vida dos estudantes.	Violência familiar, aluna que foi vítima de estupro, de um suposto "amigo" da família e engravidou.	De certa forma sim, a escola se sente fragilizada com tanta cobrança. Ficamos com medo do ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente, por desconhecimento.	Observar os estudantes e abrir canal de escuta, uma vez que a família não o faz.	Certamente uma vez que na nossa comunidade, prioritariamente de negros e pobres, o pouco que o Estado dá é muito. Desconhecemos a noção de direitos e deveres.	O professor entrevistado é negro e percebe que a violência na escola tem relação com as questões raciais. O professor dá uma aula na escola particular e outra na escola pública, pois não alcança o mesmo resultado.
P2	Depende, pois já trabalhou em escolas bem violentas e outras nem tanto.	Considera a violência na escola esporádica em função da "união" entre os estudantes que se conhecem a tempo.	Quando dois ex-alunos se agrediram fisicamente dentro da escola e o caso de uma aluna que invadiu minha sala procurando uma colega por	É complicado! Aqui por ser uma escola pequena poderíamos sentar e estruturar ações para prevenir determinadas situações.	Prevenção porque já conhecemos os alunos e alunas da comunidade. Em alguns casos não temos o controle como exemplo do <i>ciberbullying</i> .	Aqui não vejo a questão racial, uma vez que se conhecem desde pequenos e já estão acostumados uns com os outros.	A professora se declara negra, mas não consegue perceber a violência racial no ambiente escolar.

			conta do ciberbullying.				
F1	Acredita que está mais violenta, inclusive entre os próprios alunos.	Não muito se comparada as escolas da periferia de Salvador.	O que mais chamou a atenção foi a depredação do ônibus escolar-violência patrimonial	Nem sempre, a lei hoje está do lado dos estudantes que podem até agredir um funcionário.	Acredita que maiores investimentos em educação acrescenta que os jovens aqui não tem curso extra, nem oportunidade de emprego.	Acho que sim, os próprios negros são racistas e preconceituosos. Aqui 90% da população é preta e a maioria não se declara.	A entrevista da se declara negra, mas para ela muitos negros não se aceitam como negros.
F2	As gerações antigamente eram mais respeitadas hoje são mais violentas.	Afirma que não, porém alguns alunos que não suportam ser chamados atenção e ai partem para agressão.	O episódio em que um pai de aluna invadiu a escola para agredir a agressora da filha.	Existem situações em que uma boa conversa resolve, por exemplo, no caso de um olhar pro outro e se estranharem. Mas às vezes é tão rápido que não conseguimos nem agir.	Às vezes acontece tão rápido que não dá tempo de fazer nada, mas conversar e fazer carecação é sempre bom.	Acredita que sim, outro dia no 7º ano chamaram uma aluna mais moreninha de macaca. Às vezes pela religião também, uma forma de vestir, daí surge o preconceito.	O entrevistado lida diariamente com os estudantes. Se declara negro e entende que existe sim violência gerada pelo preconceito.
M1	Mais violenta por conta das drogas, antigamente não era assim.	Um pouco, eles são agressivos até com os funcionários quando são chamados à atenção.	Lembra do caso de duas alunas que brigaram porque uma olhou pra outra.	Afirma que não era nem pra existir ações violentas na escola. Tem mais é que encaminhar mesmo. Às vezes a suspensão pra eles é um prêmio.	Maior apoio aos funcionários para que os observem e não aconteça o pior.	Entende que não é o racismo, é mais briga entre eles mesmo.	A entrevista da está constantemente na escola e não consegue perceber a violência por questões raciais. Seu

							marido foi assassina do dentro de casa por envolvimento com drogas.
M2	Afirma que com certeza a hoje a escola está mais violenta, inclusive entre os próprios estudantes.	Acredita que de jeito nenhum, comparada as outras escolas.	Quando dois alunos se agrediram fisicamente e dentro da escola.	Estão corretos, tem que haver punição pelo que fazem de errado.	Trabalhar com os alunos e alunas, muito diálogo para evitar que aconteça.	Não, o principal motivo são os namoradinhos e a inveja.	Esta entrevista da está constantemente na escola, mas não percebe a violência. Percebi na sua fala uma certa contradição.
A1	Não se aplica	Afirma que de certo modo sim e começa com as brincadeiras de mau gosto.	Quando ocorre a violência verbal entre colegas e contra professores, eu mesma já pratiquei.	Acredita que sim, mas deveriam ter outras ações tipo rodas de conversa, palestras sobre violência e suicídio.	O diálogo, sempre o diálogo.	Lembra que aqui nessa escola não por ser negro, mas na outra viu um aluno negro e gay ser agredido.	A entrevista da é homossexual e em nenhum momento falou sobre a violência que ela pratica e sofre, entendi que ela racionaliza, como forma de camuflar.
A2	Não se aplica	Não considera a escola violenta.	Cita a briga entre colegas porque uma olhou pra outra.	Na sua opinião são suficientes.	Acredita que as punições deveriam ser mais rígidas.	Afirma que nessa escola não, só vi pela televisão.	A aluna entrevista da estava bem tímida ao responder

							as questões e não consegue perceber a violência de forma alguma.
A3	Não se aplica	Não considera a escola violenta.	Lembras de um episódio em que duas meninas se bateram dentro da sala de aula.	Considera a violência patrimonial, falta de educação e afirma que deve sim, haver punição.	Acredita que tem que punir sim, porque isso não é certo.	Lembra que já presenciou uma amiga negra e gorda sofrer <i>bullying</i> por não conseguir fazer o que fazemos na Educação Física.	Percebe e pratica violência mas não admite. Este aluno é homossexual.
A4	Não se aplica	Não há violência em nenhum momento.	Afirma que nunca sofreu e nem praticou violência.	Às vezes sim, às vezes não.	Sugere que tenham regras mais rígidas e serviços comunitários dentro da escola.	Afirma que tem o <i>bullying</i> , a agressão verbal e em forma, do que eles chamam de resenha, surgem os apelidos escrotos que geram violência.	O aluno foi ficando menos tímido no decorrer da entrevista, consegue perceber a violência mas racionaliza para camuflar.

Fonte: a autora

Quando comparei este quadro com os gráficos, com o mapa conceitual e com nuvem de palavras, não me parecia o mesmo material analisado, e isso me impactou bastante, pois nos métodos de análise eletrônica é bem nítida a presença da violência na escola enquanto no discurso em si, a maioria dos entrevistados negou que a escola seja violenta, esta negação é o que a AD chama de negação do discurso.

2.5.1 Processo de Negação do Discurso

O processo de negação no discurso ocorre junto aos modos de filiação ideológica das pessoas, quando estas emitem conteúdos de negação. Pêcheux afirma que os conteúdos/enunciados são “determinações sucessivas”, opções, “seleções” daquilo que é aceito ou rejeitado dentro daquilo que é permitido ou não, ao sujeito dizer. A ação de negar irá confrontar e configurar os possíveis engajamentos discursivos, que são determinadas pelo “o que pode e deve ser dito”.⁷⁸

O estudo sugere que o processo de negação é visto além dos conceitos tradicionais da gramática, na qual um determinado enunciado estabelece apenas um jogo de resposta argumentativa de outra estrutura enunciativa. Pelo prisma da (AD) entende-se que os conteúdos são afetados por uma exterioridade que atravessa a materialidade significativa, colocando em cena as contradições ideológicas.

Toda linguagem, segundo Orlandi, é política. Isso porque o sentido sempre se manifesta numa certa direção. Quando a pesquisadora/autora confere o status político à linguagem, relaciona esta a um jogo de escolhas, à um jogo de poder. A afirmação de Orlandi de que “aquilo que não se diz [...] faz parte necessariamente do que é dito”⁷⁹ tanto se aplica à negação quanto ao silenciamento. A negação do discurso do outro pode ser (ou não) capturado pelas palavras.

Esse processo de “escolha” está inserido no contexto da memória do discurso que se manifesta no intradiscurso. As escolhas se referem ao que está sendo dito naquele momento, e diz respeito à constituição do sujeito, pois: “O sujeito não é fonte do sentido; o sentido se forma na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do já dito; o sentido pode ser cercado, ele escapa sempre”.⁸⁰

Em outros termos, o jogo de contradição entre enunciados negativos e positivos, tem o papel de estabelecer padrões, divisas e fronteiras no discurso, levando a uma interligação ou uma interdependência entre eles, como argumenta Courtine:

O domínio de saber de um discurso funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações (determina o que

⁷⁸ PECHÉUX; FUCHS, 1975 *apud* GADET; HAK, 1990, p. 175-176.

⁷⁹ ORLANDI, 2005.

⁸⁰ MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do Discurso: (RE) Ler Michel Pêcheux Hoje*. Campinas: Pontes Editores. 2003. p. 97

pode e deve ser dito) e como um princípio de exclusão (determina o que não pode/deve ser dito).⁸¹

Entendi que diante da observação do funcionamento da negação e do silenciamento, consegui identificar o que “se fragmenta por dentro” no discurso no *corpus* em questão. Isso é reconhecido através do jogo de poder estabelecido, das “escolhas” dos entrevistados, tendo em vista não só o que é negado do discurso outro, mas principalmente, o que não se sustenta e que não pode vir à tona, pois, caso isso acontecesse, a rede de sentidos ali construída ficaria fragmentada.

A Figura 11 destaca as questões específicas aplicadas apenas a docentes e discentes:

Figura 11 – Questões específicas de docentes e discentes

Entrevistados	Formação Acadêmica da família	O valor que educação tem na sua vida	Projetos acadêmicos depois do Ensino Médio	Comentário da pesquisadora
G1	Seus pais fizeram o Ensino Fundamental II, mas ela e vários primos e primas concluíram o nível superior.	Não se aplica	Não se aplica	Há uma progressão familiar em relação aos estudos.
G2	Todos (as) primos e primas da sua geração possuem nível superior e um tio fez mestrado.	Não se aplica	Não se aplica	Há uma progressão familiar em relação aos estudos.
P1	Ela é pós graduada e tem um sobrinho, que foi seu aluno, fazendo doutorado em robótica.	Não se aplica	Não se aplica	Só citou um sobrinho e fez questão de falar que ele foi seu aluno.
P2	A família é enorme, mas poucos primos fizeram graduação e ele é o único pós graduado.	Não se aplica	Não se aplica	Ele é o primeiro membro de sua família a fazer pós graduação.
A1	Só possui uma tia que é advogada e professora.	Considera importante, acredita que educação pode levar a vários lugares.	Afirmou que sim, pois quer ter um futuro bom.	Só tem a referência dessa tia, que foi quem a criou. As demais respostas são formatadas.

⁸¹ COURTINE, Jean Jacques. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006.

A2	Nenhum membro da família possui nível superior.	Acredita que sim, além de ser uma forma de aprender a respeitar as pessoas.	Afirmou que sim e pretende ser uma policial militar.	Não possui exemplos na família e não pretende fazer nível superior.
A3	Possui uma tia e uma prima que fizeram faculdade.	Afirmou que sim, porque além de ensinar educa.	Afirmou que sim e que pretende fazer outros cursos.	Apesar de não ter certeza do que quer, tem planos de continuar os estudos.
A4	A sua irmã faz faculdade, mas ele não sabe o curso.	Afirma que sim porque futuramente ajuda a arrumar emprego.	Afirma que sim, para ter um emprego bom e ajudar a sua mãe.	Apesar de ter a irmã como exemplo, apresentou respostas formatadas.

Fonte: a autora.

2.5.2 Categorias de Repetição

Orlandi⁸² definiu o discurso, em seu sentido amplo, como sendo o resultado do efeito de sentidos entre locutores, introduzindo assim, um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento. Analisando as respostas acima e associando à noção de discurso, enquanto efeito de sentidos entre as pessoas interlocutoras, consegui coletar os subsídios necessários para compreensão das relações mediadas entre os/as estudantes e educadores com a escola.

Todo o discurso é pensado como sendo o resultado de sentidos entre locutores e a linguagem, este poderá ser compreendido de uma maneira muito particular e passar a ser considerado, necessariamente, em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isso quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade, já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores e da dimensão simbólica dos fatos.⁸³

Julguei ser relevante, enquanto autora/pesquisadora apresentar uma perspectiva discursiva e fornecer subsídios para entender como os docentes e discentes entendem o papel da escola em suas vidas. Para Orlandi⁸⁴, a função do/a

⁸² ORLANDI, 1994.

⁸³ ORLANDI, 1994, p. 50.

⁸⁴ ORLANDI, 1996, p. 70.

autor/a é tocada de modo particular pela história e no interior de cada discurso estão presentes a:

a) repetição empírica, exercício mnemônico que não historiciza;b) a repetição formal – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historicizada;c) a repetição histórica, a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso.⁸⁵

Com base nessas categorias de repetição, procurei, nas respostas dadas por docentes e discentes, analisar em que medida os discursos se repetiram. Entre os/as alunos/as a repetição empírica prevaleceu (A1, A2, A3 e A4). Já as gestoras/es e os/as docentes (G1, G2, P1e P2) demonstraram historicidade trazendo elementos externos nas respostas dadas e durante a interpretação, que identifiquei como repetição histórica/discursiva. Toda a linguagem possui regras de projeção⁸⁶ que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva).

A seguir partirei para o último aspecto da análise deste corpus, a metáfora que de acordo com Orlandi⁸⁷ é imprescindível na AD, pois é percebida como transferência, a partir do momento que uma palavra toma o lugar de outra.

É nessa dinâmica de transferência e de troca que ocorre o processo de simbolização da violência. Preciso lembrar, que a violência simbólica foi um fenômeno estudado por Pierre Bourdieu, ao longo de sua vida. Esse tipo de violência pode ser notado em vários setores da nossa sociedade, é manipulado de maneira sutil pela elite com o intuito de legalizar suas convicções, atitude e hábitos. Os menos privilegiados, inconscientemente, atestam estas imposições e as reproduzem automaticamente.

A escola é um campo fértil para a efetivação da violência simbólica, na medida em que reproduz as estruturas sociais e orienta sua estrutura pedagógica em prol daqueles que fazem parte da classe dominante. Este mecanismo, tem gerado, no âmbito escolar, inúmeras barreiras e problemas para a efetivação de ensino multidisciplinar que valorize e avalie cada discente em sua singularidade.

⁸⁵ ORLANDI, 1996, p. 12.

⁸⁶ ORLANDI, 2005.

⁸⁷ ORLANDI, 2005.

2.5.3 Metáforas das Violências na Escola

Orlandi⁸⁸ afirma que, quando a pessoa analista de discurso, se propõe a instaurar a paráfrase e a metáfora no interior de sua prática analítica, deve considerar o equívoco, a falha da língua inscritas na história, atentando que a paráfrase e a metáfora são, pois, suportes analíticos de base.

Quando interpreta a pessoa analista, descreve e explica o discurso, fazendo uso da paráfrase e da metáfora como ingredientes do funcionamento da discursividade. Em consonância com Orlandi:

A paráfrase e a metáfora explicitam-se, pois, enquanto procedimentos de análise. Esta é, para mim, uma marca da especificidade da análise de discurso: ela introduz uma noção não linguística de paráfrase e uma noção de metáfora que não deriva da retórica, ou dos estudos literários, assim como uma noção de “memória” que tem suas determinações que não são psicológicas, cronológicas etc. A relação entre essas noções e o modo de procedimento da análise de discurso, ligando o que é estabilizado e o que é sujeito a equívoco, no movimento da descrição e da interpretação vai marcar profundamente os estudos da linguagem.⁸⁹

Ao indicar a metáfora como transferência, o ponto de partida da pesquisadora passa a ser a psicanálise como um objeto da análise do discurso, especialmente a psicanálise cuja marca é a leitura althusseriana da obra de Lacan. Althusser⁹⁰ acreditava que a ciência dos sonhos de Freud era relevante, uma vez que foi nela que o psicanalista estudou os "mecanismos" ou "leis" do sonho.

Lacan, ao teorizar o "campo da cadeia significante", reconhece nelas as figuras essenciais da linguística: a metonímia e a metáfora.

A metáfora é posta, desta forma, em relação ao discurso do inconsciente, introduzindo a contradição de um discurso duplo e uno, inconsciente e verbal, que só pode dar-se no campo da cadeia significante, no qual Lacan localiza a condensação como uma metáfora e o deslocamento como uma metonímia.

A condensação se produz num nível de substituição, criando a metáfora, que para efetuar essa substituição sempre recalca algo, é justamente nessa “relação de substituição que se encontra o recurso criador, a força criadora, a gênese, da

⁸⁸ ORLANDI, 2013.

⁸⁹ ORLANDI, 2013, p. 5.

⁹⁰ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1985.

metáfora”.⁹¹ Enquanto a metáfora substitui para o sujeito o sentido reprimido, é na metonímia que ele marca o desejo, que é sempre o desejo daquilo que falta:

não existe objeto a não ser metonímico, sendo o objeto do desejo objeto do desejo do Outro, e sendo o desejo sempre um desejo de Outra coisa – muito precisamente, daquilo que falta, a, o objeto perdido primordialmente, na medida em que Freud mostra-o sempre por ser reencontrado.⁹²

Assim, Lacan introduz a tese do desejo em relação ao grande Outro e à falta, traçando sua teoria do objeto-a, o objeto causa do desejo. O objeto-a vem substituir o objeto de desejo para sempre perdido, que na cadeia significante aparece como objeto metonímico: “esse objeto que nunca está ali, que está sempre situado em outro lugar, que é sempre outra coisa”.⁹³

Dessa forma, o grande Outro, em termos lacanianos, aparece como aquele que favorece a criação própria à linguagem, no caso, daquilo que aparecerá como metáfora e metonímia, as duas sempre se relacionam, apontando e se conectando no jogo da linguagem.

Por outro lado, se Althusser coloca, apoiando-se em Lacan, a metáfora como aquilo que afeta a rede de significantes, Pêcheux, por sua vez, fundamenta-se em seus princípios para falar de transferência de sentidos em relação com as formações discursivas, que não obstante possuem limites fluidos e permeáveis: para ele, a metáfora funciona no deslizamento entre formações discursivas.⁹⁴ Trata-se do efeito metafórico como deslizamento de sentido, produzindo uma deriva, que segundo Orlandi⁹⁵, deve ser pensada em relação com sua historicidade.

Na mesma teia tecida por Lacan, Lelia Gonzales, contraria a ideologia racista que sempre apresentou o povo negro como acomodado, passivo ante sua escravização, ela entende como sendo formas variadas de resistência. Como uma forma de sobreviver às dores e humilhações da escravidão, o povo negro, além dos constantes levantes, lutas e fugas para os quilombos, também construiu uma “resistência passiva”, representadas nas figuras da “Mãe Preta” e do “Pai João”.

⁹¹ LACAN, Jacques (1957-58) *O Seminário*, Livro 5: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.p. 35.

⁹² LACAN, 1999, p. 16.

⁹³ LACAN, 1999, p. 22.

⁹⁴ PÉCHEUX; FUCHS, 1975 *apud* GADET; HAK, 1990, p. 175-176.

⁹⁵ ORLANDI, 2005,

Lelia Gonzales, baseada na teoria lacaniana entende a linguagem como um fator de humanização e subjetivação, que desloca o objeto passivo para a condição de sujeito dotado de um saber. Destarte, devemos as figuras da Mãe Preta e do Pai João esta resistência passiva/resiliência, bem como a preservação das culturas africanas. Foram estas que, por meio de uma sabedoria ancestral, transmitiram o “pretuguês” aos filhos dos senhores da casa-grande, africanizando a cultura brasileira. Entendo que esta resistência passiva é uma forma de resiliência.

Isso reforça a importância da linguagem enquanto fator de humanização e subjetivação. Assim, pensar a metáfora a partir de Lacan é estabelecer que não há sentido sem metáfora, já que a metáfora está na origem da ação do falar. Outrossim, para os lacanianos, “[...] não existe sentido senão metafórico, só surgindo o sentido da substituição de um significante por outro significante na cadeia simbólica”.⁹⁶

A seguir, trago as metáforas representadas nos questionários aplicados. Gostaria de registrar a minha surpresa quando destaquei as superposições no *corpus*, fazendo com que o resultado de toda a análise saltasse aos meus olhos. A Figura 12 traz as metáforas que apareceram nas respostas dos/as entrevistados/as.

Figura 12 – Tabela de metáforas

O que foi dito	O quer dizer
G1- <i>“Na verdade a gente faz o que está mais fácil nas nossas mãos, que geralmente é dar suspensão...”</i>	A suspensão, é a primeira coisa que se pensa para punir os estudantes

⁹⁶ LACAN, 1999, p. 16.

<p>G2- <i>“...eu acredito que no fundo ele se sente chocado com a suspensão... por dentro ele está mexido...”</i></p> <p><i>“Filhos nascendo de pais que são alcoolizados, filhos nascendo de pais que são drogados. E aí como está a cabecinha desse menino?”</i></p> <p><i>“Ninguém dá as ferramentas pra escola.”</i></p> <p><i>“... não deixa crescer o problema pra começar a atuar, pesquisar a fundo, pra isso a gente tem que ter ferramenta...”</i></p>	<p>(O estudante fica surpreso com a suspensão, ele fica chateado).</p> <p>(Como fica o psicológico desse menino?)</p> <p>(A escola não tem meios/autonomia para resolver a questão).</p> <p>(A escola deveria tem mais tempo e profissionais qualificados para resolver certos problemas).</p>
<p>P1- <i>“...não vejo uma violência, um drama violento nessa escola,...”</i></p> <p><i>“... ainda mais jovens que estão a flor da pele...”</i></p> <p><i>“... estava dando aula e ela deu um ponta pé na porta,...”</i></p> <p><i>“... deu um ponta pé na porta...”</i></p> <p><i>“... pra não ter o contato, o atrito...”</i></p> <p><i>“... eles amam falar dos próprios conflitos,...”</i></p> <p><i>“... acaba puxando o aluno a pensar sobre o problema...”</i></p> <p><i>“... estamos vivendo uma era conflituosa...”</i></p>	<p>(não vejo uma violência, ações violentas nessa escola).</p> <p>(ainda mais os jovens que são sempre impulsivos).</p> <p>(estava dando aula e ela abriu violentamente a porta).</p> <p>(abriu violentamente a porta)</p> <p>(para não interagirem, gerando o conflito)</p> <p>(eles amam falar sobre seus problemas)</p> <p>(acaba levando o aluno a pensar sobre o problema)</p> <p>(estamos vivendo uma época difícil)</p>
<p>P2- <i>“... se a gente ver com um olhar mais amplo a gente acaba achando que está fazendo nosso papel de professor, quando na verdade a gente tá só fazendo aqui apenas um padrãozinho, e que a realidade é muito maior.”</i></p>	<p>(se a gente entender de maneira ampla podemos achar que estamos fazendo o certo enquanto professores, mas na verdade estamos fazendo o que todo mundo faz, a situação é muito mais complexa)</p>
<p>P2- <i>“... a família é uma instituição que ela está falida, ela vem falida e também abandonou o processo educacional dos seus próprios filhos e dos seus próprios erros...”</i></p> <p><i>.. quer boletim com a nota azul, não quer nota vermelha,...</i></p>	<p>(a família não desempenha mais o seu papel na educação dos filhos e não se preocupa em rever suas falhas)</p> <p>(a família só se preocupa com as notas acima da média, não quer notas à baixo da média).</p>

<p><i>O Estado parece que diz assim o: “eu tô lhe dando pouco, eu tô lhe dando o básico eu tô lhe dando muito...</i></p> <p><i>... a gente vai violentando o processo ensino aprendizagem...</i></p> <p><i>A atitude pedagógica ela tem que começar a olhar o ambiente escolar...</i></p> <p><i>... processo de ensino um pouco atrasado,...</i></p> <p><i>... que o pedagógico mexa naquela escola que está ali, naquele pirãozinho e que dê e que jogue dendê, uma verdura pra ficar um negócio mais colorido isso que é importante na atitude pedagógica...</i></p>	<p>O Estado faz parecer que o pouco que faz pela educação, é muito)</p> <p>(a gente vai distorcendo/invertendo o processo ensino aprendizagem)</p> <p>(A ação pedagógica tem que levar em conta o contexto escolar)</p> <p>(processo de ensino antiquado)</p> <p>(que o fazer pedagógico transforme a escola, propondo novos fazeres, novos sabores, novas cores novas ações)</p>
<p><i>F1- Eles mesmos não se aceitam...</i></p> <p><i>Eles não se aceitavam, aí eu vi que a população não se aceita né. Então sim, eles não se aceitam entre si.</i></p>	<p>(Eles mesmos não se percebem negros)</p> <p>(Eles não se admitem negros, aí vi que a população não se percebe e não aceitam uns aos outros).</p>
<p><i>F2-Eu acho que não, eu não acho que ela é violenta assim, tem casos e casos. Tem alunos que não aceitam opiniões, ou qualquer coisinha eles partem para a agressão, mas acredito que não seja, tem casos isolados.</i></p> <p><i>.. discussão boba... resolver na boa</i></p> <p><i>F2-... cabelo black, aí nessa situação os meninos chamavam ela de macaca.</i></p>	<p>(Em alguns momentos ela é violenta, em outros não. Tem alunos que não aceitam serem chamados a atenção, mas na maioria das vezes não é, existem casos particulares).</p> <p><i>(discussões irrelevantes... resolvemos facilmente)</i></p> <p>(Cabelo crespo armado, aí sim os meninos chamavam ela de macaca).</p>
<p><i>M1- ... uma professora chamada Gilzete pegou no meu pé, aí não concluí e não fui mais lá...</i></p> <p><i>... já vem da rua tudo turbinado...</i></p>	<p>(Uma professora me perseguiu, aí desisti de estudar)</p> <p>(vem pra escola drogado)</p>

<p><i>... nós funcionários é que tentamos manobrar eles...</i></p> <p><i>Aí já é o que ainda intriga um com outro e procura um pé de briga...</i></p> <p><i>... você sabe que aqui tem um bocado, tem um bocado de menino tudo envolvido com estas porcarias... Pegar no trampo quem é que quer?</i></p>	<p>(os funcionários é que administram essas situações...)</p> <p>(Qualquer rusga entre eles já se transforma em briga)...</p> <p>(você sabe que por aqui tem muitos meninos envolvidos com as facções criminosas...Quem quer trabalhar?)</p>
<p><i>M2-Eu não sei o motivo não, porque se zangaram e agente foi separar,...</i></p>	<p>(eu não sei o motivo não, só sei que uma se chateou com a outra e fomos separar...)</p>
<p><i>A1-... sem educação a gente não vai a lugar nenhum.</i></p> <p><i>... os meninos são bem grandinhos e ficam procurando uma brincadeira...</i></p> <p><i>De um a dez, a escola é dez.</i></p> <p><i>Teve uma briga entre duas meninas que quebraram um bocado de cadeiras.</i></p>	<p>(sem educação a gente não se desenvolve)</p> <p>(os meninos são grandes e ficam, com brincadeiras de mau gosto)</p> <p>(Esta escola é ótima)</p> <p>(Houve uma briga entre duas meninas e elas quebraram muitas cadeiras)</p>
<p><i>A3- Sim porque ela ajuda lá na frente a arrumar trabalho, a desenvolver a mente.</i></p> <p><i>De resenha já, mas de chegar e ir pra secretaria, essas não.</i></p> <p><i>Tem uns que acham ruim um apelido, outros levam na esportiva. A medida são apelidos muito escrotos, de um grau muito elevado</i></p>	<p>(Sim a escola nos ajuda a mais tarde arrumarmos um emprego e a crescermos como pessoas)</p> <p>(De falar muito já, mas chegar a ir pra secretaria, ai não).</p> <p>(Alguns colegas se importam com um apelido, outros levam na brincadeira. A questão são os apelidos muito agressivos)</p>

Gadet e Pêcheux⁹⁷ entendem que, assim como a poesia, a metáfora é “inlocalizável”, não pelo fato dela não existir em si, mas, pelo contrário, em decorrência da sua distribuição por toda a língua, isto é, em toda e qualquer produção de sentidos.

Destarte, a metáfora passa a ser considerada como uma estrutura organizadora da simples existência percebida, de modo que ela seria a responsável por firmar e romper as evidências do mundo.

Segundo os autores citados, os processos metafóricos não se destacam da linguagem simplesmente, como se fossem figuras de linguagem decorrentes do talento de escritores e poetas ao “dominarem” e “inventarem” novas formas e novos sentidos através das semelhanças não evidentes entre as palavras. Mas sim, é da incompletude das línguas naturais que surgem as possibilidades de superposição (parcial) dos sentidos, possibilitando que o mesmo significante possa jogar entre dois enredos semânticos diferentes.

Em contrapartida, nas línguas artificiais/formais, todo o sentido é colocado previamente, enquanto que nas línguas naturais os sentidos são necessariamente tecidos por falhas, demonstrados pelos lapsos e pelos atos falhos.

Isso significa que a ambigüidade faz parte da língua, na medida em que esta se configura como um sistema necessariamente não hermético, pois é estruturado pela presença, desejada ou indesejada, do outro e do Outro no fio do discurso.⁹⁸

Ante o exposto, entendo que a/o analista do discurso enquanto escritor/a, organiza o texto com a intenção de transmitir ao seu leitor uma sistematização linear, harmoniosa e concatenada. Criando efeitos de sentido para que suas construções discursivas sejam compreendidas.

Para isso, a pessoa analista do discurso segue por conceitos inerentes da estrutura discursiva, que são determinadas por Tsfouni, quando faz uma relação entre três os autores: Maingueneau, Vygotsky e Pêcheux que desenharam esta questão da seguinte forma:

O autor é uma posição discursiva, diferente de escritor e de narrador (Maingueneau, 1993) e seu trabalho consiste em organizar a fluência dos significantes, através da elaboração de “rascunhos mentais” (Vygotsky, 1984) o que lhe permite “pensar” as palavras antes de dizê-las (escrevê-las). O

⁹⁷ GADET; HAK, 2010, p. 59-158.

⁹⁸ PÊCHEUX *apud* GADET; HAK, 2010.

autor ainda vem com a noção de sujeito do discurso, visto que o primeiro trabalho no intradiscurso, e este último está na dimensão do interdiscurso, e inter e intradiscurso não pode ser concebido separadamente (Pêcheux, 1988). Assim enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito lida com a dupla ilusão: de não ser a origem do seu dizer e também de não pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento (Tfouni, 1993). O autor então é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável [autorreflexibilidade].⁹⁹

Até aqui expus meus rascunhos mentais e fui tentando tecer os fios do discurso, dos quais destaco e trago para uma reflexão mais teórica algumas questões que julguei relevantes, são estas: a forma como o jovem é visto pela nossa sociedade; a “má fé” da escola; o papel da família e do Estado; identidade das pessoas negras e a relação com as drogas; a importância da escuta e do diálogo hoje nas escolas e ações pedagógicas que transformam a escola.

Antes de tratar dos itens acima quero frisar que a violência física e simbólica estão visíveis, ainda que não tenham sido verbalizadas. Ressalto, ainda, que a minha concepção enquanto pesquisadora na construção desta tese é, acima de tudo, uma manifestação política inerente à própria materialidade discursiva concebida de maneira dinâmica entre o inter (que são todos os dizeres já ditos) e o intradiscurso (o que está sendo dito neste momento).

2.6 RESUMO DO CAPÍTULO

O objeto deste capítulo foi analisar alguns discursos que entendo que representam os coadjuvantes da pesquisa (docentes, discentes, gestoras, mães e funcionários/as), em relação às violências, em especial a simbólica no espaço escolar, associada às questões raciais.

Comecei situando o meu lugar de fala e trouxe as memórias da Ilha de Itaparica, desde a chegada dos portugueses. Aproximando mais o olhar, fiz uma descrição do contexto, dos índices e do perfil do Colégio Juracy Magalhães Jr.

Em seguida, apresentei todo o trajeto metodológico pautado nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, segundo os quais, cada sujeito é tecido como um sujeito de linguagem, historicamente situado e questionado pela ideologia.

⁹⁹ TFOUNI, ASSOLINI, s/d, p. 6.

Por isso ele não é fonte absoluta do seu dizer, pois vive transpassado pelos discursos presentes na sociedade e no grupo social a que pertence.

A partir daí, confeccionei a apresentação da pesquisa, tendo por base, o corpus textual elaborado a partir das entrevistas semiestruturadas. Inseri o *corpus* textual no *Voyant Tools*, que gerou vários formatos de representação da análise (tabelas, mapas conceituais, nuvens de palavras).

Detectei através da análise linguística discursiva que embora a maioria dos entrevistados negue a violência ou a silencie, ela está presente nas entrelinhas, nas metáforas e até no que não foi dito. Além disso, ficou claro que a pessoa discente, impulsionados por questões externas à escola (como desestrutura familiar e/ou envolvimento com as facções criminosas) ainda é considerado o epicentro das violências no espaço escolar.

Das doze pessoas entrevistadas, apenas duas reconheceram que a violência também parte da escola e que se manifesta simbolicamente através do descaso, da rejeição, da desvalorização do “*habitus primários*”, que nada mais é do que a visão de mundo manifestada pelos/as estudantes. A violência simbólica apareceu violência pedagógica e ocorre quando a escola não propicia uma aprendizagem atrativa, dinâmica, sedutora e acolhedora aos estudantes.

3 APRESENTAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

Aqui nessa casa
Ninguém quer a sua boa
educação
Nos dias que tem comida
comemos comida com a mão
E quando a polícia, a doença,
a distância, ou alguma
discussão nos separam de
um irmão
Sentimos que nunca acaba
De caber mais dor no coração
Mas não choramos à toa
Não choramos à toa

ANTUNES, 1998.

Discutir sobre violência simbólica na escola e racismo em um país como o Brasil que até hoje não se assume como violento e muito menos como racista é uma tarefa bastante complexa, e por isso suscitadesdobramentos em diversas questões, inclusive no que se refere ao (in)sucesso escolar.

No capítulo que segue trago as discussões conceituais, bem como a apresentação do quadro teórico que está diretamente ligado à pesquisa. Trata-se de um conjunto de ideias, procedimentos e teorias que servirão de alicerce, apontando as coordenadas básicas na construção desta tese.

Para isso, parto do meu lugar de fala e também de estudantes, docentes, pais e mães, funcionários/as no que se refere a violência simbólica e de como a mesma é percebida e perpetuada no ambiente escolar. A obra do médico negro martinicano Frantz Fanon, autor de *Peles Negras, máscaras brancas*, facilitará no entendimento de formas de pensar o ser negro ou negra.

Na sociedade brasileira, especificamente, a pessoa negra está em desvantagem. Indicadores estatísticos apontam a discriminação destas categorias sociais no nível de salários, das ocupações, no mercado de trabalho, nas condições de acesso, permanência e sucesso escolar.

Embora as pessoas negras e pardas representem 50,7% dos 190 milhões de brasileiros, segundo o censo de 2010, eles ainda ocupam uma posição marginal na sociedade brasileira, em um cenário que tem evoluído muito pouco ao longo do

tempo.¹⁰⁰Vale destacar que esta terminologia, usada pelo IBGE e parte da sociologia brasileira é branca e tem como propósito criar graus de branqueamento. Então, segundo esta terminologia, nem todos são negros, mas há graus diversificados. Assim morenos e pardos recusam a identificação étnica. É parte da ideologia do branqueamento. Brancos não são todos iguais, mas se denominam apenas de branco, como se houvesse esta identificação universal dos brancos.

Como reflexo dessa realidade em 2016, de acordo com dados do IBGE, a renda mensal dos negros no Brasil foi de aproximadamente R\$ 690,30, sendo que a média dos brancos foi de R\$ 1.443,30 (2,09 vezes maior). Mesmo considerando o aumento no rendimento médio dos brasileiros em 2009, praticamente não houve alteração das desigualdades econômicas. Neste mesmo ano um cidadão negro ganhava apenas R\$ 847,70 em média (o rendimento do branco foi 1,94 vezes maior).¹⁰¹

Tais dados associados ao ciclo de formação nas escolas brasileiras fez surgir fenômenos perverso, referentes ao sucesso de uns e o fracasso de outros. Esta investigação pretende construir um campo de questionamento e de intervenção, quanto a manifestação da violência simbólica e do racismo, associadas ao (in)sucesso escolar. Tendo estes três elementos como tripé, investiguei como tais elementos se entrecruzam para produzir o fracasso escolar. Propus ainda uma maneira de entrecortá-los, de uma forma que o fracasso escolar seja revertido e que a aprendizagem e o sucesso escolar sejam possíveis.

Para começar analisei não só a forma como os vários segmentos, negros e brancos, constroem as suas representações no contexto escolar, mas também as formas e estratégias que o branco encontra para reproduzir e perpetuar o racismo no mesmo contexto em que mantém estudantes negros/as como fracassados/as ou defasados/as com relação ao conhecimento. Escolhi o branco como ponto de partida, porque de acordo com Bento, se evitamos focalizar o branco, dificultamos discutir as diferentes dimensões do privilégio, “porque mesmo em situação de pobreza o branco tem o privilégio da brancura, o que não é pouca coisa”.¹⁰² Logo, a branquitude e a

¹⁰⁰ IPEA, 2010.

¹⁰¹ IBGE, 2016.

¹⁰² BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese. Instituto de Psicologia da Universidade de São

negritude e a sua dimensão simbólica entram na análise deste trabalho trazendo a importância relacional do racismo no ambiente escolar, sem focar somente a vitimização dos afrodescendentes.

Começo conceituando infância, adolescência e juventude. Fiz questão de destacar o período da adolescência, primeiro por se tratar de uma fase importante na construção das identidades até chegada da vida adulta e segundo por que na escola atendemos alunos e alunas entre 11 e 25 anos.

Em seguida, apresento o conceito de raça, de racismo enquanto questão estrutural na nossa sociedade, refletindo sobre o papel da escola e da religião na construção deste cenário, destacando as formas de reação e resistência da população afrodescendente no Brasil.

Na sequência trarei autores que buscam desmistificar questões ligadas à violência na escola brasileira. Começo pela falsa ideia da passividade e cordialidade brasileira e do *bullying* como mais um termo importado para camuflar a violência presente no ambiente escolar.

Por fim, relaciono violência e racismo, nas suas dimensões simbólicas e subjetivas entendendo que o racismo precisa ser visto como o trauma central das violências no Brasil.

3.1 INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

No decorrer da história da humanidade a infância nem sempre ocupou o espaço que ocupa nos dias de hoje. Por volta dos séculos XII, desponta a consciência das diferenças entre infância e vida adulta. Baseado neste princípio, Philippe Ariès¹⁰³, um dos primeiros estudiosos a investigar sobre a infância, traçou um perfil das peculiaridades da puerícia, referentes ao sentimento infantil, comportamento no meio social da época e suas relações com a família.

A distinção entre pessoa adulta e criança gerou a necessidade da criação de espaços de socialização apropriados, mudando definitivamente a tradição da Idade Média em que as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Não se pode

Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002. p. 27

¹⁰³ ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

esquecer que nesta época, as mulheres e as crianças eram consideradas íferas e por isso não recebiam nenhum tratamento diferenciado, o que resultava em uma infância reduzida.

Em suas pesquisas, Ariès¹⁰⁴ concluiu que a criança era tida como um instrumento de manipulação dos adultos e assim que conseguiam independência eram inseridas no mundo dos adultos e que a aprendizagem se dava através desta interação.

A infância, passou a ser entendida, não como uma etapa da vida genérica e sim como um conjunto de fatores que instituía determinadas posições que incluíam a família, a escola, o pai, a mãe e quem mais pudesse colaborar para que houvesse determinados modos de pensar e viver a infância.

Com a chegada da modernidade, ocorrida entre os séculos XVI e XVII teve início a valorização da infância, surgindo assim, as preocupações com a educação moral e pedagógica e o comportamento das crianças em sociedade.

Essas preocupações e cuidados com o comportamento infantil e juvenil estavam atreladas ao modelo de civilização da época e isso significava ter boas maneiras e regras de etiqueta.

Tais descobertas apontaram para a necessidade de pesquisar sobre as particularidades da infância, buscando novos saberes para a compreensão desta nova visão de criança e por isso, surgem diferentes instituições, serviços e bens específicos definidos pelo imaginário social.

Num primeiro momento, esta nova visão, que despontou a partir do século XVI, foi bastante influenciada pela religião e pela filosofia, carregada da dicotomia entre o bem e o mal, sentido e razão que alicerçou uma imagem de infância e adolescência, em que a humanidade se baseava na ação dos adultos, através de uma educação racional.

Devido às modificações nas relações sociais da época, mais especificamente no final do século XVIII, associada à especialização da força de trabalho resultaram em mudanças no modo e nos espaços de socialização das crianças, promovendo o surgimento da escola enquanto local público de educação e de socialização infantil.

¹⁰⁴ ARIÈS, 1978.

Vale destacar que até o final do século XVIII as escolas não eram frequentadas por crianças de acordo com a faixa etária. Os centros, hoje conhecidas como escolas, acolhiam pessoas de qualquer idade, pois possuía um cunho mais técnico do que pedagógico, dessa forma, os jovens da época é que frequentavam tais espaços.

Entretanto, a ideia de universalização do ensino não era defendida por todos os pensadores do século XVIII, alguns chegaram a propor que a educação fosse diferenciada de acordo com as classes sociais e assim surge a escola primária e secundária. Este preceito discriminava as crianças pequenas que eram consideradas incapazes e fracas, principalmente as que pertenciam às classes baixas, servindo de justificativa para que frequentassem a escola tardiamente.¹⁰⁵

Neste cenário e com o desenvolvimento acelerado do capitalismo na Inglaterra junto com outros países centrais, que utilizavam a mão de obra infantil, que contribuíram significativamente para aumento das desigualdades.

No início do século XVII, surgia um novo conceito sobre comportamento infantil e toda uma literatura pedagógica foi criada, voltada não somente às crianças e adolescentes, mas principalmente aos pais e educadores. Isso nos faz entender que a valorização do universo infantil variou de acordo com a época e a classe social¹⁰⁶, como é até hoje. Apesar da sua relevante contribuição, Philippe Ariès não chegou a pesquisar sobre a exploração do trabalho infantil e sobre as crianças abandonadas, e estes problemas se agravaram durante o século XIX, em consequência da revolução industrial.

Isso ocorreu porque a mão de obra dos filhos e filhas das famílias mais pobres era barata e a exploração ocorria sem nenhum controle por parte das autoridades competentes. Este cenário gerou inúmeras discussões e a formulação de leis que inibiram a exploração da mão de obra infantil criando assim mecanismos de proteção à infância pobre e desassistida.

A partir daí foram concebidas políticas sociais, sob a responsabilidade do poder público, até então, tarefa das entidades privadas, com moldes assistencialistas e filantrópicos. O principal objetivo destas políticas públicas era tirar das ruas menores

¹⁰⁵ RIBEIRO, 1981

¹⁰⁶ ARIÈS, 1978.

considerados/as infratores/as e interná-los/as nas casas de correção, livrando o espaço urbano destas crianças que não possuíam moradia fixa e que apresentassem condutas em desacordo com a moral e os bons costumes da época.

Dessa forma, a preocupação com a infância passava a ser considerada um problema político, econômico e social e em todas as partes do mundo foram intensificadas políticas públicas que tinham com meta recuperar a infância.

Enquanto isso no Brasil, segundo Daniele Martins¹⁰⁷, por um longo período crianças e adolescentes não tinham valor e muito menos proteção. No período colonial, mais precisamente em 1700, foi criada a “Roda dos Enjeitados”, que ficava geralmente nas Santas Casas, lá eram recebidas crianças órfãs de zero a cinco anos de idade, depois disso, cabia ao Juiz decidir suas vidas.

No período seguinte, por volta de 1800, as crianças e os adolescentes foram incluídos no trabalho escravo, meninos por conta do porte físico e as meninas para o deleite sexual dos seus senhores. Só em 1927, foi promulgada a Doutrina do Direito Penal do Menor e o primeiro código penal que foi chamado de Mello Mattos. Na sequência, em 1942, foi criado o SAM (serviço de Assistência ao Menor), ambos previam a reclusão de menores abandonados e abandonadas.

Em 1964 foi criada a FUNABEM (Fundação do Bem Estar do Menor) que em seguida foi substituída pela FEBEM, no mesmo formato das anteriores. Na década de 80, estas instituições passaram a ser questionadas e por conta da participação popular em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes, além disso, trinta milhões de crianças eram abandonadas e marginalizadas.

Tal cenário não era coerente com ideais da nova Constituição e daí até a década de 1970, as discussões em torno da infância tornaram-se prioridade no campo político e social e nas décadas de 1980 até 1990, por influência do caráter normativo internacional, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabeleceu diretrizes no campo das políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes para que fossem reconhecidos como sujeito de direitos.

Assim, a partir de 1990, as crianças e os adolescentes brasileiros tiveram regulamentados seus direitos enquanto humanos, pelo Congresso Nacional. O ECA

¹⁰⁷ MARTINS, Daniele Comin. *Estatuto da criança e do adolescente & políticas de atendimento*. Curitiba: Juruá. 2004.

consiste em um conjunto de normas de configuração jurídica, que tem por finalidade salvaguardar integralmente as crianças e os jovens, através de medidas e diligências de encaminhamento por parte dos juízes e juízas.

Como visto, desde o século XII até o início do XX, a sociedade vem criando conceitos, modelos de infância e mecanismos que a valorizem. Philippe Ariès¹⁰⁸ salientou que os rebentos das classes mais empobrecidas, eram invisíveis e por isso desconheciam e desconhecem o verdadeiro significado da infância. Sendo assim, cresciam e crescem à mercê da própria sorte. Jessé Souza, aproxima-se desse contexto no que se refere ao Brasil e cria para esses seres humanos, a expressão “filhos da ralé”.¹⁰⁹

Apesar deste quadro de desigualdade permanecer ao longo da nossa história, tais descobertas sobre o universo infantil têm levado a sociedade a buscar caminhos através de programas sociais, assistenciais e filantrópicos que têm como meta reparar descuidos ocorridos desde a idade medieval até os dias de hoje, de descasos com a infância e com a adolescência.

O conceito de adolescência surge no século XVIII, mais precisamente em 1762, na obra *Emílio ou da Educação* de Jean-Jacques Rousseau. Tratava-se de um romance que narrava a educação de um órfão nobre e rico chamado Emílio, do seu nascimento até o casamento. Fiel ao seu princípio de que a humanidade é naturalmente boa, associou a adolescência a ideias de revolução, paixão e primitividade. O romance fez grande sucesso na época, pois revolucionou a pedagogia e serviu de ponto de partida para as teorias de vários educadores.

Jean-Jacques Rousseau, no entanto, considerava a adolescência como um segundo nascimento, uma vez que o jovem era incitado pela ocorrência da paixão sexual, capaz de levá-lo além de si mesmo, para a humanidade. Esta mudança gerava

¹⁰⁸ ARIÈS, 1978

¹⁰⁹A “ralé” perfaz 1/3 da população brasileira e é marginalizada na “luta de classes”, resultante do abandono social e político. No campo do debate público brasileiro, desconsideram-se as funções exercidas pela “ralé” como fruto desse abandono (e.g. empregada, zelador, motoboy etc.), e retomam-se a pseudocrítica da eficiência do mercado e a ineficiência do Estado. Essas funções somente ganham notoriedade na mídia quando associadas à oposição bandido-polícia, despolitizando os conflitos sociais e desprivilegiando os mais fracos.

uma turbulenta revolução, marcada por uma complexa dança de humor, rebeldia e instabilidade.¹¹⁰

A obra de Rousseau contribuiu significativamente para a moderna concepção de infância e adolescência, definindo as duas fases como “condição” específica e não como uma “circunstância” natural de todo ser humano.

Segundo Outeiral, a palavra adolescência tem uma dupla origem etimológica e pode significar crescimento ou período de “enfermidade” frente ao processo transformador que a vida e a sociedade impõem.

A palavra ‘adolescência’ tem uma dupla origem etimológica e caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento, em resumo o indivíduo apto a crescer. Adolescência também deriva de *adolescere*, origem da palavra *adoecer*. Adolescente, do latim *adolescere*, significa *adoecer*, *enfermar*. Temos assim, nessa dupla origem etimológica, um elemento para pensar esta etapa da vida: aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também psíquico) e para *adoecer* (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa da vida).¹¹¹

Apesar dessa dualidade a adolescência entra na mira da ciência e passa a ser objeto de estudo. O estudo científico sobre adolescência foi resultado das investigações médicas sobre puberdade durante o século XIX, sua maior preocupação era a desarmonia entre os corpos que já se mostravam sexualmente maduros, porém imaturos para viverem conforme os padrões sociais da época.

Durante o século XIX, o discurso médico foi prolífico em relatar transformações corporais pelas quais moças e rapazes passavam, a caminho da vida adulta. A fisiologia da puberdade foi estudada em detalhes, e cada modificação dos corpos foi observada pelos olhos atentos dos especialistas, que a transcreveram para suas teses e tratados: a menarca, o aparecimento dos pêlos pubianos as emissões espermáticas, a mudança de voz, o crescimento dos seios, o arredondamento dos quadris. Era preciso descrever e analisar as mudanças por meio das quais aqueles corpos infantis se transformavam em corpos adultos, prontos para exercer seus papéis sexuais e sociais em uma sociedade que, como eles, também se transformava.¹¹²

Esta desarmonia, este descompasso entre o amadurecimento sexual e social antes controlado por preceitos morais e religiosos, passa a ser responsabilidade

¹¹⁰ CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. Tese de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, Unicamp, 1999.

¹¹¹ OUTEIRAL, 1994. p. 10.

¹¹² ABERASTURY, Arinda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal*. 18. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 10.

da ciência. Esta passou a elaborar “normas”, carregadas de discursos que passaram a ditar regras e a condenar condutas em nome da saúde e da higiene das pessoas.

As condutas condenadas ganharam o nome de “perversões” e passaram de meros assuntos dos confessionários religiosos, ganharam status e passaram a ser auscultados nos consultórios médicos convertendo-se assim, em rótulos.

O sexo ‘ilícito’, como a masturbação, o sexo com prostitutas, as práticas homoeróticas, e demais atividades sexuais destituídas de fins reprodutivos, foram denominadas como ‘perversões’, assim como também a iniciação sexual “precoce”, fora do casamento. Todas essas condutas receberam um tratamento discursivo que as condenou, não mais em nome de uma moral ‘vitoriana’, mas em nome da ciência e da natureza.¹¹³

Com o surgimento da concepção científica de saúde, a juventude ganhou uma conotação médica e uma prescrição higiênica que passaram a nortear as práticas pedagógicas vindouras. Isso se deu porque o desejo sexual juvenil passou a ser foco de indagações dos especialistas. Assim, os desejos sexuais, dessa fase da vida passam a ser nomeados de “instintos” e capazes de gerar inúmeros problemas, mas também reconhecido como fonte de energia vital.

Assim, os ‘instintos’ foram compreendidos como manifestações da obscuridade bestial da alma humana, mas também como um elemento propulsor da vida, necessitando, portanto, de um treinamento adequado.

A premência dos ‘instintos’ suscitou a ideia de uma plasticidade da figura do “adolescente” pois, quanto mais jovem o indivíduo, mais próximo ele se encontraria de sua natureza animal, de tal modo que a “adolescência” apresentava-se como o momento decisivo da transformação da besta em homem. Por esse motivo, tratava-se de um período da vida que necessitava de contínua observação vigilante, e da prescrição de um conjunto de atividades que mantivessem corpos e mentes ocupados e cansados, sem dar espaço para o aparecimento do menor traço do ‘desejo’.¹¹⁴

Assim, foram nas três primeiras décadas do século XX que se estabeleceu o conceito de “adolescência”, fruto do imaginário ocidental construído ao longo da história da humanidade e resultado da soma entre a figura do jovem enquanto ser social e do púbere, figura biológica e psiquiátrica construída pelo discurso médico no decurso do século XIX. O resultado dessa combinação permanece até hoje quando pensamos em mocidade.

Associada à ideia de puberdade, a “adolescência” irrompeu em um universo discursivo fortemente impregnado pela imagem da sexualidade, devendo ser

¹¹³ CÉSAR, 1999, p. 31.

¹¹⁴ CÉSAR, 1999, p. 32.

vigiada nos jogos, nas leituras, na saúde e, principalmente, na sua solidão. O “adolescente” do discurso médico apareceu como um indivíduo instável, um rebelde contra os adultos e os valores da tradição, sujeito de uma sexualidade que lhe é negada mas que, ao mesmo tempo, está estampada em seu rosto.

Os primeiros especialistas que colocaram a “adolescência” na ordem do discurso médico-psicológico celebraram a demarcação dessa fase da vida humana como ocoroamento alcançado pela civilização iluminista. Esta, com seus ideais de emancipação e liberdade, resultantes do uso da razão, engendrou ideias sobre o sujeito ideal, aquele que serviria de modelo para as gerações futuras: o macho, europeu, branco, colonizador.¹¹⁵

Acolho eresperto os estudos e posição da professora Maria Rita de Assis César que sugere que a descoberta da adolescência representou o apogeu da ciência positivista, bem como dos seus métodos de pesquisa. O Iluminismo foi capaz de desvendar este intervalo etário, apurando os problemas desse então “novo” grupo humano, que consiste em: aumento da incidência das desordens mentais na mocidade, a ociosidade, o sexo desregrado, e o aumento da criminalidade, que resultou no acréscimo da delinquência juvenil.

Os estudos acima citados deram origem ao conceito de adolescência, que mesmo nas concepções mais modernas, continua sendo rotulada como uma época de crise e de ambiguidade. Isso resultou na descrição negativa desta etapa da vida, uma vez que as características da infância já passaram, mas não alcançou ainda a fase adulta. Desenha-se assim, um estado de “marginalidade”.

Entretanto, com as contribuições dos evolucionistas Stanley Hall, Freud e Anna Freud, a crise da adolescência passou a ser atribuída às mudanças típicas do crescimento e do desenvolvimento corporal. Nesta fase, os desejos sexuais exercem um papel fundamental, onde o aparecimento dos caracteres sexuais secundários e o amadurecimento dos órgãos de reprodução ocorrem, reposicionando assim a pessoa adolescente a um status diferente do infantil.¹¹⁶

Na visão da Psicanálise, a adolescência é um período marcado por um intenso sentimento de luto e angústia, evidenciado pelo conflito entre pais e mães, filhos e filhas fruto das dificuldades, necessidades e mudanças da pessoa adolescente, todas estas questões se expressão em forma de uma certa desordem emocional.

¹¹⁵ CÉSAR, 1999, p. 32.

¹¹⁶ CÉSAR, 1999.

Tais estudos reforçam a ideia de ‘crise’, que já aparecia no momento fundador da caracterização dessa etapa da vida, e que ainda hoje se apresentam nos textos sobre a “adolescência”: os “adolescentes” estão em ‘crise’, a “adolescência” é uma “fase de crise”.¹¹⁷

Dessa forma entendendo que a fase da adolescência foi e continua sendo definida como um período de “rituais”, necessários para se chegar à vida adulta e esse momento do crescer é causador de “intempéries” e “perturbações” que todas as pessoas adolescentes inevitavelmente passam e Knobel descreve:

Verifica-se em nosso meio cultural, períodos [sic] de elação, ensimesmamento, alternando com audácia, timidez, incoordenação, urgência, desinteresse ou apatia que se sucedem ou são concomitantes com conflitos afetivos, crises religiosas onde podem oscilar do ateísmo anárquico ao misticismo fervoroso, intelectualizações e postulações filosóficas, ascetismo, masturbação e até homossexualidade ocasional. Tudo isso constitui uma entidade ‘semi-patológica’ ou uma ‘síndrome normal’ da adolescência, que é perturbadora para o mundo adulto, mas absolutamente necessária para o adolescente. A partir daí, o indivíduo chega à sua identidade adulta que é o objetivo fundamental desse processo.¹¹⁸

Em outros termos, as profusas teorias psicológicas que pesquisam o adolecer naturalizam o conceito de que esta fase é turbulenta, confusa, porém necessária para o amadurecimento de todo ser humano, projetando uma visão de adolescência que encontramos ainda hoje no imaginário ocidental.

Em oposição à esta teoria, os estudos antropológicos de Margaret Mead¹¹⁹ realizados com adolescentes de Samoa e Nova Guiné chega a conclusões bem diferentes, pois nessas culturas a adolescência é vivida como uma transição gradual e tranquila, com fácil adaptação aos papéis dos adultos.

Tais descobertas desconstruem a visão de que toda a pessoa adolescente passa por crises, peculiares a natureza fisiológica ou primitiva do ser humano, reposicionando sua gênese no processo cultural da sociedade. Além do mais, a concepção sócio-histórica traz uma visão teórica capaz de superar as ideias de adolescência impostas pelas teorias naturalistas na medida em que define este

¹¹⁷ CÉSAR, 1999.

¹¹⁸ KNOBEL *apud* KNOBEL; PERESTRELLO; UCHOA, 1981, p. 12.

¹¹⁹ MEAD, Margaret. *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth For Western Civilization*. New York: Dell Publishing, 1968.

período como parte do processo de construção do ser humano, sendo um estágio representado, interpretado e idealizado pela sociedade.

Considerando o homem como um ser gerado ao longo do tempo e da história, com traços definidos pelas condições sociais e culturais que vivencia e pelas relações que firma, a Psicologia Sócio-Histórica passa a entender o elo entre o sujeito e o coletivo como relação dialética, retórica onde um é constituído o mesmo tempo, pelo outro e vice-versa.¹²⁰

Isso me leva a crer que adolescência é uma construção histórica e que ganhou sentido através da cultura e da linguagem, que fez o “meio de campo”, entre os vínculos sociais. Tais conceitos tornam-se padrões na formação de indivíduos. Esta definição revela que o entendimento sobre adolescência, passa não só pelos parâmetros biológicos, como idade e desenvolvimento cognitivo, mas obrigatoriamente pela clareza das condições sociais, que desenham e moldam um determinado tipo de adolescente.

Mesmo com as contribuições de Margaret Mead¹²¹, que tentou reconstruir a ideia pré-concebida de adolescência quando insinuou, ao contrário do que todos acreditavam, que os problemas vivenciados pelos jovens tinham muito menos a ver com os hormônios do que com questões de ordem sociocultural. Em oposição, a psicanálise consolidou-se a partir da tese, que até hoje perdura, do método de naturalização da adolescência e da ideia da relação entre adolescência e crise psicológica.

Na mesma teia tecida por Mead, Ana Mercês Bahia Bock¹²² da PUC de São Paulo, entende a adolescência contemporânea como um período de latência social e é o resultado de uma sociedade capitalista, que tenta a todo custo, explicar, justificar o abismo para oportunidades de trabalho, do preparo técnico e estudo de um grupo social específico.

Ela acrescenta ainda que as características da adolescência naturalizadas pela psicologia como: rebeldia, moratória, instabilidade, conflito com os pais, busca

¹²⁰ BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez. 2001.

¹²¹ MEAD, Margaret. *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth For Western Civilization*. New York: Dell Publishing, 1968.

¹²² BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001.

da identidade, foram identificadas na relação com os adultos e justificada como necessidades juvenis sempre contraditórias, pessoais e de busca incessante pelo prazer.¹²³

A visão histórico-social, contesta e rompe com as teorias psicológicas que naturalizam e patologizam a adolescência, negando o seu caráter histórico, como forma de velar as circunstâncias sociais de desigualdade de oportunidades, tão presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, a concepção histórico-social ressalta a necessidade de se entender objetivamente as condições em que crianças e adolescentes, considerados em situação de risco, vivem e se constroem enquanto sujeitos que incorporam inconscientemente significados, ao mesmo tempo, que os mesmos são identificados pela sociedade, como excluídos sociais.

Até aqui utilizei as concepções sócio históricas como pano de fundo para entendermos melhor a adolescência, a seguir, veremos como suas subjetividades, ou melhor, suas identidades estão sendo (des)construídas a partir da raça.

3.2 IDENTIDADES (DES)CONSTRUÍDAS A PARTIR DA RAÇA

A incorporação inconsciente de significados, ou seja, a construção da subjetividade humana é um dos objetos de estudo de Antônio da Costa Ciampa¹²⁴, um dos precursores dos estudos sobre identidade como categoria da psicologia social numa perspectiva teórico materialista de método dialético, que define a identidade como sendo um processo contínuo de transformação. Ele descreve a identidade humana como uma espécie de metamorfose, pois envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Segundo o referido autor as perguntas: Quem é você? Quem sou eu? Tem sido objeto de pesquisa de estudiosos de várias áreas como a psicologia, sociologia, antropologia e a filosofia, nas quais estudam a questão da identidade que está

¹²³ BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001.

¹²⁴ CIAMPA, Antonio da Costa. A identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação – articulando pensamento histórico e pensamento utópico. *Anais do XXIX Congresso Interamericano de Psicologia*. Lima, 2003.

presente em todas as situações da nossa vida cotidiana e sempre aparecem de uma forma ou outra.

Uma máxima, segundo Ciampa, é que na literatura, no cinema, na TV, nas histórias em quadrinhos e nas artes, há sempre uma preocupação com a questão da identidade, e que podem nos ensinar muito a respeito da sua importância. Um exemplo disso são as histórias de vida dos super-heróis.

Até os super-heróis têm sua identidade secreta (aquilo de que o super-homem tem mais medo é que descubram quem ele é na vida cotidiana) como muitos de nós que escondemos alguns aspectos de nossa identidade e morremos de medo que os outros descubram esse nosso lado “oculto”.¹²⁵

Dito de outra forma, toda vez que nos perguntamos “quem sou eu?” nos damos conta que somos como um personagem, e que nossa história aparece como uma narrativa. Ante o exposto, ele lança outro questionamento que é respondido por ele mesmo: (Quem será autor dessa nossa narrativa?) “Todos nós, eu, você, as pessoas com quem convivemos-somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, pois somos ao mesmo tempo, autores e personagens”.¹²⁶

Dessa forma, entendo que ocorre uma autoria coletiva das histórias e que uma determinada identidade é formada por outra e assim sucessivamente. Outra questão importante é que sofremos mudanças constantes, algumas previsíveis e outras nem tanto, isso me faz crer, que toda identidade é única, “una” segundo Ciampa¹²⁷, e que em sua totalidade ela é: contraditória, múltipla e mutável.

Ele afirma que a importância da nossa identidade é tamanha que e se por qualquer motivo, esta entra em crise, parece que vamos enlouquecer. Outro exemplo: quando pesquisamos informação sobre alguém buscamos referências e a primeira delas, sem dúvida, é o nome próprio que indica a nossa singularidade.¹²⁸

Interessante notar que, de acordo com Ciampa¹²⁹, o nosso nome é dado pelo nosso grupo familiar, sendo que o primeiro nome (prenome) nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último (sobrenome) nos iguala. Ele constatou com isso que a nossa primeira noção de identidade é pautada na diferença e na igualdade e assim

¹²⁵CIAMPA, 2003, p. 61.

¹²⁶CIAMPA, 2003, p. 61.

¹²⁷ CIAMPA, 2003.

¹²⁸CIAMPA, 2003.

¹²⁹CIAMPA, 2003.

ininterruptamente, vamos nos diferenciando e nos igualando de acordo com os grupos sociais que fazemos parte, ao longo da vida e acrescenta:

que o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.¹³⁰

Analisando este aspecto, entendo que somos singulares e plurais ao mesmo tempo. A nossa pluralidade é constituída pelos diversos grupos dos quais fazemos parte através das relações que estabelecemos com seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir (num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho, pela sua ação).

Só posso acreditar que somos as nossas ações e que nos construímos pelo fazer. Dessa forma, nossa identidade é entendida como o próprio processo de identificação que é composta por um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos e sociais) e que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural.

Como visto, além de complexa, a formação da identidade é também antagônica, como afirma, Contardo Caligaris, em seu livro *adolescência*:

O individualismo de nossa cultura preza acima de tudo, a autonomia e a independência de cada sujeito. Por outro lado, a convivência social pede que se traguem doses cavalares de conformismo. Para compensar essa exigência a idealização do fora da lei, do bandido, tornou-se parte integrante da cultura popular.¹³¹

E acrescenta:

Em uma cultura em que autonomia e a independência são os valores centrais e mais exaltados só pode se transmitir por um duplo vínculo, ou seja, por uma consignação paradoxal e contraditória. A virtude essencial que deve ser ensinada é, com efeito, a capacidade de desobedecer. Portanto, obedecer é desobedecer. Mas- complicação- quem desobedece está obedecendo. Difícil tanto obedecer quanto o seu contrário.¹³²

Para jovens é tão difícil obedecer quanto o seu contrário. Sendo o imperativo cultural dominante “desobedece!”, então desobedecer pode ser uma maneira de obedecer. E obedecer, quem sabe, seja o jeito certo de não se conformar. Estes paradoxos geram frequentes conflitos entre as narrativas dos jovens com os adultos.

¹³⁰ CIAMPA, 2003, p. 63.

¹³¹ CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 27.

¹³² CALLIGARIS, 2000, p. 29.

Devo ressaltar, que embora a condição da subjetividade seja universal, ela se particulariza quando rompe com a racionalidade. Esse rompimento gera, no caso dos afrodescendentes, a construção de uma “subjetividade negra”, que mesmo sendo universal, é uma subjetividade destroçada, fragmentada, com cicatrizes de discriminação que inferioriza, exclui e reforça a afirmação de West, “o racismo produziu identidades destroçadas onipresentes na América Negra”¹³³, na qual o Brasil está incluído.

Entendo assim que a identidade é um paradigma de várias ciências humanas, responsável pela identidade racial de um povo, nesse caso específico da população negra brasileira.

Para que ocorra a tomada de consciência em que o sentimento de “pertencimento” seja despertado é necessário que a identidade seja construída diariamente através das linguagens utilizadas em discursos políticos e sociais que possibilitem que negros e negras se posicionem, de outra forma em suas relações interpessoais, não mais subjugados e tratados como desiguais.

O seu oposto, no caso, o “despertencimento” faz o indivíduo se sentir desigual e excluído, não pertencente à sociedade. Alguns adolescentes, em situação de risco, na tentativa de serem notados, acabam identificando-se ora com o oprimido, ora com o opressor, adotando comportamentos de pauperismo ou de violência.

Infelizmente, o que tenho presenciado ao longo dos anos do dia-a-dia dessas famílias está muito bem descrito por Carvalho.

No cotidiano de muitas famílias das classes empobrecidas, as relações afetivas costumam ser turbulentas e instáveis. Sem instrumentalização para lidar com as dificuldades de correntes desta instabilidade, a afetividade intrafamiliar acaba por se tornar implosiva, provocando sofrimento e alienação, aparentemente sem possibilidade de abertura ou mudança.[...]

Ao mesmo tempo, o estresse resultante do desgaste da luta pela sobrevivência, dos relacionamentos subalternos e submissos no ambiente de trabalho e da monotonia de atividades repetitivas emecânicas, provoca uma forte esgarçamento das relações afetivas, gerador de violência. A condição de pobreza e o excesso de cobrança no mundo competitivo também trazem sérios problemas ao relacionamento familiar, porque tendem a levar os

¹³³ WEST, Cornel. *Questão de raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 29.

indivíduos a fugir de suas dificuldades através do alcoolismo e da dependência de drogas.¹³⁴

No cenário, descrito acima, qualquer problema referente ao processo de crescimento, como por exemplo: a passagem da infância para a adolescência, que poderia, com alguma ajuda externa, ser resolvida tranquilamente, acaba por agravar-se em função da ausência de políticas públicas, tornando-se um fantasma que resulta, muitas vezes, em desagregação familiar.

O cotidiano de estresse e sofrimento, presente na vida de crianças e adolescentes, filhos e filhas da ralé, faz com que incorporem o significado de “ameaça” que lhes é atribuído pelo corpo social. Em resposta, desenvolvem uma subjetividade, em que a violência é um fator determinante do processo de inclusão. Em outras palavras, assumem assim, o papel de indivíduos perigosos socialmente, pois é justamente o que a sociedade espera que eles se tornem.

Internalizado este papel de indivíduo perigoso, acaba se transformando em uma ameaça eminente, revelando seu sentimento de abandono através de relações, ações e expressões violentas que sustentam sua condição de excluído social que no Brasil está endereçado ao povo negro.

Tais mecanismos revelam que a construção da identidade do povo negro no Brasil, bem como a construção do pertencimento racial, vai muito além de uma auto estima elevada, uma vez que o racismo está na estrutura da nossa sociedade. Por isso, devo frisar que, quanto mais negros e negras empoderados/as, mais efetiva será a luta pela inclusão social desse grupo e este empoderamento passa também pelos bancos escolares.

3.2.1 A Escola como Aliada do (In) Sucesso

De acordo com o antropólogo Munanga¹³⁵, a questão da igualdade racial na entrada no universo educacional brasileiro necessita contemplar três instâncias: de “acesso, de permanência e de sucesso”.

¹³⁴ CARVALHO, Maria do Carmo Brant. *As famílias de meninos em situação de rua*. In: GREGORI, Maria Filomena (coord.). *Desenhos familiares – Pesquisa sobre famílias de crianças e adolescentes em situação de rua*. São Paulo: Unesco e Fundação BankBoston, p.17-26. 2000.

¹³⁵ MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade negra versus identidade nacional*. Belo Horizonte. Autêntica; 2004.

As políticas de acesso/universalização da educação no Brasil e sua qualidade estão previstas em vários documentos no Brasil. De acordo com a Constituição Federal, no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹³⁶

Contudo, o que vejo é que o acesso a este tipo de educação formal não abrangeu da mesma forma todos os cidadãos. O fato de garantir transporte, merenda e livro didático não resultou, necessariamente, na permanência e sucesso acadêmico de muitos/as estudantes.

Quanto à permanência e ao sucesso, vale destacar que há um consenso geral no Brasil de que para nos tornarmos o “país do futuro” temos que melhorar a educação. Esta lógica é fruto da sociedade contemporânea que entende o saber, o conhecimento como uma forma de avanço pessoal na hierarquia social.

Sendo este, o discurso presente de norte a sul do país, porque será que as escolas brasileiras não têm oferecido aos estudantes, principalmente os mais pobres, em sua maioria negros e negras, a chance concreta de exercerem sua cidadania e de alcançarem êxito?

Visto pelo prisma do sistema social atual, ou meritocrático, para que os estudantes obtenham o sucesso, são levados em conta aspectos individuais, que se caracterizam pelo esforço, pela disciplina, pelo talento, pela dedicação e foco.

Ignora-se totalmente que tais apanágios são abstratos e fruto de condições sociais favoráveis, e que estas circunstâncias vão além das condições materiais, que certamente tem sua importância, mas, o que destaque nesta pesquisa são as condições imateriais, as condições psicológicas e ideológicas que preparam, ou não negros/asa enfrentarem hostilidades. Podendo superar tamanhas adversidades poderão ocupar, cada vez mais, os lugares de destaque na nossa sociedade, que também lhes pertencem.

Para além talentos individuais, e das condições sociais favoráveis, o papel da família, independente dos laços consanguíneos é essencial para o sucesso

¹³⁶ BRASIL, 1988.

acadêmico dos aprendizes. Afinal, num ambiente que tem por base o respeito mútuo, o afeto e o diálogo, a criança se sente validada, ou seja, amada. Assim, Souza destaca a importância de um ambiente seguro:

Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar dessa criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, e que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil.

Esse tipo de estrutura familiar se contrapõe ao que chamamos de família desorganizada, que é o tipo de configuração familiar marcada pela desorganização da vida econômica e moral de seus membros. A família desorganizada é aquela que não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não conseguindo garantir aos seus filhos a segurança de “saber-se amado”.¹³⁷

Entendemos assim, que o acompanhamento que os pais oferecem, ou não, ao estudante é fundamental para o seu sucesso acadêmico, fazendo parte deste processo: regular os horários de estudo, sofrer ou alegrar-se com qualquer nota baixa no boletim.

Esse componente afetivo que os pais direcionam à vida escolar dos filhos é decisivo para a grande maioria dos processos de aprendizagem bem-sucedidos. A partir das pesquisas realizadas, percebemos que a dinâmica da aprendizagem está pautada no seguinte processo: quando tem bom desempenho, a criança sente que é recompensada com o amor e a aprovação dos pais. Se ela sente que isso é algo tão importante para eles, passará a pautar progressivamente suas ações no sentido de receber essa aprovação sempre e mais. A criança que recebe reconhecimento e amor por ser boa aluna passará a ter os estudos como uma fonte fundamental para a sua autoestima, pois sabe e sente que as pessoas mais importantes de sua vida valorizam-na e reconhecem-na de forma especial por levar a sério sua vida escolar. Sente que essas mesmas pessoas se entristecem e sofrem quando ela não se dedica o suficiente. Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. É graças a essa carga afetiva que os pais transmitem aos filhos juntamente com a vigilância e os incentivos (principalmente aqueles que eles transmitem espontaneamente através de seus exemplos vivos) a favor dos estudos que faz com que, pouco a pouco, essas crianças transformem os desejos dos outros — que elas amam e com os quais por conta disso se identificam — em seus próprios desejos.¹³⁸

Quando o feito de estudar é validado pela família, o educando pode estabelecer uma relação transcendente com a aprendizagem, deixando assim de ver

¹³⁷ SOUZA, Jessé de *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009. p. 282

¹³⁸ SOUZA, 2009, p. 283.

o estudo apenas como uma obrigação. Assim, estudar se transforma em uma responsabilidade moral, ficando para segundo plano os benefícios que o estudo traz, acreditando-se acima de tudo no seu valor, ciente de que através do estudo nos tornamos pessoas melhores, e isso é um sinal que nós, seres humanos, somos movidos por questões de interesse pessoal, mas também por questões morais.

Para Jesse Souza:

[...] seres que não se regem só pelo interesse utilitário, mas que se orientam, e têm que se orientar, pelo valor próprio da coisa. Toda ação moral fundamenta-se em algo que o indivíduo impõe a si mesmo: nesse caso, fazemos uma coisa pela razão da coisa em si e ao agirmos assim temos de nos sobrepor à nossa própria natureza.¹³⁹

Este é o perfil das filhas e “filhos da ralé”, onde a desorganização da vida familiar é marcada pela indiferença, descaso e violência, que atravancam o desenvolvimento cognitivo e emocional salutar da criança. Neste ambiente familiar o universo escolar não tem espaço, nas brincadeiras, nas conversas e muito menos nas tarefas, esse distanciamento gera uma naturalização de algumas atitudes inadequadas dessas crianças na escola:

Devido a isso, esses familiares costumam naturalizar o desinteresse e a indisciplina das crianças na escola, “porque criança gosta mesmo é de brincar”, e a disciplina que os estudos exigem é vista como algo antinatural, pois vai de encontro à “liberdade natural” das crianças. Essa “liberdade natural” é, na verdade, fruto de um modo de vida que exige pouco controle dos impulsos e, por isso, não prepara as pessoas com a disciplina e o autocontrole suficientes para um bom desempenho no mundo escolar, posteriormente, no mundo do trabalho qualificado. Apenas os sujeitos que tiveram uma socialização capaz de desenvolver neles uma identificação afetiva com o conhecimento, concentração para os estudos, disciplina, autocontrole e capacidade de pautar suas ações no presente a partir de um planejamento racional do futuro são capazes de incorporar conhecimento para se inserir no mundo do trabalho qualificado e ser úteis e produtivos à sociedade. O sujeito “digno” é aquele que incorporou essas características que são fundamentais para a reprodução do sistema capitalista e que, por isso, passa a receber toda valorização e reconhecimento social. Os indivíduos que não se enquadram nesses princípios são desvalorizados perante os olhos de toda a sociedade, marginalizados e condenados a uma posição de cidadão de segunda classe, “ralé”, inúteis aos objetivos da sociedade.¹⁴⁰

Diante do que foi descrito, a circunstância familiar é um dos obstáculos para se alcançar o sucesso escolar, porém há um empecilho ainda mais decisivo: a própria

¹³⁹ SOUZA, 2009, p. 284.

¹⁴⁰ SOUZA, 2009, p. 288.

escola, pois quando são matriculados, e passam a frequentar este ambiente escolar, logo percebem suas regras perversas e excludentes.

Assim, sem uma identificação afetiva com o mundo escolar que gere ao menos uma noção de dever e responsabilidade moral para com os estudos, sem disciplina, concentração e autocontrole suficientes para vencer as tentações dos prazeres imediatos em nome de uma recompensa futura, é muito compreensível que essas crianças prefiram se entregar aos prazeres imediatos que as brincadeiras de rua oferecem do que se inclinarem a atividades que exigem delas habilidades que não lhes foram ensinadas e com as quais não têm nenhuma familiaridade. Qualquer criança desde cedo percebe qual é o comportamento que a escola reconhece e premia. No entanto, só aqueles alunos que reconhecem a autoridade do sistema escolar e já incorporaram a “disposição para o conhecimento” como parte fundamental de sua autoestima podem almejar os prêmios que a instituição oferece aqueles que conseguem cumprir as metas que ela impõe. E, como vimos, essa adesão afetiva ao aprendizado é fruto de uma configuração familiar capaz de transmiti-la como herança aos seus descendentes.¹⁴¹

Em outras palavras, a escola criou padrões de comportamento, atitudes, convivência e de aprendizagem e aquele/a que não corresponder a este “ideal de aprendiz” está fora. Qualquer dificuldade poderia, a princípio, ser superada pela escola, uma vez que esta instituição conta com inúmeros métodos educativos, pedagógicos e profissionais qualificados, mas não é o que tem acontecido.

O que tem se praticado nas escolas públicas de todo o Brasil, Souza¹⁴² denominou de “má fé institucional”, antes de pesquisar as causas das dificuldades do alunado, de maneira geral os profissionais da escola só enxergam os efeitos dessas dificuldades, tais como desatenção, desobediência, ausência, indisciplina, desinteresse, agressividade. Enfim, atitudes violentas de forma geral.

Quando chegam a associar tais comportamentos a desajustes familiares, a escola, historicamente precária em sua maioria, muito pouco pode fazer a respeito, o que leva o problema a ser constantemente postergado, até ser naturalizado, ou passe a ser entendido e tratado como uma faculdade natural, *sui generis* da pessoa aprendiz.¹⁴³

Frente a esta realidade, o que resta é então condenar, repreender e rotular quem apresenta esta conduta, julgando-o como se fosse uma escolha racional e de forma alguma, efeito de uma circunstância vivida pelo educando que não disponibiliza

¹⁴¹ SOUZA, 2009, p. 289.

¹⁴² SOUZA, 2009.

¹⁴³ SOUZA, 2009.

de condições sociais objetivas para a permanência e o sucesso escolar dos e das discentes.

O desenho da sentença da incapacidade ou capacidade dos alunos e alunas é sempre o mesmo, cabendo à escola o veredicto final dos que estão aptos ou não ao triunfo.

[...]a punição nessas escolas serve para castigar os “maus” alunos e reafirmar perante todos sua “incapacidade”, atribuída à sua falta de vontade nos estudos, sua preguiça ou desinteresse. Assim, as avaliações corriqueiras postas em prática pelos agentes das escolas públicas medem as capacidades de cada aluno, permitindo ao sistema escolar levantar um campo de conhecimento sobre eles que serve para classificá-los, separando aqueles que se ajustam às exigências e têm bom desempenho, e aqueles que não se ajustam e fracassam, ou seja, os que podem ser úteis.

É assim que se constitui uma rede de informações entre todos os agentes da escola a respeito de cada aluno, seja por meio das reuniões de conselho de turma, seja por meio das conversas informais do dia a dia. Assim vai se criando uma espécie de currículo que se adere como um estigma ao aluno, fonte de práticas que determinam e são determinadas por esse estigma. Tal rede de informações faz parte da vida institucional corriqueira da escola, e é graças a ela que os professores podem conhecer e já classificar os alunos antes mesmo de travarem relações diretas com eles.¹⁴⁴

Desta forma, configura-se a má-fé institucional escolar, citada por Jessé Souza, que pode ser vista tão somente nos subterrâneos sociais; pois foi tão perversamente naturalizada que o fracassado acaba sendo sempre da pessoa discente. Estes, por sua vez, acabam se auto-justificando, como já ouvi milhares de vezes “eu não nasci pra escola não pró” ou ainda “escola não é pra mim não” e não conseguem perceber que é o sistema escolar é o responsável pelo seu insucesso.

3.2.2 A Gênese do (In) Sucesso

Olhar de modo retrospectivo a história me possibilitou efetuar um recuo no tempo em busca da raiz do racismo, refiz assim o caminho histórico. Esta minha retomada proporcionará uma viagem histórica, revisitando tempos e lugares em que nossos ancestrais viveram e assim aprenderei com suas experiências, contrapondo o que viveram com o que estou vivendo, quanto as semelhanças e diferenças dos fatos vividos. Para compreensão do indivíduo moderno é imprescindível este retorno, uma

¹⁴⁴ SOUZA, 2009, p. 292.

vez que o homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante e este aprendizado, nos ajudará a viver e a participar da aventura humana.

Com este propósito, apresento a retomada de alguns fatos históricos relevantes a começar pela nossa colonização. A concepção de colonização de império e colônia existe na história da humanidade desde a idade média. O colonialismo é representado pela opressão militar, econômica e cultural, de um país sobre o outro, a exemplo da incursão europeia aos continentes africanos, asiáticos e americanos, a partir o século XIV.

Entretanto, este tipo de colonização não preceituava apenas tributos, bens e riquezas dos países conquistados, mas remodelava as economias dos países colonizados. Como consequência dessa ocupação houve a devastação de culturas, às vezes milenares, que foram sobrepostas pela cultura eurocêntrica e cristã.

As ex-colônias europeias dividiam-se entre as colônias de povoamento que foram realizadas na Austrália, Brasil e Canadá, e a de invasão que ocorreram na Índia, Senegal e Sri Lanka. O modelo da colonização capitalista aplicado atualmente não é mais o mesmo daquela época. Hoje recebe o nome de neocolonialismo e justifica suas intervenções em nome da modernidade e do desenvolvimento.¹⁴⁵

Em outros termos, estamos vivendo na era da globalização crescente e do transnacionalismo, que se caracteriza como sendo um período pós colonialismo, que se esforça em identificar as marcas coloniais no contexto cultural das colônias. Dessa forma, cria-se uma oposição contra o imperialismo e o eurocentrismo “independente de suas características especificamente regionais, a literatura pós-colonial é o resultado da experiência de colonização baseada na tensão com o poder colonizador.”¹⁴⁶

Com Frantz Fanon¹⁴⁷, que estudou a questão racial em seus níveis mais subterrâneos, descobri que a alienação das pessoas negras e o racismo, são frutos do colonialismo e que são “modos socialmente construídos de ver o mundo”. Ele acrescenta ainda, que o primeiro passo, na direção da bifurcação racial, é o processo

¹⁴⁵ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (1989). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures*. London: Routledge, 1989.

¹⁴⁶ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (1989). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures*. London: Routledge, 1989.

¹⁴⁷FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA. 2008.

de desculturação do colonizado, que acontece primeiro através da linguagem, uma vez que falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura.

Diante do fato de que falar é existir absolutamente para o outro, e de que existe no poder da linguagem uma extraordinária potência, o colonizado precisava ser calado, uma vez que o objetivo da metrópole não era apenas conhecer o mundo, mas transformá-lo definitivamente.¹⁴⁸

Todo colonizado que teve velada sua originalidade cultural era considerado inferior em prol da metrópole. Este complexo de inferioridade resultou em uma alta baixa estima dos colonizados e aqui no Brasil não foi diferente. A civilização europeia impôs ao colonizado, neste caso, nos nossos ancestrais, um desvio existencial gigantesco. O primeiro exemplo foi o sistema educacional da metrópole que criou, para controle da língua, uma versão padronizada, que marginalizava as variantes configurando-as como indecentes. Ou seja, nosso modo de falar era considerado “selvagem”, “nativa” e “primitiva”, pois atuavam como um elemento antagônico ao ideal de colonização.¹⁴⁹

O processo de desculturação foi tão eficiente, que obras escritas por autores nativos foram incorporadas à literatura portuguesa, pelo tanto de que estavam contaminadas pela ideologia da metrópole e assim negavam a sua origem. Edward Said conceitua este fenômeno de “procedimento de afiliação consciente”, que consiste no processo em que o colonizado tem o desejo de não apenas ser aceito, mas também de ser adotado e absorvido pela comunidade colonizadora.¹⁵⁰

Além da literatura, incorporar esta ideologia, as pinturas, as caricaturas, as propagandas e as fotografias representavam sempre a inferioridade do nativo, a alteridade da mulher não europeia e a “dependência metonímia vis-à-vis a metrópole”. Isso consolidou o conceito da complexidade de inferioridade e do sujeito rompido/dividido, que Fanon¹⁵¹ chamou de “*Split Subject*”, que significa assuntos divididos, apartados em consequência da “morte” da cultura original local de um determinado povo colonizado.

¹⁴⁸FANON, 2008.

¹⁴⁹FANON, 2008.

¹⁵⁰ SAID, 2007.

¹⁵¹ FANON, 2008.

Para que ocorra a perpetuação do colonialismo, faz-se uso de alguns padrões que o sustentam. São eles: totalidade, contradição, alienação e dialética. Ao tornar-se colônia, o país colonizado é conduzido à uma nova totalidade e passa a articular-se em função de dois polos que se envolvem ao mesmo tempo, que se opõem e se excluem reciprocamente: o colonizador e o colonizado. O primeiro se interessa em explorar os recursos naturais do país e a mão de obra nativa, com o menor custo possível, além da extração de matérias primas. Ao segundo, importa transformar a colônia em um país independente, desenvolvê-lo economicamente, incorporar a ciência e a tecnologia modernas, elevar a capacidade de compra e o nível de vida de suas populações, tentando preservar, na medida do possível, seus traços nacionais.¹⁵²

Para tanto, o colonizador tem que legitimar suas ações, para isso fabrica a ideologia do colonialismo, na tentativa de justificar racionalmente a exploração e a humilhação a que submete o povo conquistado. A legitimação ocorre quando o conquistado aceita a “ideologia do colonialismo” e admite a suposta superioridade do colonizador, sendo assim, atestam, de certo modo, o papel que lhes foi atribuído.¹⁵³

Com a construção desta ideologia criou-se uma nova totalidade em que se converteu o país colonizado. A partir daí, nada mais escapa a este mecanismo, que articula e reconfigura a vida econômica, social, política e cultural da colônia. Montado o cenário do “sistema colonial”, demarcam-se os principais protagonistas desta narrativa histórica: o colonizador X o colonizado. Interessante notar que mesmo se tratando de mundos múltiplos e visivelmente inflexíveis, ambos tiveram que conviver mutuamente, que nas palavras de Memmi¹⁵⁴ significou “coabitar”.

No primeiro momento, o colonizado convencido da superioridade do colonizador se submete, e fez dele seu modelo, procurando reproduzir e se igualar, passou assim a se reconhecer nele e se deixa assimilar. É nesse momento que ocorreu a alienação, quando “o colonizado se perde no outro, ele se aliena.” Dessa forma, o colonizado se deixa ocupar, invadir e dominar, ficando sem condições para reagir, permitindo que o opressor o engane. As últimas consequências dessa

¹⁵² MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*. 2ª. Edição Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.

¹⁵³ MEMMI, 1977.

¹⁵⁴ MEMMI, 1977.

alienação acontecem quando o colonizado se transforma em um colonialista, desposando-se como um prepotente membro da metrópole, por exemplo.¹⁵⁵

O colonizado que se deixou converter sofre do que Memmi chama de “pseudomorfose”¹⁵⁶, ou seja, passou a contrair uma forma falsa, que não representava nem de longe o que ele foi. Interessante notar, que a concepção da ideologia do colonialismo ao tentar impor a sua tese e sua superioridade, que é puramente circunstancial e histórica gera o racismo, que consiste em:

converter em “natureza” o que é apenas cultural, ou, em outras palavras, em converter o fato social em objeto metafísico, em “essência” intemporal. Para justificar, para legitimar o domínio e a espoliação, o colonizador precisa estabelecer que o colonizado é por “natureza”, ou por “essência, incapaz, preguiçoso, indolente, ingrato, desleal, desonesto, em suma inferior, incapaz, por exemplo, de educar-se, de assimilar a ciência e a tecnologia modernas, bem como de exercer a democracia, de governar-se a si mesmo.¹⁵⁷

Ante o exposto, o autor acrescenta que o racismo resume, simboliza e é a base da relação entre colonizador e colonizado, que representa um obstáculo insuperável à assimilação e acrescenta:

Como podem os negros norte-americanos ser assimilados pelos brancos, ou os judeus pelos alemães dolococéfalos e nazistas, se os norte-americanos brancos são racistas e consideram os negros uma raça inferior, sub-humana, e os alemães nazistas julgam os judeus uma raça também inferior e, portanto, indigna de com eles misturar-se? Estabelecida essa insanável discriminação, em termos de “natureza” ou de “essência”, o colonialismo passa a ter um fundamento metafísico que o situa além do tempo, fora da história, tornando-o imutável e definitivo.¹⁵⁸

A colonização, pautada na discriminação de raças, mantém o regime colonial intocável, pois a assimilação entre colonizador e colonizado deixa de existir. A convivência entre ambos acontece nas seguintes condições: inicialmente ocorre o conformismo, ou seja, a alienação e posteriormente a tomada de consciência do fracasso da integração das culturas surge a pergunta:

Por que aceitar eternamente esse desequilíbrio, essa contradição, por que admitir como natural e justo que bem-estar e a felicidade de alguns tenha como contrapartida o mal-estar e a desgraça da imensa maioria? Não lhes dizem em nome do cristianismo e da democracia, que todos são iguais diante

¹⁵⁵ MEMMI, 1977.

¹⁵⁶ MEMMI, 1977.

¹⁵⁷ MEMMI, 1977, p. 3.

¹⁵⁸ MEMMI, 1977, p. 3.

de Deus e diante da Lei e que, por isso, devem ter as mesmas oportunidades de acesso a saúde, a educação, à cultura, ao conforto, à humanização.¹⁵⁹

A história mostra que esta ideologia era válida, apenas, nos limites da metrópole, se não, como explicar o estatuto colonial racista, que ideologicamente colocava o colonizador em contradição com ele mesmo, uma vez que tinha que conciliar sua posição de cristão e democrata na metrópole com a posição de racista na colônia. Quanto a esta lógica perversa da colonização Memmi afirma:

A rigor- como observa Memmi – “o esmagamento do colonizado está incluído entre os valores do colonialismo” e o colonizador, no segredo de seu coração, sonha muitas vezes com o extermínio total dos colonizados. Ora esse desejo é contraditório, pois o extermínio dos colonizados acarretaria inevitavelmente o desaparecimento da colônia e, portanto, do próprio colonizador. Destruindo sua antítese, pólo oposto dessa relação dialética em que o processo colonial consiste, o colonizador destruiria, ao mesmo tempo, o polo “tético”, digamos assim, de relação, quer dizer, sua posição de domínio e de espoliação, pois teria negado e feito desaparecer o objeto desse domínio e dessa espoliação.¹⁶⁰

Entretanto, esta espoliação teve prazo de validade equando o povo colonizado despertou do sono em que estavam mergulhados no processo de negação de si mesmo (enquanto seres humanos), passou a surgir à negação da negação. Dito de outra forma, a afirmação de si mesmo, que é a antítese na relação dialética é posterior aomomento anterior, onde, “o colonizado aceitava globalmente o colonizador, recusando-se totalmente a si mesmo, agora passa a recusar globalmente o colonizador e a aceitar e afirma-se totalmente a si mesmo”.¹⁶¹

E Memmiacrescenta:

A mesma paixão que o fazia admirar e absorver a Europao fará afirmar suas diferenças; uma vez que essas diferenças o constituem, constituem propriamente sua essência.

Será nacionalista e não racista, propriamente, mas xenófobo, pois o racismo do colonizado não é a rigor, nem biológico, nem metafísico, mas sociale histórico¹⁶²

Os sentimentos movidos pela revolta geram o nacionalismo e a xenofobia no colonizado, e surge a questão: como não odiar os europeus que o exploraram e

¹⁵⁹ MEMMI, 1977, p. 11.

¹⁶⁰ MEMMI, 1977, p. 13.

¹⁶¹ MEMMI, 1977, p. 13.

¹⁶² MEMMI, 1977, p. 13.

oprimiram? Quando o colonizado toma essa consciência, o aparente equilíbrio se rompe e o convívio se torna impossível.

Diante desta tomada de consciência, o que restou foi o rompimento, pois segundo Memmi,

o colonialismo, que fabrica simultaneamente o colonizador e o colonizado, revelou-se uma doença incurável, e a situação colonial impossível de *aménager* porque – trazia em si mesma sua própria contradição que, cedo ou tarde, faria morrer.¹⁶³

E acrescenta:

Sem dúvida, na recusa do colonialismo, na negação total do colonizador e na aceitação total de si mesmo, o colonizado, como já vimos, ainda está em grande parte, determinado pelo colonizador. No processo dialético da emancipação, no entanto, esse momento é necessário, pois torna possível o momento seguinte, em que da negação da negação, se passa à plena positividade da afirmação de si.¹⁶⁴

Nesse ponto de reconstrução de si, ocorre à construção do seu próprio país, no caso, da colônia. Recuperada a alma e o direito de configurar o próprio destino, depois do que passou, o colonizado prefere arriscar a vida na luta pela liberdade do que permanecer vivo, na escravidão. Não podemos esquecer que, mesmo com o término oficial da escravidão no Brasil, em 1888 através da lei Áurea, esta prática social continua sendo à base das nossas relações sociais e interpessoais. Nas palavras de Jessé Souza: “a escravidão é o nosso berço” e criou uma visão de mundo que nos domina até então, que é o do “brasileiro vira-lata, emotivo e corrupto.”¹⁶⁵

E o fato é que a libertação dos escravos foi um segundo passo em direção aos ideais da ordem burguesa capitalista. O primeiro foi à abertura dos portos e a chegada da família real portuguesa. No final do século XIX, a chegada dos imigrantes nos faz entender a relação de classe social e raça no Brasil.

No Brasil, ao fim do século XIX, a proporção de mulatos cresceu de 10% para 41% da população total. Isso implica rápida miscigenação e casamentos inter-raciais e indica que a mobilidade desse estrato era mais do que fantasia. A partir da segunda metade do século XIX, a ascensão social de mestiços no Brasil fez, efetivamente, com que tivéssemos mulatos como figuras de proa na literatura, na política, no exército, e atuantes como ministros, embaixadores e até presidentes da República. Esse padrão de ascensão

¹⁶³ MEMMI, 1977, p. 14.

¹⁶⁴ MEMMI, 1977, p. 16.

¹⁶⁵ SOUZA, 2017, p. 69.

social seletiva dos mestiços seria mudado decisivamente com a chegada dos milhões de europeus a partir do fim do século XIX.¹⁶⁶

Quanto ao período da chegada dos imigrantes, nomeado por alguns pesquisadores como branco, considerado sinônimo de atualidade e de modernidade, Jessé Souza, afirma:

Ser considerado branco era se considerado útil ao esforço de modernização do país, daí a possibilidade mesma de se embranquecer, fechada em outros sistemas com outras características. Branco era (e continua sendo) antes um indicador da existência de uma série de atributos morais e culturais do que a cor de uma pele.

E acrescenta:

Embranquecer significa, numa sociedade que se europeizava, compartilhar os valores dominantes dessa cultura, ser um suporte dela. Preconceito, nesse sentido, é a presunção de que alguém de origem africana é “primitivo”, “incivilizado”, “incapaz” de exercer as atividades que se espera de um membro de uma sociedade que se “civiliza” segundo o padrão europeu e ocidental.¹⁶⁷

Este avizinhamo gerou uma nova “hierarquia social” no Brasil que passou a determinar e a outorgar que alguns fossem vistos como superiores e dignos de apanágios, e outros fossem vistos como íferos e por isso merecedores de uma posição periférica e vexatória. Essa hierarquização gerou uma lista de distinções: doutores/analfabetos; limpos/sujos; inteligentes/burros; competentes/incompetentes, capazes/incapazes.¹⁶⁸

O padrão hierárquico que foi criado legalizou a dominação de um extrato social sobre o outro, defendendo os privilégios de um sobre o outro, calando a consciência da injustiça ao “racionalizá-la e permitir a histórica naturalização da desigualdade como percebemos e vivenciamos ainda hoje no Brasil”.¹⁶⁹ Outra importante informação é que os privilegiados, “a elite”, responsável pela organização social da colônia, que se baseava na grande propriedade rural escravocrata, era bastante seletiva e apenas uma minoria dos donos de terra tinham acesso à educação.

A classe dos menos privilegiados, que era composta pelos escravos e agregados sentenciados à exclusão, originou o que Jessé Souza denomina da “ralé

¹⁶⁶ SOUZA, 2017, p. 70.

¹⁶⁷ SOUZA, 2017, p. 71.

¹⁶⁸ SOUZA, 2009, p. 295.

¹⁶⁹ SOUZA, 2009, p. 296.

brasileira”, que sobrevive ainda hoje, nas periferias, nas favelas, nas praças e nos viadutos das nossas cidades.

Ao observar nossa história fica claro que a dissimulação, a deslealdade e a fraude educacional, enfim, a má fé é acintosa e institucionalizada. Na mesma trama tecida por Souza, a educadora e historiadora Otaíza Romanelli relembra:

Além do fato de a educação ser privilégio de poucos, ela era ainda completamente alheia à realidade da vida colonial: sendo ministrado pelos jesuítas, o objetivo do ensino era oferecer uma cultura geral básica aos filhos dos senhores de terras, e esse ensino possuía um caráter autoritário, escolástico e literário, muito pouco afeito à criatividade, não interessado em qualificar para o trabalho e que em nada contribuía para modificar estruturalmente a vida social e econômica da Colônia.

A independência política alterou muito pouco esse quadro: aos donos de terras juntou-se uma pequena camada intermediária, que ascendeu graças à urbanização, ao rudimentar mercado interno e ao crescimento dos serviços que o processo de independência política demandou.¹⁷⁰

A partir de 1930, com a implantação do capitalismo industrial a realidade descrita acima mudou muito pouco. O ensino continuou seletivo, de direito apenas das elites rurais e das camadas médias brasileiras. Os demais não tinham acesso à escola. O crescente período de implantação de fábricas no Brasil intensificou o processo de urbanização. Tal fenômeno gerou uma demanda social maior por educação, forçando assim a expansão do sistema escolar, uma vez que o modelo econômico em processo de estabilização carecia de novas demandas de recursos humanos para ocuparem as atribuições nos setores secundários e terciários da economia. Dessa forma, o Estado se viu obrigado a ampliar a oferta de vagas nas escolas. Um aumento bastante tímido, diga-se de passagem, mas significativo quando comparado à períodos anteriores.

Enquanto em 1920 a taxa de escolarização da faixa etária de 5 a 19 anos era de 9%, em 1940 ela já era de 21,43%, subindo para 53,72% em 1970. Contudo, o alto grau de seletividade do sistema, consubstanciado em altíssimas taxas de repetência e evasão, “peneirava” a maior parte da população que nele ingressava, revelando a brutalidade da seletividade de nosso sistema educacional.¹⁷¹

Enquanto a demanda efetiva por educação crescia e pressionava o sistema para que as portas das escolas se abrissem, ela se fechava em si mesma. À princípio

¹⁷⁰ SOUZA, 2009, p. 295.

¹⁷¹ SOUZA, 2009, p. 296.

abrigou apenas uma parte da população e depois afunilou, significativamente, os selecionados através de métodos tradicionais arcaicos de ensino. As avaliações eram altamente segregadora, os critérios se baseavam na “decoreba”, de caráter puramente livresco, acadêmico e aristocrático. Assim surgiu a escola no Brasil, sem nenhum significado para a maior parte da população, o que sucedeu em um descompasso afetivo e cognitivo na relação, escola e comunidade.

Esse sistema de ensino beneficiava “naturalmente” as classes mais favorecidas, que possuíam as disposições (autocontrole, concentração, disciplina, cálculo prospectivo e sentimento de dever ou responsabilidade moral para com os estudos) para se dedicarem ao estudo. Assim se dividia nosso sistema de ensino: de um lado, havia o ensino médio público (que era também ensino profissional) destinado, graças a sua seletividade, quase que exclusivamente às camadas médias e altas, que o viam principalmente como porta de entrada para o ensino superior. De outro, havia o ensino fundamental e o chamado sistema “paralelo” de ensino profissional (Senai e Senac). Este último era muito procurado pelas classes populares, pois tinham urgência para entrar no mercado de trabalho e o sistema de ensino profissional “paralelo” oferecia uma educação de curta duração que proporcionava uma qualificação básica, suficiente para ocupar as ofertas de trabalho mais subalternas, que cresciam bastante naquele momento, mas que exigiam um baixo nível de qualificação. Como o acesso ao ensino fundamental gratuito era direito assegurado por lei a todos os brasileiros, a universalização de seu acesso passou a ser um dever do Estado, que tinha a obrigação de promover a sua expansão quantitativa a toda a população, assim como garantir sua qualidade e bom rendimento. Contudo, graças à enorme seletividade do sistema, poucos eram aqueles que conseguiam concluir o ensino fundamental, e menos ainda eram aqueles que ingressavam no ensino médio.¹⁷²

Apesar das medidas e projetos referentes à educação, nesse período, defenderem os direitos de todos e todas à educação pública gratuita e de qualidade, as ações apontavam para outra direção. As “novas” propostas reforçaram ainda mais a duplicidade do ensino, pois não ofereciam condições que de fato garantissem a realização dos progressos legais a favor da universalização da educação. Isso aconteceu porque, na prática, as ações traçadas pelo Estado beneficiavam especialmente as classes médias. Para elas interessava, e muito, a ampliação do ensino, pois a industrialização gerou uma mudança no seu processo de ascensão, que passou de pequenos negócios ou do exercício por conta própria de uma profissão, para as hierarquias profissionais que se ampliavam tanto no setor público quanto no privado. Assim, era imprescindível que a população fosse qualificada para ocupar cargos mais valorizados desses setores.

¹⁷² SOUZA, 2009, p. 295.

Uma fração mínima da classe baixa foi beneficiada com a ampliação do ensino primário e do ensino profissional, enquanto a grande maioria da população da época ficou de fora dessa expansão, aos poucos foram conquistando seu acesso, mas não tinham a permanência e o sucesso garantidos.

E muitos dos que conseguiam matricular-se eram eliminados, como vimos, pela seletividade do sistema, que possuía elevados índices de repetência e evasão. Apesar desses números assustadores que mostram o baixíssimo rendimento do sistema em garantir a permanência da maioria esmagadora da população na escola, pouco foi feito pelo Estado para resolver esse problema.¹⁷³

Os números representam a segregação educacional, de acordo com os dados do MEC:

Dos 1.681.695 alunos que se matricularam na primeira série do curso primário em 1942, apenas 40,44% atingiram a segunda série no ano seguinte. Dessa mesma matrícula, apenas 15,5% chegaram à quarta série primária, 7,14% foram para a quinta série, 3,44% ingressaram no primeiro ano do ensino médio. Os dados referentes ao ano de 1960 mostram a continuidade desse processo: dos 3.950.504 alunos que ingressaram na primeira série do ensino fundamental, mais de 57% não ingressaram na segunda série, e apenas 14,41% foram para a quinta série do ensino fundamental. Vemos assim que a seletividade do sistema está, sobretudo, no ensino fundamental, justamente nível considerado como o da educação para todos.¹⁷⁴

O descaso do Estado com os menos favorecidos pode ser analisado se concebermos que as classes médias funcionaram como “suportes sociais” das políticas de bem-estar implantadas pelo governo. Dito de outra forma, como a classe média está integrada no mundo do trabalho e por ser útil, ela é valorizada e pode exigir intervenção estatal no que se refere aos benefícios sociais e ainda leva de brinde, o título de pessoa “digna”. Tal “patente” é a imunidade assegurada para sua inserção na sociedade capitalista competitiva. Todo o apoio institucional vigente leva em consideração tais premissas como sendo algo “natural” à condição humana, ignorando que eles são, na verdade, fruto de um sistema de estatização próprio à certas classes sociais.

Como já citado anteriormente, a escola é um terreno fértil para perpetuação das ideologias da elite, que utiliza estes requisitos e os reproduzem. Assim, os que não possuem a “patente da dignidade” não merecem uma educação de qualidade. As escolas públicas, em geral, são instituições que utilizam estes requisitos, mas estes

¹⁷³ SOUZA, 2009, p. 298.

¹⁷⁴ SOUZA, 2009, p. 297.

passam despercebidos, pois são vistos como “naturais” à espécie humana e resultado de um tipo específico de socialização familiar para que se constituam. Dessa forma, aos que não possuem a “patente de dignidade” resta:

Aqueles que não possuíam os requisitos do sujeito “digno” quando, porventura, tinham acesso às instituições escolares que não foram criadas para eles não podiam se adequar às suas exigências, pois sua socialização não os equipara com as disposições exigidas. Por isso nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente. A consequência da não percepção da ralé como classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente.¹⁷⁵

Souza descreve só mais um dos obstáculos que os estudantes, considerados não dignos, devem enfrentar diariamente nas esferas das relações de micro poder. Isso porque o lugar que eles/as ocupam na hierarquia social, pode ser impulsionado de maneira variada, de acordo com os recursos materiais e simbólicos que a escola oferece. Isso se dá, nas relações diárias das escolas, uma vez que estas relações já estão predeterminadas pela posição desse indivíduo na cadeia social, como por exemplo, na relação docentes e discentes.

A necessidade desesperada e pré-reflexiva da pequena burguesia, por exemplo — a classe de origem de muitos desses professores — de se distanciar de uma condição material de existência próxima demais à sua para ser indiferente explica o ressentimento e o desprezo de muitos desses professores com seus alunos oriundos da ralé ou com todos aqueles que contam com a escola pública para superar ou desenvolver as disposições que ela exige para o sucesso e que por alguma razão não foram desenvolvidas na família. A ideologia do mérito serve ao propósito de auto justificar esse ressentimento não articulado: agora ele pode se travestir na indignação pequeno-burguesa diante da ralé que “não se esforça o suficiente” para ter sucesso, como eles próprios fizeram para adquirir o pouco conhecimento que possuem. Além disso, por oferecer condições de trabalho precárias — pouco investimento, baixos salários, pessoal mal preparado, falta de material, burocracia lenta etc.—, é a própria instituição a grande responsável pela violência simbólica que parte dos professores dispensam aos seus alunos: é o seu funcionamento precário que acirra a violência que muitas vezes os primeiros direcionam aos segundos.¹⁷⁶

¹⁷⁵ SOUZA, 2009, p. 299.

¹⁷⁶ SOUZA, 2009, p. 299.

Dito de outra forma, a própria escola gera a violência simbólica ao renunciar seus/suas estudantes. Além disso, o trabalho insatisfatório é o que agrava a violência. Nas narrativas, em geral, os culpados são sempre os/as alunos/as. Na concepção de Jessé Souza, uma das conjunturas que geram esta realidade, é o fato dos/as docentes acabarem se afastando financeiramente da realidade dos seus alunos/as, isso gera um certo descaso em relação à ralé.

[...] se distanciar de uma condição material de existência próxima demais à sua para ser indiferente explica o ressentimento e o desprezo de muitos desses professores com seus alunos oriundos da ralé ou com todos aqueles que contam com a escola pública para superar ou desenvolver as disposições que ela exige para o sucesso e que por alguma razão não foram desenvolvidas na família. A ideologia do mérito serve ao propósito de auto justificar esse ressentimento não articulado: agora ele pode se travestir na indignação pequeno-burguesa diante da ralé que “não se esforça o suficiente” para ter sucesso, como eles próprios fizeram para adquirir o pouco conhecimento que possuem. Além disso, por oferecer condições de trabalho precárias — pouco investimento, baixos salários, pessoal mal preparado, falta de material, burocracia lenta etc. —, é a própria instituição a grande responsável pela violência simbólica que parte dos professores dispensam aos seus alunos: é o seu funcionamento precário que acirra a violência que muitas vezes os primeiros direcionam aos segundos.¹⁷⁷

Esta dinâmica perversa se sustenta através da ideia da meritocracia, que nasceu para fundamentar, para legitimar esse ressentimento não articulado da burguesia em relação à ralé, que no seu modo de ver “nunca se esforça o suficiente”, para obter o título de cidadão digno.

Além disso, o próprio sistema educacional, ao oferecer condições de trabalho deficientes, retratado de várias formas na citação acima, torna-se o impulsionador da violência simbólica, à qual nossos/as estudantes são submetidos. Vale ressaltar que não é uma regra, existem profissionais da educação muito bem-intencionados e sensíveis a esta realidade, que se desdobram para realizar um bom trabalho nas escolas públicas brasileiras, tendo consciência da sua importância na vida de discentes, filhos e filhas da ralé.

Muitas pessoas docentes são mártires dessa estrutura que lhes é posta, e por mais que tenham consciência e queiram mudar tudo na escola, suas ações, muitas vezes solitárias, pouco podem fazer contra a impessoalidade e a grandiosidade do sistema educacional brasileiro que tem a cumplicidade, mesmo que não intencional, de toda a nossa sociedade. Tal fenômeno gera nas escolas públicas uma apatia

¹⁷⁷ SOUZA, 2009, p. 300.

generalizada, uma impotência, um mal estar, um desinteresse, um desânimo coletivo e contagioso. A maioria não sabe o que fazer, por mais que se esforcem, não conseguem competir com o projeto subterrâneo contrário, que atua como um “antissistema educacional” instituído no Brasil.

Quem mais sofre os efeitos dessa dinâmica perversa é a ralé, que mesmo não sendo reconhecida enquanto classe “estrutura de fio a pavio a nossa sociedade”, é quem mais sofre com sucesso da má-fé institucionalizada do nosso sistema educacional, na prática e Souza complementa:

Como ela compõe um terço de nossa população de 180 milhões de habitantes, podemos imaginar como as instituições são radicalmente afetadas pela sua existência massiva. Na escola, por exemplo, a existência em massa da ralé faz com que se nivele por baixo a qualidade do ensino. Imaginemos como deve ser difícil, mesmo para aqueles que possuem as disposições necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida, conseguir aprender em uma turma em que a maior parte dos alunos não conseguem se concentrar no que é dito pelo professor, conversam o tempo inteiro, não conseguem ficar sentados quietos por muito tempo, não se empenham em estudar porque não veem muita utilidade no que é ensinado; muitos não respeitam a autoridade dos professores. Além disso, estes últimos ganham mal e por isso precisam trabalhar em várias escolas para manter uma renda familiar mínima, além de serem desmotivados com sua profissão, pois não conseguem despertar o interesse dos alunos e por isso não se realizam profissionalmente; a escola conta com poucos recursos para investir em infraestrutura, material e todo tipo de projetos pedagógicos, culturais e esportivos.¹⁷⁸

Todos os fatores acima descritos são fruto da gigantesca inumanidade do nosso sistema, representado através da violência simbólica. Assim, o estado pode garantir a permanência da ralé na escola sem que isso resulte na inclusão efetiva desta “classe” no mundo escolar, em função da sua condição social e dos movimentos subterrâneos da escola enquanto instituição, impossibilitando assim, a idealização de uma efetiva e afetiva relação com o conhecimento, com o saber.

A institucionalização da má fé nas escolas públicas brasileiras não atinge apenas a ralé, que tem por base a miséria moral e material. Os demais segmentos da classe baixa no Brasil, que dispõem de uma renda insuficiente, mas que por outro lado, possuem uma vida familiar organizada e com algum conhecimento incorporado, poderiam ter qualquer chance de ascensão social se as escolas públicas não as

¹⁷⁸ SOUZA, 2009, p. 301.

interditassem, em função da má fé institucional, fechando as suas portas para essa alternativa.

Tudo o que expus até aqui foi para mostra que entre acesso, permanência e sucesso há uma distância abissal. Atualmente temos um ensino fundamental praticamente universalizado, porém a distorção idade/série e a qualidade ainda é um desafio. No ano de 2005, segundo dados do MEC 97,4% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos frequentavam a escola.¹⁷⁹

À primeira vista é animador, mas ainda hoje temos que lidar com níveis altíssimos de improdutividade, consolidados nas taxas que indicam o baixo rendimento das escolas públicas. Isso porque, a exclusão atualmente deixou de ser qualitativa e quantitativa para ser somente qualitativa: todos estão na escola, mas nossos/as alunos/as não aprendem nem a metade do que é esperado. Isso sem contar com as taxas que medem o índice de repetência: elas demonstram que, no ano de 2000, mais da metade (54,3%) dos alunos da quinta série do ensino fundamental estavam acima da idade ideal para essa série.¹⁸⁰

Podemos concluir que o antissistema educacional, nomeado por JesséSouza como “má fé institucional” existe nos subterrâneos sociais tolhendo e inviabilizando os sonhos, o futuro e as possibilidades da juventude afrodescendente brasileira. Tenho que frisar que a escola, em si, não criou a exclusão, mas ela, enquanto, uma das representantes do sistema que está posto, que é supressório, é que define quem terá, ou não, direito a um futuro promissor. Este processo de seleção é sutil e invisível e nos parece tão natural. Esta triagem é o resultado da violência simbólica na escola.

Esta lógica perversa está presente no dia-a-dia de negros e negras brasileiros e se manifestam através de gestos, olhares, insinuações e ideologias, que insistem em afirmar a inferioridade e a incapacidade das pessoas descendentes da África. Este modo de enxergar as pessoas negras, são transmitidas e reforçadas na mídia, nas escolas e na sociedade em geral.

Durante o período escravista, foram cometidos vários atos de barbárie. Entre tantas feridas, uma delas foi o opróbrio em relação à identidade africana. Para isso,

¹⁷⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em: 11 set. 2020.

¹⁸⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em: 11 set. 2020.

impediam que os escravizados manifestassem suas crenças, cultura e identificação do próprio nome. A troca de nomes ocorria já nos navios negreiros, como ressaltamos autores Santos e Maurício: “antes de iniciada a viagem foram batizados, pois o Rei de Portugal não queria pagãos. Aos homens chamaram Francisco e às mulheres Maria”.¹⁸¹ Esta barbárie simboliza apenas uma das violações às identidades africanas, essa identidade cultural negada encontrou nas religiões de culto aos orixás uma forma de se pronunciar e de resgatar memória e as identidades, podendo ser compreendida também como uma forma de enfrentamento aos absurdos da escravidão.

3.2.3 A face racista da intolerância religiosa

Na escola, conviver com inúmeras religiões, tem se mostrado uma tarefa árdua, uma vez que convivemos com valores e visões de mundomuito distintas em um mesmo espaço de aprendizagem. Para tentar minimizar os conflitos deste mistifório estou sempre atenta e aberta ao diálogo, uma vez que são diferentes doutrinas, crenças e fé. Um dos maiores desafios travados, enquanto educadora é exercitar a tolerância religiosa, também na dimensão educativa.

Para tratar deste tema, eu trouxe como exemplo as festas escolares, que atualmente estão incluídas no calendário pedagógico, são historicamente alicerçadas sobre elementos religiosos. Estes festejos, são fundamentais para uma convivência coletiva, são atitudes reivindicatórias em busca de reconhecimento. Contudo, o que tem acontecido nestes momentos é uma violação de direitos, em que costumes, valores e crenças de matriz africana vem sendo desconstruídas e proibidas, por parte de alguns seguimentos religiosos. A escola abre espaço para as datas e costumes das crenças de matriz africana, na medida em que estejam relacionadas com o calendário de datas cristãos, isso prova que esta interdição é institucionalizada. O fato é que as particularidades não vêm sendo respeitadas nos espaços públicos, principalmente na escola.

Devo lembrar, que desde os primórdios da presença humana na Terra, os seres humanos têm buscado respostas para o enigma da sua própria existência e da criação do Universo como um todo, bem como do sentido da vida terrena e principalmente no que se refere à morte. São incontáveis os caminhos nessa busca,

¹⁸¹SANTOS; MAURÍCIO, 1998, p. 15.

que a humanidade construiu através dos séculos: a ciência, a filosofia, a religião, as artes. As sociedades e, no seu âmbito, os grupos sociais e as pessoas, têm diferentes concepções sobre a vida e o mundo. Em cada uma dessas áreas de conhecimento - ciência, filosofia, religião - há muitas diferenças de respostas. Assim, no terreno da procura religiosa, a humanidade já construiu e continua construindo diferentes e múltiplas respostas à problemática da criação e da existência.

Daí se originam as concepções sobre Deus(es), enquanto figura(s) ou fonte(s) da criação. As religiões, portanto, fazem parte da cultura humana, presentes em todos os povos, em todas as épocas históricas. Até aqui concordamos todas as religiões têm algo em comum, que é a busca de uma relação com o mundo metafísico. Alves lembra que no início dos tempos:

O universo físico se estruturava em torno do drama da alma humana. E talvez seja esta a marca de todas as religiões, por mais longínquas que estejam uma das outras: o esforço para pensar a realidade toda a partir da exigência de que a vida faça sentido.¹⁸²

Assim, para as mais antigas sociedades – mesopotâmica, europeia-céltica, asiáticas, negro-africanas, e culturas indígenas das Américas, ágrafas de tradição oral, a espécie humana em geral, ainda não dispunham de conhecimentos e tecnologias sofisticadas, como atualmente, para explorar e dominar a natureza. A natureza significava uma força muito poderosa e superior, os elementos naturais eram divinizados, a exemplo do vento, da água, do fogo, dos animais.

As divindades eram simbolizadas em totens e fetiches, como vegetais, ossos, animais vivos ou mortos. Isto também acontece em certas religiões até hoje, como as indígenas (de várias partes, como a América e a Oceania) e as africanas, e em outras retomadas em tempos mais recentes (Wicca/Bruxaria, Xamanismo, Druidismo), em que os seres humanos guardam uma relação muito forte com a Natureza e, de certo modo, mais respeito para com ela do que as sociedades modernas.

Tais religiões eram panteístas (do grego *pan*, tudo; e *theos*, deus), segundo essas crenças, os deuses estão presentes em tudo, na Natureza e no Universo, em suma, no mundo.¹⁸³ Não há um Deus criador, todo o Mundo é manifestação divina. Deus é o mundo e busca-se a harmonia com a Natureza, o equilíbrio ecossistêmico.

¹⁸² ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo: Editora Loyola, 1999. p. 9.

¹⁸³ COUTINHO, 2012, p. 171-193.

Com o tempo, surgiram as religiões politeístas, durante a Antiguidade, na África: Egito; na Europa: Grécia, Roma, Escandinávia, Ibéria, Ilhas Britânicas e regiões eslavas; no Japão, com o Xintoísmo; na Índia, com o Hinduísmo; na América pré-colombiana: Azteca, Maia, etc.¹⁸⁴

Pela necessidade de transcendência, o ser humano busca a religião. Muitos dedicaram-se a captar o rastro disso no próprio termo religião. Assim, segundo uma linha de interpretação, o termo religião vem do latim re-ligare, significando voltar a ligar, ligar novamente, ou simplesmente religar, religar os seres humanos com Deus.¹⁸⁵ Isso implica em um conjunto de crenças, mitologias ou formas de pensamento relacionadas com a esfera do sobrenatural, divino, sagrado e transcendental, além de rituais e códigos morais. Há também outras formas de interpretação. Para o célebre orador romano Cícero, o termo derivava do latim relegere, reler, reativo à releitura das escrituras.

No século IV, Santo Agostino afirmou que religião derivava de religere, reelegere, ou seja, significava a religação do ser humano novamente à Deus, do qual havia se separado. Mais tarde, ele retoma a interpretação de Lactancio, de religio como religar. E por fim, no século V, o pensador Macrobio atribuiu ao termo religio, que seria derivado de relinquere, ou seja, aquilo deixado pelos antepassados. Para além do significado literal do conceito de religião e Rubem Alves complementa:

A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. O estudo da religião, portanto, longe de ser uma janela que se abre apenas para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos. Aqui a ciência da religião é também ciência de nós mesmos: sapiência, conhecimento saboroso.¹⁸⁶

Isso significa que busca por respostas às suas inquietações, os indivíduos buscam uma religião que se identifiquem. Dessa forma, passam a agir dentro das normas desse universo religioso, que atua sobre “o mim”, para esclarecer melhor, trago a contribuição de Maraget Mead sobre a relação entre o “mim” e o “eu”:

é por meio da capacidade cognitiva do indivíduo que este expressa sua subjetividade nas relações sociais. Isso ocorre, porque existem no self, duas formas distintas e complementares de expressar-se, através do eu e do mim. Este último representa a atitude adaptativa que temos perante o mundo

¹⁸⁴ COUTINHO, 2012, p. 171-193.

¹⁸⁵ ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas*. Tomo II, vol. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

¹⁸⁶ ALVES, 1999, p. 13.

organizado incorporado à nossa conduta social, ou seja, representa a pessoa que tem consciência de pertencimento a um grupo social e age dentro das normas deste grupo. O eu, por sua vez, funciona como processo de representação imaginativa que temos de nós mesmos; pode ser entendido pela figura do sujeito que age e, só depois de ter atuado, toma consciência de sua ação. Isto é, o eu age e provoca a reflexão por parte do mim que, por sua vez, reage na forma de mim novamente. O eu representa a consciência espontânea da individualidade. Já o mim representa a parte da individualidade que foi configurada ou moldada pela sociedade.¹⁸⁷

O “mim” e o “eu” existem num processo contínuo de interação, no qual podemos vincular o processo de reconhecimento mútuo. Ou seja, o reconhecimento do outro e o reconhecimento de nós mesmos através dos outros. A ação do indivíduo na sociedade e em suas diversas esferas de interação é a linguagem e a comunicação que pode ser verbal ou gestual. Assim, através da comunicação, participamos do outro.

Percebo que quando nos encontramos nos espaços coletivos, mais especificamente na escola, que é um lugar de encontro com o outro, nós buscamos nos orientar diante dos demais e, mesmo que não tenhamos a menor consciência disso, lançamos sobre os outros as expectativas normativas que correspondem às categorias sociais das quais partimos, esta dinâmica é o fruto do encontro entre o “mim” e o “eu”. Dessa forma, pra superar a intolerância, o espaço escolar deve ser lugar de todas as religiões, ou simplesmente de nenhuma, em especial.

Infelizmente, o que caracteriza a comunidade é a falta de instrução e a inclinação para as soluções mágicas. Este grupo de pessoas é composta por uma legião de “Severinos”, que de acordo com Souza, quando se refere ao retirante, personagem de João Cabral de Melo Neto, “como aquele que segue o próprio enterro quando migra do sertão para a cidade capitalista” e completa:

Severinos são todos aqueles aos quais a cidade oferece sonhos, mas não oferece trabalho; aqueles nos quais a cidade mata o fio de esperança que ela própria criou. Toda a angústia existencial dessa vida severina passa por uma única questão que, embora possa parecer, nunca diz respeito somente à economia em sentido estrito: como ganhar dinheiro?¹⁸⁸

A preocupação com a própria sobrevivência e dos seus é peculiar a qualquer homem. Contudo, frente a sua impotência produtiva que resulta em uma impotência moral, ele vê sua posição ser posta à prova do modo mais decisivo: na capacidade de

¹⁸⁷ MEAD, 1968, p. 10.

¹⁸⁸ SOUZA, 2009, p. 210.

ocupar o status de gênero dominante, na sua capacidade de seduzir, fazendo uso de todo exercício de poder material e simbólico de conquistar uma mulher, segundo Bourdieu.¹⁸⁹

Observa-se que essa fraqueza é acentuada quando o “Severino” se esbarra com um legítimo burguês, funcionário público ou profissional liberal que se sente legitimado em seus privilégios pelo fato de possuir “bom gosto” e o “espírito cultivado” e acrescenta:

A pequena burguesia não pode legitimar a sua obtenção de riqueza senão por meio da exaltação do próprio esforço pela obtenção de riqueza. A exaltação acrítica e aficionada da dedicação e esforço máximos ao trabalho, que é a principal marca do moralismo pequeno-burguês, é uma reação compensatória à carência que esses seres humanos possuem com relação a qualquer critério “espiritual” que legitime sua condição no mundo. São muitos deles que se encontram na Igreja Universal do Reino de Deus não para lutar contra a delinquência e a miséria, como é o caso de Carlos, segundo o que veremos, mas por encontrarem ali um discurso que legitima, diante dos outros e para eles mesmos, a sua pequena riqueza.¹⁹⁰

Este é o objetivo de muitos fiéis que frequentam estas igrejas, buscavam encontrar pelo menos ali uma predicação que ateste suas riquezas, seu verdadeiro valor. A necessidade de ser validado, reconhecido e moralmente aceito é quase que inato a todo ser humano e assim o “mim” e o “eu” congregam nesse sentido.

Voltando a questão da intolerância religiosa, devo lembrar que não se trata um fenômeno recente, ao longo da história da humanidade e até hoje em dia, infelizmente, a convivência dos seres humanos nos grupos sociais das várias sociedades nem sempre é pacífica e na escola não é diferente. A intolerância se expressa diante de inúmeras diferenças: de gênero, de etnia, de geração, de orientação sexual, de padrão físico-estético e também de religião.

A intolerância religiosa nos causa espanto, mas, incontáveis conflitos e guerras violentas foram, e ainda são, travadas em nome de uma determinada crença. Este é um problema extremamente complexo porque tais confrontos, normalmente, não carregam motivações exclusivamente religiosas, mas a estas se somam razões de ordem econômica, social, política, cultural, variáveis a cada experiência histórica.

¹⁸⁹ BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

¹⁹⁰ SOUZA, 2009, p. 213.

Os exemplos de conflitos religiosos são incontáveis: entre judeus e cristãos, entre cristãos e islâmicos, as milhares de mortes produzidas pela Inquisição (da Igreja Católica) contra os considerados hereges, as guerras entre católicos e protestantes em decorrência da Reforma e da Contra- Reforma, nos séculos XVI-XVII; a imposição do cristianismo ou do catolicismo sobre os indígenas da América e os negros importados da África como escravos.¹⁹¹

Ainda hoje grandes conflitos perduram a exemplo dos islâmicos e cristãos ou entre católicos e protestantes (Irlanda do Norte). A intolerância religiosa não se expressa apenas nas grandes guerras, mas também em pequenos conflitos cotidianos, quando se desqualifica pessoas por não pensarem religiosamente do mesmo modo; ou quando se destroem templos e símbolos de religiões que são consideradas contrárias.

Finalmente, volto aos conflitos cotidianos da escola gerados pela intolerância religiosa, nesses casos, em especial, utilizo o diálogo e o conhecimento que são meios eficazes, para vencer este tipo de conflito no ambiente escolar. Algumas vezes, colega tendência para sua própria religião, é preciso que todas as pessoas entendam que as religiões são manifestações culturais legítimas e que ambos podem aprender a conviver com as diferenças, valorizar a diversidade e construir a própria identidade.

3.2.4 Religiões de Matriz Africanas

No caso da escola pesquisada a religião demonizada é a de matriz africana e para auxiliar a minha imersão nestas religiões, recorri a vários teóricos, especial a dois colegas pesquisadores Ari Lima (UNB) e Nana Luanda Alves (UNEB) que investigaram o dinamismo da relação em terreiros de candomblé na cidade de Alagoinhas, que fica bem próximo à ilha de Itaparica.

Segundo ambos, os orixás se estabeleceram e se mantiveram ao longo da história através do esforço de africanos e seus descendentes que, no Brasil, restauraram laços de parentesco, assim como rituais e mitos de deuses inicialmente reverenciados em África. É importante ressaltar que estas religiões, como tal, foram determinadas historicamente social e culturalmente por causa do protótipo de

¹⁹¹ ELIADE, 1979.

colonização portuguesa, pelo longo período de escravidão negra e em função da inabalável hegemonia branca.¹⁹²

Dessa forma, acredito que o estudo dos dilemas e dificuldades no âmbito das experiências raciais e religiosas efetivas, vividas pelas religiões de matriz africana, fornece elementos para tentar entender e enfrentar os dilemas que a questão racial desperta nos brasileiros. Mesmo porque, quando se dispõe a trabalhar com a questão da raça é necessário perceber que, para além de conceitos, trata-se de um aspecto bastante subjetivo que envolve a constituição de identidades por si mesmo e pelo outro.

Ao enfatizar as relações raciais das religiões que cultuam os orixás, abrirei um leque de conexões com temas ligados à identidade negra, cultura brasileira e tradições africanas valorizando suas particularidades. É importante lembrar que a função social exercida pela crença aos orixás, nos tempos da Colônia e também posteriormente, passou a ser entendida como um fator de ajustamento do indivíduo à sociedade. Assim, no seio de uma sociedade de estrutura escravista, como era a nossa, a pessoa negra não podia se defender materialmente contra um regime onde todos os direitos pertenciam aos brancos e refugiou-se nos valores místicos. A religião desempenhou um papel fundamental na resistência contra o branco, sendo, portanto, uma resistência religiosa e social.¹⁹³

Em suas variações no Brasil, esta religião tem agregado em sua maioria, negros e negras, mas também mestiços e brancos. Esse movimento gerou uma reserva de memória, de relações, de laços sociais supostamente africanos e de dados gerados durante a colonização, sobre a escravidão e o pós-escravidão. Expondo temas como o sincretismo cultural e religioso, a experiência da raça, do racismo e das desigualdades raciais.

Dessa forma, é preciso ter clareza sobre noção de raça e da prática do racismo no contexto brasileiro e, particularmente baiano. Isso se faz necessário, primeiro, porque alerta para a controvérsia no modo como se evidencia e se percebe raça e o racismo em diversos autores e no senso comum e segundo porque estou

¹⁹² LIMA, Ari; ALVES, Nana Luanda M. Relações Raciais, Racismo e Identidade Negra no Candomblé Baiano de Alagoinhas. *Revista de Educação: Educere ET Educare*. Vol 10. No. 20 jul./dez 2015. p. 585-598.

¹⁹³ BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia, rito Nagô*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

certa que a raça e o racismo incidem diretamente sobre a constituição da identidade negra, sobre as relações de poder entre negros e brancos, sobre as políticas de estado e sobre os processos de legitimação de práticas que discriminam uns em detrimento de outros.

Nesse sentido, estudos tradicionais sobre as relações raciais no Brasil realizados por Gilberto de Mello Freyre (1989), autor de “Casa Grande & Senzala”; Donald Pierson(1967) que desenvolveu um estudo sobre o contato racial brasileiroefundou a escola sociológica de Chicago no Brasil; Ruth Landes (1967), antropóloga nova-iorquina que chegou ao Brasil em 1938 para pesquisar a vida das pessoas negras brasileiras; Fernando Azevedo(1996) que elaborou uma teoria pedagógica para ser a cara do Brasil e Charles Wagley (1963), que estudou as relações de parentesco no Brasil, que foi publicado em um dos capítulos do seu livro: “IntroductiontoBrazil”.¹⁹⁴

Suas produções demonstraram a preocupação da elite racial do país com a alta taxa de miscigenação produzindo ideologias que se relacionam e se complementam, e que, por sua vez, foram responsáveis por influenciar a forma de pensar da nossa sociedade.

A revisitação dos estudos de autores clássicos foi citada aqui para entendermos as relações raciais no Brasil. Contudo, é necessário percorrer o processo histórico de construção da nossa sociedade e entender o lugar que a raça teve nesse processo. Neste/as autores e autoras, predominam a ideia de que no Brasil constituiu-se uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social das pessoas de cor a cargos sociais ou as posições de prestígio.

Essa ideia, foi bastante difundida tanto na Europa como nos Estados Unidos, ressaltava-se que as relações entre senhores e escravos eram até harmônicas e que a escravidão no Brasil teve um caráter mais humano e suportável. Através dessa ideia, que nos leva a entender, que os problemas que a população negra enfrenta não são muito diferentes dos da maioria dos pobres que existem no país. Dessa forma, tendo por base esta ideia, o que acontecia aqui, não seria um problema de racismo ou discriminação, mas de falta de inserção dessa população em condições de trabalho e vida melhores.

¹⁹⁴ LIMA; ALVES, 2015, p. 585-598.

Desse modo, a descrição das relações raciais brasileiras instituiu duas correntes de pensamento: aquela que buscou enfatizar as maravilhas da miscigenação e subestimou as desigualdades raciais e o racismo, e outra que enfocou o problema do racismo e da desigualdade racial, mas que não deu devida atenção ao papel da miscigenação. Fica claro nestas obras mais clássicas que o propósito destes/as autores/as, era com uma política racial bem exata, que visava demonstrar uma convivência de raças e etnias diferentes com poucas tensões e colocar o Brasil como um exemplo de democracia racial.

Revelado isso, optei em pesquisar cientistas sociais que entendem que os fatos culturais são construções intelectuais e ideológicas e que por isso, geram impactos reais sobre o mundo e defendem a utilização do conceito de “raça”, levando em conta que a ideia da raça é utilizada pelas pessoas no mundo real com propósitos e consequências diversas.

O estudo de Michael Banton¹⁹⁵, por exemplo, sugere que os europeus usavam “raça” para designar qualquer grupo humano com ascendência comum, e o termo era mais ou menos sinônimo de “linhagem”. Várias aristocracias se pensavam como descendentes de conquistadores de outra terra com “sangue superior”, um exemplo são os descendentes dos normandos na Inglaterra ou dos cavaleiros teutônicos na Alemanha Oriental.

As raças que se autodeclararam “superiores”, eram os povos que dominavam. Até então, não havia muita preocupação em distinguir rigorosamente entre características hereditárias e adquiridas porque havia uma tendência, mais ou menos lamarckiana, de pensar as características adquiridas como qualidades herdadas no “sangue” das gerações subsequentes, e de pensar o comportamento como a revelação de qualidades inerentes e hereditárias.

Seguindo outra linha de pensamento, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães autor de “Racismo e antirracismo no Brasil”, recorreu à utilização do conceito de raça como um conceito que não corresponde à hereditariedade, apenas ao mundo social. Assim, ele parte do pressuposto, que “não é necessário reivindicar nenhuma realidade

¹⁹⁵BANTON, Michael. *The Idea of Race*. London: Tavistock Publications. 1977.

biológica das raças para fundamentar a utilização do conceito em estudos sociológicos.”¹⁹⁶

Diante disso, fica clara a importância da construção de uma “identidade negra”, discutir sobre a formação das identidades não é tarefa simples. Pesquisas realizadas no campo da história cultural contribuíram para pensar a identidade como uma construção simbólica, organizada a partir da ideia de pertencimento. Enquanto representação a identidade é capaz de produzir coesão social, permitindo a identificação do indivíduo frente à coletividade.¹⁹⁷

Entendo que as identidades são construções múltiplas que se formam por meio de apropriações e revelam estruturas culturais complexas, criadas pelas experiências dos grupos e indivíduos que interagem entre si. Sendo assim, não seria possível pensar uma “identidade negra” única e fixa, já que esta resulta tanto de elementos ligados à autoidentificação, quanto de sentidos impostos pelo “outro”.

O modo como se delineou as relações raciais no Brasil influenciou de forma relevante na constituição da identidade negra. A estratégia de integração nacional e de mobilidade social da pessoa negra, mesmo aquelas que passaram a se organizar politicamente em torno da raça, passaram pela recusa dos valores culturais africanos, através da incorporação dos valores das elites brancas.

O processo de branqueamento fez com que os sujeitos que se encontrassem mais próximos do ideal de brancura fossem mais valorizados e reconhecidos positivamente, enquanto a ligação com a origem Negra caracterizava um obstáculo a ascensão social e de acordo com Munanga:

a maior parte da população afro-brasileira vive hoje nessa zona vagae flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistigáveis. Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletiva.¹⁹⁸

A alienação fez com que parte da população negra desvalorizasse sua origem racial, é importante sinalizar que no Brasil, reconhecer-se como negro é também

¹⁹⁶ GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed.34, 1999.

¹⁹⁷ PESAVENTO, Sandra Jataí. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 89-90.

¹⁹⁸ MUNANGA, 2004, p. 96.

assumir uma identidade contra hegemônica. Desse modo, os processos de resistência cultural, que se constituem a partir da manutenção de valores e práticas diferentes daqueles impostos pela cultura dominante, acabam funcionando como importantes mecanismos de luta para os sujeitos historicamente excluídos das posições de poder.

A preservação ou atualização de elementos diferenciadores, na qual, se baseia a construção da identidade, possui de algum modo uma dimensão política que subverte diversas imposições, deslegitimando a dominação em seus sentidos, objetivos e significados. No contexto dos africanos ou afrodescendentes no Brasil, o campo da religião, das crenças e das práticas rituais parece ter sido o domínio por excelência dessa resistência cultural e identitária. Desde o final do século XIX, as religiões de orientação africana são um dos temas mais estudados no que diz respeito à questão da presença africana e negra no Brasil. Como já foi citado, embora pouco explorado, a experiência da raça, do racismo e das desigualdades raciais se constitui num aspecto importante também no contexto nas crenças de culto aos orixás.¹⁹⁹

A religião desempenhou um papel fundamental na resistência contra o branco, sendo, portanto, uma resistência religiosa e social.²⁰⁰ Enquanto a escravidão desagregou a comunidade negra, estas crenças serviram de refúgio e de apoio para esta população. Pela função social que exerceu, e de certa forma ainda exerce, e por ter sido reconstituído no Brasil pelos africanos e seus descendentes, ficou reconhecido como instrumento de solidariedade para os membros dessa raça. Porém, isso não significa que estes terreiros eram frequentados apenas por uma população negra e pobre. Sabemos que desde os seus primórdios as religiões de orientação africana, receberam indivíduos da elite branca e essa presença era estimulada pelos sacerdotes negros, como estratégia de legitimação e de proteção da religião.²⁰¹

A referência à herança africana destas religiões é tão importante que se desenvolveu a crença de que a adesão ao culto de orientação africana poderia fazer com que o adepto se tornasse também “africano”. Outra crença, do senso comum

¹⁹⁹ AMARAL, Rita de Cássia; SILVA, Vagner Gonçalves da. *A cor do axé: brancos e negros no candomblé de São Paulo*. Estudos afro-asiáticos. nº 25, Dezembro. Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA). Universidade Cândido Mendes. 1993.

²⁰⁰ PRANDI, Reginaldo. *Herdeiras do axé*. São Paulo: Hucitec, 1997.

²⁰¹ REIS, João José. *Domingos Sodré, um sacerdote africano. Escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

mais generalizada, passou a associar “África” a “negro”, fazendo com que “africano” e “negro” passassem a ser entendidos como sinônimos.

Assim, segundo Ari Lima e Nana Alves, “as religiões de matriz africana se tornaram símbolo da cultura negra e poderiam, além de africanizar, também enegrecer.”²⁰² Na literatura acadêmica, no que referente à religião, embora de maneira diferente, Raimundo Nina Rodrigues, médico, antropólogo brasileiro, eugenista, fundador da antropologia criminal brasileira e pioneiro nos estudos sobre cultura negra, argumenta que as religiões de matriz africana, são produto da biologia do negro. Segundo ele, raça e cultura estariam intimamente ligadas, sendo a última transmitida geneticamente.

Em outros termos, mesmo que membros das “raças superiores” pudessem “se tornar negros” em suas práticas e costumes, devido às questões biológicas, estaria o negro propenso a desenvolver as expressões da crença na magia e na feitiçaria de forma plena.²⁰³

Roger Bastide²⁰⁴, por outro lado, reconhece as religiões de culto aos orixás como fenômenos culturais, e por isso, todos podem participar “africanizando-se, fortalecendo a ideia de que a afiliação representaria o ingresso em uma “civilização africana”.

Já Muniz Sodré²⁰⁵ vai além, mostrando que haveria um modo de ser específico do negro, reproduzido nestas religiões, que eram espaços privilegiados para a reprodução de uma voz (negra) que o mito da democracia racial tentou calar. Assumir uma identidade negra pode se constituir numa estratégia utilizada pelos adeptos brancos para contornar o fato de serem agentes de uma religião de origem negra. Assim, a identidade racial seria o resultado não só do fenótipo, mas sim da ideologia, pelo sentimento de pertencimento.

Dessa forma, estas crenças seriam uma maneira de criar identidade negra multifacetada que estaria ligada, não só às representações raciais dos próprios atores sociais implicados na prática religiosa, mas também na atitude de valorização e

²⁰² LIMA; ALVES, 2015, p. 585-598.

²⁰³ RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo/Brasília: Ed. Nacional/ ed. Universidade de Brasília. 1988.

²⁰⁴ BASTIDE, 1985.

²⁰⁵ SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes. 1987.

manutenção de uma cultura. Em oposição, a presença de brancos nos terreiros tem transformado estes espaços em ambiente “multicoloridos”, esta abertura, em alguma medida, gerou o esquecimento e/ou abandono das tradições de origens negra e a busca pelo “embranquecimento”. Este mecanismo de embranquecimento, muitas vezes, toma a forma de intolerância religiosa, que tem como base o racismo. Essas tensões religiosas pretendem fazer desaparecer a cultura negra.

A militância e luta contra a intolerância deve persistir, uma vez que o racismo se sofisticou, se requinta e assume outras formas. Um exemplo é o crescimento dos neopentecostais, essa expansão, essa facilidade de abrir igrejas, a isenção de impostos, são estratégias de conquistar o poder político, econômico e midiático. A intolerância dos “crentes” em relação às “comunidades do axé” é uma manifestação racista, é mais uma tentativa de calar e de inviabilizar a negritude. Uma vez que não podem exterminá-los, explicitamente; buscam a qualquer custo embranquecer suas consciências e é isso que o cristianismo fez desde a nossa colonização.

Uma das particularidades religiosas na Bahia é o sincretismo religioso que surgiu desde a época colonial como um aliado na resistência contra a extinção das religiões de matriz africana. Este ecletismo era utilizado como forma de guardar a herança dos deuses africanos. Porém, na atualidade, pode ser considerado um inimigo das religiões de orientação africana, já que a associação existente entre os santos católicos com os orixás, osiniquices ou os voduns, acaba gerando uma descaracterização praticada pelo cristianismo sobre a religiosidade do povo negro, o que pode ser interpretado como uma tentativa de branquear não a pele, mas a cultura e a consciência.²⁰⁶

Percebo, depois de refletir tantos conceitos, que a experiência da raça no contexto das religiões de axé vai além das tensões existentes entre os negros e os brancos, ela passa a constituição da identidade dos praticantes e adquire um significado próprio. Nesse ponto, a escola exerce um papel fundamental no processo de construção da identidade. Nela, os/as alunos/as se apropriam de diversas fontes de informação e de experiências sociais que são confrontadas neste ambiente. Notoriamente, as identidades estão intimamente vinculadas à classe social, gênero,

²⁰⁶ LIMA; ALVES, 2015, p. 585-598.

etnia, raça, sexualidade, religiosidade e idade, além de outras categorias presentes nas relações sociais.

Este cenário plural é parte do dia-a-dia da maioria das escolas, nela que a pessoa discente aprende não só conteúdos e saberes escolares, mas também se apropria de valores, crenças e hábitos, como, preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Para superar este juízo de valor, a escola deve realizar, constantemente, reflexões sobre as múltiplas cidadanias e identidades, que são, indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática. Todo processo educativo escolar, que relacione cultura e educação, de uma maneira mais ampla, proporcionará encontros na tentativa de compreender melhor os outros.²⁰⁷ Este universo cultural, presente no cotidiano escolar, confirma a diversidade cultural como traço fundamental na construção das identidades, definida e negociada no campo dos conflitos e das infinitas possibilidades de individualização.

3.3 TEORIZANDO SOBRE AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Para Alda Zaluar²⁰⁸ a dificuldade em definir o que é violência deve ao fato de o termo ser polifônico desde a sua própria etimologia. “Além de polifônica no significado, ela é também múltipla nas suas manifestações. Do mesmo modo, o mal a ela associado, que delimita o que há de ser combatido, tampouco tem definição unívoca e clara”. A violência, no que se refere ao seu campo de atuação, pode ser definida como:

[...]do latim *violentia* que remete a *vis* (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo para exercer sua força vital). Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto a percepção do limite ou da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar o ato como violento, percepção essa que varia cultural e historicamente (sem grifos no original).

A definição de Zaluar a respeito da violência da ideia de fluidez, uma vez que se adapta constantemente as culturas e a história. Para Monroy, “a violência é

²⁰⁷ GOMES, 2003..

²⁰⁸ ZALUAR, Alba. Violência e crime. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré/ANPOCS, p. 28, 1999. v. 1.

concebida como toda ação humana capaz de causar qualquer espécie de sofrimento a terceiros ou a própria sociedade”²⁰⁹.

Segundo Zaluar²¹⁰, este “sofrimento está ligado a sensibilidades mais ou menos aguçadas para o excesso no uso da força corporal ou de um instrumento de força, o conhecimento maior ou menor dos seus efeitos maléficis. “Este padecimento pode ser pessoal ou coletivo e será a receptividade que dará a medida e o foco para a ação ser considerada violenta.

Zaluar²¹¹ levanta ainda uma questão fundamental: “Quem define o ato violento? Os que detêm o poder. Como definem o ato violento? Como transgressão das regras criadas pelo mesmo poder” e acrescenta:

Assim, se entre essas regras existem regras violentas, não são caracterizados como atos violentos, por exemplo, salários injustos; castiga-se como ato violento o roubo de 100 cruzeiros para matar a fome, porque é um ato violento, mas ficam impunes violências muito maiores, como todas as formas de iniquidade social. É uma violência silenciosa...Ninguém pode responsabilizar ninguém pelas dezenas de milhares de crianças subnutridas, famintas, retardadas, tuberculosas, bestificadas. Mas ninguém ignora que elas também foram vítimas de assaltantes, aqueles que deram um salário de fome a seus pais, que obrigaram suas mães se prostituírem, que sonegaram impostos, que burlaram a previdência social.”²¹²

A autora lembra que ao longo do tempo outras definições, sobre o fenômeno da violência, foram sendo elaborados, são eles:

o não reconhecimento do outro, a anulação ou a cisão do outro(Adorno, 1991b e 1995; Cardoso, 1987; Muniz, 1996;Oliveira, 1995; Paixão, 1991; Tavares dos Santos et alii,1999; Zaluar, 1988, 1989, 1993a e 1994b); a violênciacomoa negação da dignidade humana (Brant, 1989; Caldeira, 1991; Fischer, 1985; Kowarick e Ant, 1981); a violência como a ausência de compaixão (Zaluar, 1994d;Soares et alii, 1996); a violência como a palavra emparedada ou o excesso de poder (Tavares dos Santos et allii,1999).²¹³

Enfocando estritamente no ambiente de aprendizagem, vivemos em uma época, em que a escola não tem se mostrado um lugar seguro, para os que nela convivem. Lamentavelmente discentes, docentes, corpo administrativo, funcionários e

²⁰⁹MONROY, Guadalupe Villalobos. *La violencia em laescuela: claroscuro de uma realidade*. Educare. v.11 n. 36 supl. 36, Meridad, mar., 2007.

²¹⁰ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, set.1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2020.

²¹¹ZALUAR, 1999, p. 7.

²¹²ZALUAR, 1999, p. 8.

²¹³ZALUAR, 1999, p. 9.

funcionárias e familiares tem se sentido cada vez mais desprotegidos nesse ambiente. Segundo dados da Unesco²¹⁴, 50% do corpo docente de São Paulo e 51% de Porto Alegre já sofreram alguma agressão na escola. Na rede pública esse número sobe para 65%, em Salvador e Região Metropolitana não é diferente, mas não existem pesquisas. Os dados mostram que, hoje tanto na rua como na escola, inclusive em sala de aula, não se está mais seguro. Cada vez mais discentes e docentes temem frequentar a escola. O governo concorda e admite o problema, porém, o enfrentamento desse terrível fenômeno não faz parte de suas políticas educacionais.

De acordo com o senso comum as escolas hoje estão mais violentas do que antigamente, tal afirmação não tem fundamento, uma vez que não há registros que comprovem tal fenômeno²¹⁵. E por fim, a escola está violentasim, só não tem como afirmar que está mais violenta que antes.

O fato é que a violência escolar viola o direito a educação. Segundo Abramovay²¹⁶, o aumento das violências no contexto escolar “estão diretamente relacionadas ao que a escola representa no mundo contemporâneo, pois parte do seu significado simbólico foi associado à mobilidade social”, como já foi colocado.

Outro ponto é que a escola não tem dado conta de cumprir o que lhe foi atribuído, uma vez que o alcance do nível de escolaridade não tem sido garantia de oportunidades no mundo do trabalho, pois, já possui seus próprios mecanismos de desigualdade e exclusão, assim, Miriam Abramovay acrescenta:

A função social da escola tem sido questionada não apenas por não preparar os alunos para o mercado do trabalho, mas também porque está perdendo sua função enquanto locus privilegiado de conhecimento sobre a humanidade e de transmissão da cultura.²¹⁷

Em consequência desse processo, os/as alunos/as não se identificam com a escola e Loreiro e Queiroz²¹⁸ vão ao cerne da questão:

[...] a violência na escola pode representar a ausência de um sentimento de identidade e pertencimento do(a) aluno(a), o que significa que a escola não

²¹⁴ UNESCO. United Nations Educational, *Scientific and Cultural Organization*, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. 2017

²¹⁵ ABRAMOVAY, M. ; RUA, M. G. *Violências nas Escolas*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v. 1.

²¹⁶ ABRAMOVAY; RUA, 2002.

²¹⁷ ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 34

²¹⁸ LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S., S. de. A concepção da violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 546 -557, 2005.

tem conseguido ser um espaço no qual se desenvolve a socialização e a participação democrática.

Diante desse despertencimento, muitos estudantes se perguntam: qual a importância da educação em suas vidas? Ou ainda, o que eu estou fazendo aqui? Esta encruzilhada existencial, entre indivíduo e sociedade é estudada por pesquisadores da psicologia social, sociólogos e antropólogos. A consciência desse pertencimento, dessa identificação, é construída no dia-a-dia através da linguagem utilizada nos discursos de dentro e fora do espaço escolar.

Um ponto importante a ser destacado é que este pertencimento não tem ocorrido por que a escola, em função dos mecanismos sociais e econômicos não consegue cumprir o que promete que consiste em: ascensão social, especialmente para as populações negras. Por isso, as populações negras desconfiam da escola porque ela confirma o seu não pertencimento à sociedade em geral.

Refletir sobre o pertencimento racial é fundamental e vai além da autonomia pessoal; quanto mais negros e negras empoderadas/os mais efetiva será a luta pela inclusão social desse grupo. Não posso deixar de citar que a condição de miséria e pobreza econômica é a realidade de uma grande parte da população negra no Brasil e a exclusão desta mesma comunidade do âmbito escolar é uma marca da educação brasileira, que se mostra perversa, gerando assim mais e mais violência. Destarte para que ocorram mudanças é necessário que estas passem pelos bancos escolares, em busca da superação de qualquer tipo de violência seja ela física ou simbólica.

Voltando ao olhar para a escola e partindo das contribuições da professora e pesquisadora Miriam Abramovay²¹⁹, que possui uma larga experiência no tema da violência escolar. Assim como ela, creio que o termo *Bullying* é mais uma palavra importada, que tem sido muito utilizado para camuflar o que realmente tem ocorrido nas escolas brasileiras que é a violência, esta é muito mais ampla e difere de escola para escola.

Dessa forma, a generalização do *bullying* reforça o mito trazido por Marilena Chauí²²⁰ no que diz respeito a uma política-ideológica poderosa que envolve a todos nós brasileiros de que não somos um povo violento, mas sim alegres, generosos e

²¹⁹ ABRAMOVAY; RUA, 2002,

²²⁰ CHAUI, Madalena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.

por isso, incapazes de discriminar alguém e que acima de tudo respeitam as diferenças étnicas e sexuais.

Esta crençacoletiva, que Chauí²²¹ classifica como sendo o mito fundador da identidade brasileira, ressalta em sua narrativa a essência passiva do nosso povo. Segundo ela, a nossa não violência se deve ao fato de sermos mestiços, incapazes de qualquer tipo de discriminação e, portanto, destinados a um grande futuro. Tal mito emperra o trabalho da história e bloqueia o acesso a realidade, deturpando o passado e fabricando ideologias imaginárias que encobrem a realidade.

De acordo com levantamento que realizei nas bases de dados: Scielo–ScientificElectronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica *On-line*), Periódicos Capes e *Microsoft AcademicSearch*, pude constatar que os estudos sobre o fenômeno da violência na escola, nos últimos cinco anos, mais especificamente entre o período de (2012 a 2017), estão associados ao *bullying*. Ele tem sido tratado de forma genérica, imprecisa, como uma “virose”. Hoje em dia, nas escolas, qualquer desavença já é diagnosticada prontamente como *bullying*, dispensando maiores investigações.

O fenômeno *bullying* surgiu na Suécia e na Dinamarca, por volta da década de 70, onde começou a ser melhor estudado. A partir da década de 1980, na Noruega, ao pesquisar as tendências suicidas de adolescentes, Dan Olweus²²² associou o termo à prática de intimidação, humilhação e/ou agressão.²²³

O *bullying* é uma forma de violência que sempre esteve presente na sociedade e precisou receber um nome diferente para ter uma atenção maior na mídia. A pergunta é: por que a palavra para descrever esse fenômeno é inglesa? Por que não utilizar simplesmente a palavra “violência”? Será que a diferenciação entre violência e *bullying* é realmente necessária? Será que as escolas aproveitam o termo para afirmar que não existe violência em suas dependências? Será que a utilização da palavra *bullying* banaliza os outros tipos de violência dentro de uma instituição escolar? Para um

²²¹ CHAUI, 1989.

²²² OLWEUS, Dan *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. Malden, MA, 1993.

²²³ FANTE; PEDRAS, 2008.

maior entendimento da complexidade desse fenômeno chamado *bullying* é importante tentar defini-lo.²²⁴

A definição de bullying escolar feita por Olweus foi utilizada até a metade da década de 1980: “Um estudante acosado o victimizado quando está exposto de maneira repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”.²²⁵ Existem outros termos para conceituar os tipos de atitudes apresentadas hoje como *bullying*. *Mobbing* que é utilizado na Noruega, na Dinamarca, na Suécia e na Finlândia. O radical *mob* tem diferentes significados e conotações. A raiz original da palavra inglesa *mob* implica que é um grupo de pessoas que está engajado em humilhar, mas o termo tem sido frequentemente utilizado quando uma pessoa implica, humilha, importuna outra. A utilização do termo como sinônimo de *bullying* não é adequada do ponto de vista da linguística. Para serem sinônimos é importante incluir no conceito de *mobbing* situação em que não só um grupo humilha, mas também, um único indivíduo o faz.²²⁶ Segundo Fante e Pedra²²⁷, o termo *mobbing* é traduzido como assédio moral e, por isso, é exclusivo de ambientes profissionais para definir o abuso de poder entre adultos, enquanto *bullying* é empregado no ambiente escolar.

Bullying é um termo inglês, sendo que *bully* significa valentão e se refere a todas as formas de atitudes agressivas verbais ou físicas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação aparente. Geralmente são exercidas por um ou mais indivíduos, que causam dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa, que tenha a possibilidade e ou capacidade de se defender. No seu artigo, Alcione e Jaileila situam o termo historicamente e o substituem pela palavra intimidação.

A palavra *bullying* é usada internacionalmente, em inglês devido à dificuldade em se encontrar uma tradução para cada língua. Segundo Fante (2005) valentão, tirano e que como verbo significa tiranizar, amedrontar. Todavia, no esforço de encontrar um congênere para o português, optamos por adotar neste estudo a palavra intimidação, tal como propõe Debarbieux (2002), como alternativa à palavra *bullying*. Ao usarmos a palavra intimidação como sinônimo de *bullying*, objetivamos expressar tanto a pressão física ou psicológica grupal do agente sobre uma pessoa quanto a reação e as

²²⁴ ABRAMOVAY, Miriam

²²⁵ OLWEUS, Dan. Acoso escolar, “*Bullying*” em las escuelas: Hechos e intervenciones. 2007.

²²⁶ OLWEUS, 1993.

²²⁷ FANTE; PEDRA, 2008.

consequências (em contrapartida) de quem sofre a agressão, ou seja, ficar temeroso, apreensivo, constrangido e inibido.²²⁸

Estes autores interpretam o termo *bullying* por intimidação e o denominam como uma modalidade de violência entre pares de adolescentes, que ocorre no interior das escolas. O interesse da sociedade civil e pesquisadores em geral se deu por conta do aumento de tais incidentes e também pelas sequelas que esta prática de intimidação causa nos envolvidos.

Para as vítimas destacamos: baixa autoestima, isolamento social, inibição da capacidade de desenvolver e manter relações interpessoais satisfatórias e estáveis, redução da concentração, problemas de sono, irritabilidade, isolamento, exclusão dos grupos, discriminação, abandono da escola, desenvolvimento de transtornos psiquiátricos e psicossomáticos até sentimentos e práticas de vingança. Já para os agressores fica a marca da resolução de conflitos através do uso da força, com condutas antissociais, delituosas e que margeiam a delinquência com sérios conflitos com a lei.²²⁹

Não tenho a pretensão de minimizar a relevância, muito menos subestimar ou desconsiderar a importância e aplicabilidade de tais pesquisas para a educação e para a ação pedagógica, contudo, o primeiro passo é nos conscientizarmos da violência presente na nossa sociedade.

A violência sempre foi, e sempre será, um fenômeno eminentemente social e só conseguiremos compreendê-la se considerarmos o contexto em que se insere. Como vimos até aqui, o racismo, assim como a violência estão mudando constantemente e ganham novos significados, de acordo com o momento histórico e com as normas socioculturais e legais vigentes. Por isso, posso considerá-los dinâmicos e presentes na atividade humana, que se distinguem pela variedade, quantidade e interação das suas causas, sendo, por isso, multideterminados.

Na nossa sociedade todo cidadão é responsabilizado individualmente por qualquer ação violenta ou racista, nunca são levadas em consideração aspectos sociais, culturais e históricos nos quais se produzem as relações humanas e o contexto em que se manifestam estas ações. Porém, tais fenômenos, tem causas nas macroestruturas sociais, que são padrões de relações sociais referentes a uma

²²⁸ NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade do; MENEZES, Jaileila de Araújo. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Psicol. Soc. [online]*. vol. 25, n. 1, p. 142-151. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000100016>>. Acesso em: 01 mar. 2020. p. 2.

²²⁹ FANTE; PEDRA, 2008, p. 143.

cidade, um estado ou país, que se refletem nas micro relações, ou seja, nas relações interpessoais, que estão presentes na escola.

O aumento crescente do fenômeno das violências na escola tem incentivado pessoas pesquisadoras a entrar na escola e constatarem que estas se protegem, como podem, contra a violência. Inúmeras narrativas de vitimização se unem ao fantasma da insegurança e do medo que rondam as escolas atualmente. Estes sentimentos geram novas e brutais “desorganizações” como forma de enfrentamento do problema.

É urgente investigar a atual e brusca escalada das violências na escola, certa de que este fenômeno social, pouco estudado tem causas antigas e profundas e nos causa uma nostalgia sobre uma suposta paz e nos faz desejar que esta paz retorne, se é que ela um dia existiu. Os fatos não podem ser negados, nem podemos reprimir o atual sentimento de insegurança que paira no ambiente escolar, muito menos considerar as vítimas simplesmente como desavisados. Por isso, partirei de uma definição ampla do que é violência.

Interessante notar que o ato violento pode ocorrer em qualquer espaço da nossa sociedade. Para entendê-lo se faz necessário perscrutar as suas origens e as formas como se manifestam e como se dá a representação social que a humanidade tem feito dela.

A maneira como a violência é internalizada sofre influência do meio, porém a subjetividade se estabelecerá de maneira única. Conforme nos ensina Gonzalez Rey²³⁰ que trabalha a violência como uma produção subjetiva e questiona sobre o estereótipo posto da pessoa violenta, que em geral está associada à determinados tipos físicos da população. São estes, a América Latina, na qual o Brasil está inserido, sempre associa ao índio, negro, pobre, branco que por traços étnicos e pela forma de se vestirem, sofrem preconceito.

Esta verdadeira nação de oprimidos que são vítimas de violência de estrutural, tem resistido ao longo da história de forma resiliente. Lembrando que resiliência é a capacidade que cada um possui de se restabelecer, de suportar, de se reinventar, se adaptando a má sorte e as mudanças geradas por uma classe social branca,

²³⁰ GONZALEZ REY, Fernando Luis. A violência: gênese, manipulação e ocultamento social. In: SPINK, Mary Jane. & SPINK, Peter. (orgs.). *Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias de jornais*. São Paulo: Cortez, 2006.

portadora de privilégios sedimentados, por uma sociedade colonialista e forjada na superioridade racial.

Este cenário social sempre refletiu e continua a refletir na escola, além disso, “o tratamento da violência no ambiente de aprendizado, tem mudado ao longo do tempo”.²³¹ A princípio, era considerada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil ou como um comportamento antissocial. Hoje são levados em consideração fatores que expressam fenômenos, como a globalização e a exclusão.

Devido a sua complexidade, optei em usar o termo violência, no plural, violências. Não só em função das múltiplas formas que esta assume na escola, mas também por que remete a fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e ordenar. Além disso, desconstrói representações sociais preestabelecidos deste ambiente sagrado, ou seja, fere o valor fundador da escola - sempre vista como um espaço de inocência e compreendida como um refúgio de paz.²³²

Associado a estes fatores, concordo com Dupâquier²³³, quando ele acrescenta que a violência seria possibilitada por um *poder invisível*, que se deixa assumir como conivente. Assim, professores não veem, não reclamam e as vítimas não são identificadas como tais, a exemplo das manifestações de racismo e *bullying* em que seria comum a cumplicidade não assumida entre jovens, adultos, estudantes e docentes.

A cumplicidade entre os segmentos, em maior ou menor grau, acaba por eximi-los das suas responsabilidades, atribuindo a fatores externos as causas da violência na escola, isso dificulta ainda mais os resultados das pesquisas realizadas e torna o debate a este respeito sempre acalorado.

3.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo estão fincadas as linhas teóricas à luz das quais pretendo analisar o discurso dos sujeitos da pesquisa.

²³¹ ABRAMOVAY; CALAF, 2009, p. 496.

²³² ABRAMOVAY, 2002.

²³³ ABRAMOVAY; RUA, 1999.

Iniciei o capítulo trazendo o conceito ocidental de infância, adolescência e juventude, destacando o papel da escola na des(construção) das identidades a partir da raça, refletindo o que é ser um jovem negro no Brasil. Na sequência, parto para uma análise da origem do (in)sucesso, baseada na ideologia da miscigenação cultural ufanista de Gilberto Freire e da cordialidade das relações. Em seguida, faço uma contestação baseada nesta ideologia através dos estudos de Jessé Souza e do racismo como uma questão estrutural na nossa sociedade, pautada nas pesquisas de Silvio de Almeida, destacando as formas atuais de resistência da população afrodescendente pautadas no afrocentrismo.

A seguir analiso, a delicada relação entre o universo religioso e a questão racial dos netos e netas de África projetados na escola em forma de intolerância religiosa incitada por igrejas neopentecostais. À luz da teoria de Marilena Chauí sobre a ideologia da não violência do povo brasileiro, reforço o conceito das verdadeiras violências na/da escola, que tem sido camufladas pelo *bullying*, de acordo com os estudos de Miriam Abramovay.

Finalizo estabelecendo uma relação entre as questões do lugar dos jovens negros e negras na nossa sociedade (através do conceito de meritocracia pela ótica de Jessé Souza), reforçada pela teoria do racismo estrutural, que se projeta no espaço escolar em forma de intolerância religiosa e se expressa através de ações de violências que são chamadas de *bullying*.

Destaco que esta mudança de foco, essa distração, em relação à violência que acontece no ambiente de aprendizagem, inviabiliza a criação de políticas públicas destinadas à redução efetiva destas mesmas violências na/da escola. Estas políticas poderiam ser destinadas a pesquisas e formação continuada de professores. Enfim, ações e projetos elaborados pela própria escola para enfrentar e superar o atual cenário de insegurança e violências nas escolas.

4 REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA

Gosto de gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

FREIRE, 1996, p. 23.

4.1 FERRAMENTAS DA ESCOLA

Nopresente capítulo busquei traçar um elo, entre os resultados da pesquisa apresentados no primeiro capítulo, com as construções teóricas propostas no capítulo dois, possibilitando assim, através do uso dos conceitos trazidos, confirmar, ou não a relação entre violência simbólica na teoria e na prática.

Dessarte, inicio este alinhavo pelo discurso das gestoras G1 e G2, que durante pesquisa de campo, mencionaram a falta de ferramentas da escola para lidar com a violência na/da escola. No cotidiano escolar, é bastante comum docentes narrarem histórias sobre o comportamento de estudantes, nas reuniões oficiais, ou até mesmo informalmente, na sala dos professores.

Por isso, acho interessante citar que os distúrbios disciplinares deixaram de ser eventos casuais e tornaram-se regulares nas escolas, em especial na escola pesquisada, se transformou em um dos maiores obstáculos pedagógicos. De acordo com Ana Maria Eyng e Maria de Lourdes Gisi, na escola a violência pode ser definida como “um conjunto de práticas que rompem com a normalidade no cotidiano escolar”.²³⁴

A violência, no ambiente de aprendizagem, pode ser física, psíquica, social ou moral e também pode ser interpretada como um exercício de poder do mais forte sobre o mais fraco, por este motivo está presente nas relações estabelecidas na escola.

²³⁴EYNG; ENS, 2011, p. 41-66.

Na fala das pessoas entrevistadas, as violências, estão evidenciadas nas relações entre os alunos e as alunas, professores/alunos, gestores/professores, gestores/alunos, enfim é uma realidade contínua na escola. Destarte, me ocuparei em investigar a violência simbólica e como ela tem sido reproduzida nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Nesta mesma trama, Zaluar e Leal²³⁵ reiteram que a violência pode ser exercida pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro, sendo então através desta que se instituiria e exerceria o poder simbólico.

Bourdieu e Passeron²³⁶ acrescentam que todo poder que chega a ditar conteúdos e o institui como legítimos, ocultando as relações de força que estão na base de sua força é considerado violência simbólica. Sendo assim, a violência que se reproduz na escola pode ser violência simbólica refletida nas ações dos envolvidos. Esses autores afirmam ainda que: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário”²³⁷. Isso por que, na medida em que a escola nega a autonomia e a consciência dos estudantes na relação pedagógica, estes passam a reproduzir inconscientemente as ações estabelecidas pelos grupos dominantes.

Repensar esta questão me fez refletir sobre a opressão do nosso sistema cultural, sobre o nosso condicionamento mental, em ver o mundo de maneira simplista e binária: ou/ou, isto é, ou é bonito/ou é feio, ou é bom/ou é mau. A proposta é ver além, de forma multi-referencial/multidisciplinar.

De maneira geral as instituições, na qual a escola está incluída, são deveras marcadas pela ideologia dominante hegemônica. Nestes espaços, a branquitude e a masculinidade configuram-se como dimensões ideológicas destes lugares de poder. Estas ideologias foram sendo construídas historicamente e socialmente, e apontam uma visão de mundo que está presente no cotidiano das instituições, dentre elas, a escola. Estas concepções, indicam uns como irmãos, outros como estrangeiros, outros como adversários e/ou inimigos.

²³⁵ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. *Violência Extra e Intramuros*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v.16, n.45, São Paulo, Fev/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lang=pt> . Acesso em: 30 mar. 2020.

²³⁶BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

²³⁷BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26.

Os valores acima citados fazem parte das características que particularizam a ideologia da branquitude. Esta possui uma função psíquica essencial: ela mobiliza desejos, afetos e incentiva a libido. Sobre esta ótica, o que se mostram “diferentes”, são considerados adversários, inimigos, inferiores ou perseguidores.

No Brasil, essa é a lógica de funcionamento de muitos órgãos públicos, o de segurança pública, por exemplo, criou o conceito de “inimigo interno”, que justifica o extermínio de pessoas jovens negras. Por isso, é fundamental refletir e tentar entender a desigualdade racial pela via da subjetividade; este caminho desvela os efeitos de um racismo negado e exercido dia-a-dia na nossa sociedade. Este racismo reflete-se objetiva e subjetivamente nas condições de ser e estar no mundo da população negra brasileira.

Na tentativa de atuar contra as causas desse racismo, é importantecompreender os mecanismos deste sistema cheios de rachaduras que criam situações nas quais os negros, e principalmente, as negras são excluídas no trabalho, mesmo quando sua escolaridade é igual ou melhor do que a dos brancos. De acordo com Bourdieu, é no âmbito pedagógico que se estabelece esta relação de força:

Assim, dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de força, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação. Desse modo, deles se obtém práticas que objetivamente levam em vontade, mesmo quando são desmentidas pelas racionalizações do discurso ou pelas certezas da experiência, a necessidade das relações de força.²³⁸

Em outras palavras, é no campo simbólico, constituído por maneiras de ver e de pensar, que acontece a produção social da violência simbólica. Bourdieu assim a define:

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer.²³⁹

Dentro do pacote da cumplicidade, foram sendo criadas, ao longo da história da educação, um conjunto de regras, direitos, deveres e sanções. Entre estas está a

²³⁸ BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 35.

²³⁹ BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 16.

suspensão, para garantir que a pessoa discente fique disciplinada enquanto a pessoa docente transmite seus conteúdos.

Parto do princípio de que esta forma de “transmissão de conhecimento” é reacionária e, portanto, não faz sentido nenhum para quem estuda, além disso, pode soar desrespeitosa para o educador.

Na medida em que toda Ação Pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma Autoridade Pedagógica, a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a Ação Pedagógica tende a produzir a legitimidade do que ela transmite designando o que é transmitido, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por oposição a tudo o que ela não transmite.²⁴⁰

Dito de outra forma, a escola dispõe de mecanismos que podem vir a validar a violência simbólica patenteando seu poder quando, de acordo com Foucault: “distribui os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer dele quando saírem da escola; exercer uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo.”²⁴¹

A normatização acontece quando se exige que todas as pessoas tenham um mesmo comportamento, façam sempre as mesmas tarefas, tirem boas notas para que sejam aprovados conforme as regras da instituição escolar. As formas de organização no ambiente escolar como as filas, comportamento nos corredores, pátios, o alinhamento das classes por idade, a sucessão dos conteúdos ensinados, são alguns exemplos de adestramento do espaço escolar.

Sobre esse aspecto, Foucault afirma que a escola passou a funcionar como uma “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.²⁴² A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo e diminui essas mesmas forças. Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

O poder da disciplina é contraditório e torna-se invisível na medida em que a compensação impõe aos que se submetem, um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de

²⁴⁰BOURIDEU; PASSERON, 2008, p. 44.

²⁴¹FOUCAULT, 2010, p. 175.

²⁴²FOUCAULT, 2010, p. 142.

ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém o sujeito/indivíduo bem-educado.²⁴³

Para falar sobre disciplina é essencial trazer Foucault, que investigou os mecanismos sociais e teóricos de algumas entidades estatais como: hospitais, prisões e escolas. O foco de sua pesquisa era analisar os sistemas de vigilância e de punição dessas instituições. Seu trabalho resultou em mudanças nos sistemas penais ocidentais.

De acordo com a sua concepção, o corpo deixa de ser objeto de exercício de poder voltando-se atenção para a alma. Desta forma, os castigos passam a atuar sobre o coração, o intelecto, à vontade e a privação de liberdade. A partir daí, a resignação do indivíduo passa a ser obtida não apenas pela violência física, mas também pode ser calculada, organizada e tecnicamente pensada. Esta é uma forma sutil que (não faz uso de armas nem do terror) mas, no entanto, continua a ser de ordem física. Estes mecanismos se materializam nos aparelhos ideológicos do Estado, inclusive nas escolas uma vez que nestes espaços, as estratégias de dominação ocorrem pela “submissão dos corpos e pelo controle das ideias”.²⁴⁴

Esta é a descrição do poder simbólico, arbitrário e violento, que se encaixa perfeitamente com a prática da educação bancária, descrita por Paulo Freire²⁴⁵, que na prática está centrada nos livros, nos conteúdos, nos programas engessados e vê o aluno como “um recipiente” de depósito e memorização de conteúdo. O poder simbólico, em alguns casos, vai sendo exercido, vivenciado e reconhecido por todas as pessoas que convivem no espaço escolar e nem sempre se manifesta através de uma imposição; por isso, é respeitado, acatado como natural e entendido como uma ordem que vem de cima.

Dito de outra forma, Freire²⁴⁶ afirma que a escola tem ditado ideias e não trocado ideias, tem discursado aulas e não debatido temas, tem trabalhado sobre o educando e não com o educando. Agindo assim, não tem ensinado a pensar, prefere dar as fórmulas prontas; não busca, não exige, pois tudo isso precisa de esforço e de

²⁴³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 38ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2010.

²⁴⁴ FOUCAULT, 2010, p. 29.

²⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

²⁴⁶ FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. p. 90-91.

procura. Dessa forma, a pessoa discente, mesmo sem concordar com esta dinâmica, acaba se acomodando.

A educação escolar deve adotar como prática a liberdade, rejeitando a ideia do homem eremítico e desligado do mundo; ofertando, assim, uma educação autêntica inserida na realidade, que seja consciente e resulte na superação da condição de dominação. Quando a pessoa docente ignora a história de vida dos estudantes e o contexto em que a escola está inserida, está praticando o que Freire²⁴⁷ denomina de “educação bancária”, pois trata a pessoa discente como “depósito” ou “recipiente” a ser “enchido” pelo educador. Quanto mais “cheio” estiver o “recipiente” melhor será o educador e quanto mais facilmente se deixar encher tanto melhores serão os educadores.

Em geral, não existe uma preocupação se o conteúdo trabalhado faz sentido, ou não para o estudante e se é isso que ele veio buscar na escola. Jovens reclamam que é “chato”, “não tem nada a ver”, “para que agente vai precisar disso?” etc. E docentes retrucam “esses alunos não querem aprender”, “não querem estudar”, “não estão interessados”, “não tem educação”, “são violentos, as famílias são omissas”. Em suma, “a educação se torna um ato de depositar, em que o educando é os depositários e o educador o depositante”.²⁴⁸

Para além deste jogo de empurra-empurra, Castro lembra ainda que existem as exigências do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, que estão localizadas no topo da cadeia educacionais, em que as hierarquias devem ser respeitadas, as tarefas devem ser executadas, as regras devem ser cumpridas, respeitando todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimentos, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar.²⁴⁹

Dessa forma, a pessoa docente cobra da pessoa discente porque é cobrado pelo pedagogo que por sua vez, recebeu ordens da Secretaria de Educação. Enfim, nesta cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas

²⁴⁷ FREIRE, 2005.

²⁴⁸ FREIRE, 2005, p. 66.

²⁴⁹ CASTRO, Magali de. *Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: USP. v. 24, n. 1, Jan./Jun., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100002&script=sci_arttext>. Acesso: 23 jul. 2011.

normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino.

Internamente, os arranjos e acordos são feitos, na medida do possível, contanto que não firam as normas estabelecidas. Além disso, todos estão o envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário exercido com a conviência de todos.²⁵⁰

Com relação ao poder simbólico na escola, Bourdieu e Passeron explicam que toda ação educativa dispõe de uma influência pedagógica que reconhece e legitima a transmissão do conhecimento. Essa ascendência é “automaticamente conferida a todo emissor pedagógico pela posição, garantida tradicionalmente ou institucionalmente, que ele ocupa numa relação de comunicação pedagógica”.²⁵¹

Em outros termos, os “interlocutores” no caso, os alunos e as alunas, reconhecem a autenticidade do conhecimento transmitido e a autoridade dos educadores, na medida em que estão dispostos a receber e a interiorizar esse conhecimento. Assim, todo ato pedagógico é um ato dotado de sentido e vinculado à determinadas concepções que podem ou não estar implícitas.

Para além da influência ideológica das ações pedagógicas, Jesse Souza entende que a educação é imprescindível para o progresso social em todas as dimensões, no entanto, a concorrência social não começa na escola. Ela começa em casa, no berço, na imitação e na identificação afetiva das crianças com quem elas amam e explica:

Se os pais ou figuras de referência são indivíduos de classe média ou alta, ou seja, indivíduos que aprenderam a ser disciplinados, autocontrolados e a verem o futuro como mais importante que o presente, vamos ter também certas virtudes de classe, como a que permite a “capacidade de concentração”, algo determinante no sucesso escolar e depois no mercado de trabalho. A capacidade de se “concentrar”, vimos isso repetidas vezes na nossa pesquisa, não é “natural”. É um aprendizado de “classe”, de certas classes privilegiadas, privilégio este transmitido de modo afetivo e “invisível”. É um “privilégio de sangue”, na verdade, e não produto de qualquer “mérito individual”.²⁵²

É, dessa forma, que uma sociedade desumana, como a nossa, e responsável pela propagação do desamparo e da pobreza, transforma em “culpada individual” a

²⁵⁰ CASTRO, 1998.

²⁵¹ BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 42.

²⁵² SOUZA, 2009.

própria vítima do abandono. As vítimas são as classes populares, que não tiveram a chance e nem a oportunidade de agregar os processos emocionais, sociais e educativos que lhes são impostos e, por isso, são vistos como burros, preguiçosos, tolos e violentos. Dando a falsa ideia de cada um é responsável pelo seu próprio destino. Esse é o mecanismo de legitimação e reprodução permanente de todos os privilégios existentes.²⁵³

Na mesma teia tecida por Bourdieu, Jessé Souza²⁵⁴ afirma que a escola no seu fazer pedagógico, tende a ser propagadora dos *habitus* da classe dominante. Tudo começa pelo *habitus* primário é aquele que é adquirido no seio da família, no caso específico da "ralé estrutural", não é propriamente o que a escola valoriza. Esta desvalorização acarreta grande constrangimento no convívio escolar e, mais ainda, resulta, muitas vezes, em desistência por parte de crianças, adolescentes e jovens estudantes.

Quando a escola privilegia em sua ação pedagógica a cultura dominante acaba dilapidando sua função que poderia ser revolucionária em relação aos mais pobres. Essas particularidades no cenário educativo brasileiro acabam impedindo ou dificultando o sucesso escolar de crianças e adolescentes de classes menos privilegiadas. Ressalto que esta dinâmica na cultura educacional é denominada por Jessé Souza como a "má-fé institucional", e ele acrescenta que não perpassa somente pela escola, mas também pelas esferas da justiça e da saúde.

Segundo Souza²⁵⁵, quando se falar de classe social no Brasil, é com uma certa hipocrisia, pois estas não são representadas por faixas de renda. Essa estratégia "mascara" a realidade em dois sentidos: por um lado, retira de cena a expressão classes sociais que, de certo modo gera uma "repulsa" pela relação com o pensamento crítico da sociedade capitalista; por outro lado minimiza, de certa forma, o peso das condições socioeconômicas originais dos indivíduos e relaciona mais facilmente a renda à capacidade de cada um obtê-la – ou seja – pelo mérito individual.

Este mérito individual para Kreckel, nada mais é do que a "ideologia do desempenho".²⁵⁶ Ou seja, uma tentativa de elaborar um princípio único, para além da

²⁵³ SOUZA, 2009.

²⁵⁴ SOUZA, 2009.

²⁵⁵ SOUZA, 2009.

²⁵⁶ KRECKEL *apud* SOUZA, 2009, p. 22.

mera propriedade econômica, a partir do qual se constitui a mais importante forma de legitimação da desigualdade no mundo contemporâneo.

Para Jessé Souza²⁵⁷, a “ideologia do desempenho” “funcionaria como uma espécie de legitimação subpolítica incrustada no cotidiano, refletindo a eficácia de princípios funcionais ancorados em instituições opacas e intransparentes como mercado e Estado.”

A meritocracia, para Souza²⁵⁸ é uma grande farsa, a grande justificativa moral do capitalismo. As pessoas entendem o capitalismo como se fosse um sistema de trocas econômicas. O capitalismo não diz somente o seguinte: “eu sou a forma mais eficiente de se produzir bens”. Ele diz também: “eu sou a sociedade mais justa”. Essa é sua dimensão simbólica, que gera humilhação, degradação, depressão, doenças e morte para quem está abaixo de uma linha invisível de distinção social.

Destarte, a meritocracia é uma mentira moral, pois prega que a sociedade é composta de indivíduos com trajetórias individuais, enquanto é possível provar que todo mérito individual é socialmente construído e fruto de reprodução de privilégios, de injustiças que são construídas historicamente.

Souza se baseia nos estudos de Florestan Fernandes, Frederick Taylor e Pierre Bourdieu para explicar como se constituiu a “ralé” estrutural brasileira, gerada pela reprodução naturalizada das injustiças sociais, que miram precisamente uma camada da população conforme a sua renda, escolaridade, local de moradia. Para completar ele faz referência àqueles que, além de poderem ser identificados por indicadores socioeconômicos baixos, também tem o que ele chama de *habitus* cultural precário.²⁵⁹ Este hábito é “caracterizado pela falta de aptidões mínimas para uma vida com algum sucesso na sociedade capitalista moderna”.²⁶⁰ Dessarte, se trata de uma parcela da população que ao lado de não ter renda, propriedade, escolaridade, também não consegue se “sair bem” em uma instituição que cobra um *habitus* de prestígio.

Se a escola quer ser um lugar de transformação, ela precisa considerar esta realidade, caso contrário será apenas reprodutora dos ideais da elite. Na prática, os

²⁵⁷ SOUZA, 2003.

²⁵⁸ SOUZA, 2009.

²⁵⁹ SOUZA, 2009

²⁶⁰ SOUZA, 2009, p. 451-452.

estudantes chegam à escola absorvidos pelos “*habitus primário*” aquele que é adquirido na família. A escola, por sua vez não só desvaloriza como repudia estes “*habitus*”.

Este conflito gera o que o professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Pesquisador do CNPq, Júlio Groppa Aquino²⁶¹ chama de “crise de responsabilidade entre família e escola”. Quando pensamos na escola e na família, sabemos que essa relação é um desafio nos dias atuais, pois, muitas vezes a família se ausenta na escola. A escola, por outro lado, deixa muito a desejar na aplicação de métodos e alternativas que as aproximem.

4.2 FAMÍLIA – INSTITUIÇÃO FALIDA

Parto agora para o segundo ponto de tensão que foi colocado por 8 das 12 pessoas entrevistadas, a família dos estudantes. Segundo JulioGroppa Aquino, Rosely Sayão, Sergio Rizzo e Yves Tailler²⁶², na contemporaneidade, intitulada também de: pós-modernidade, hipermodernidade ou ainda de modernidade líquida, persiste uma nítida convicção de que há uma crise educacional, que acabou se transformando em um dos atributos do nosso momento histórico.

Ambos afirmam que esse momento de crise é marcado por um movimento de total desarticulação e remoção de práticas sociais, tais como eram executadas a bem pouco tempo atrás. Destarte, pode parecer que as transformações da família precederam e ou geraram os desalinhos escolares, mas na verdade ambas são contemporâneas e herdeiras das atuais impermanências sócio-históricas.

Essas impermanências quando relacionada às famílias da classe popular, segundo Florestam Fernandes, “não chegam a se constituir como uma unidade capaz de exercer as suas virtualidades principais de modelação da personalidade básica e controle de comportamentos egoísticos”.²⁶³ A ausência de uma unidade familiar como referência moral e social é o resultado de uma política escravocrata, implantada no Brasil que sempre impossibilitou qualquer forma organizada familiar ou comunitária por parte dos escravos. Souza entende que:

²⁶¹AQUINO et al., 2011, p. 142.

²⁶²AQUINO et al., 2011, p. 142.

²⁶³ FERNANDES, 2006.

A continuidade de padrões familiares disruptivos que é percebida, corretamente, por Florestan, como o fator decisivo para a perpetuação das condições de desorganização social de negros e mulatos. Sob todos os aspectos a família desorganizada era a base dos desequilíbrios e da desorganização da vida em todas as suas dimensões. A não socialização adequada de nenhum dos papéis familiares, a incerteza e insegurança social que faziam expulsar de casa “as filhas que se perdiam”, por exemplo, tudo militava no sentido de que a família não só não fosse uma base segura para a vida numa sociedade competitiva, mas também se transformasse na causa dos mais variados obstáculos. A vida familiar desorganizada, aliada à pobreza, era responsável por um tipo de individualização ultra-egoísta e predatória. Este tipo de organização da personalidade, sobejamente demonstrada nas entrevistas elencadas no livro, produto da desorganização familiar, reflete, no egoísmo e na instrumentalização do outro, seja o “outro” a mulher ou o mais jovem e indefeso, uma situação de sobrevivência tão agreste que mina, por dentro, qualquer vínculo de solidariedade, desde o mais básico na família até o comunitário e associativo mais geral.²⁶⁴

Interessante notar que este contexto foi citado nas entrevistas pelos/as educadores, pais e mães e funcionários entrevistados, principalmente os mais antigos. Os efeitos dessa impermanência, dessa desorganização têm gerado espanto com relação aos hábitos e condutas das novas gerações. Os filhos e as filhas da ralé são rotulados e rotuladas de: pessoas descaradas, ou ao contrário de altamente conformadas.

Como resultado deste cenário, podemos perceber um tipo de banzo, por parte de quem lida com estudantes hoje, que se manifesta através de uma melancolia traiçoeira de alguns quando dizem: “naquela época” ou nos “bons tempos que não voltam mais.” Preciso lembrar, que a universalização do ensino é recente no Brasil, e, que foi só a partir da constituição de 1988 que surgiram as normas balizadoras para a concretização do direito fundamental a educação.

Por outro lado, Aquino, Sayão, Rizzo e Taille, afirmam que a relação família escola vive uma crise nas suas zonas de fronteira e acrescenta:

Mais correto, então, seria admitir que a relação entre família e escola ocorre numa tensa zona de fronteira, ambas sempre em disputa pela delimitação de suas responsabilidades contíguas e cambiantes. Uma relação de conflito e ambiguidade porque crivada pela imbricação de determinados afazeres ou, algumas vezes, pela inversão deles – por exemplo, quando a escola espera que os pais sejam acompanhantes pedagógicos de seus alunos, enquanto a família espera que os profissionais da educação sejam “segundos pais” para seus filhos. Expectativas fadadas ao fracasso, afinal. A instabilidade da relação família/escola se anuncia já na própria Constituição do país. Lá, a educação é tornada dever indistinto tanto do Estado quanto da família. Família, nesse caso, remete ao âmbito informal primeiro, ao passo que ao Estado, por meio da escolarização (seja ela estatal, seja privada), caberia a

²⁶⁴SOUZA, 2009

cota formal da tarefa educativa. E logo se fazem pressentir os mal-entendidos daí decorrentes.²⁶⁵

Esse suposto “mal-entendido”, apresentado por Aquino, Sayão, Rizzo e Taille, está presente na narrativa das pessoas entrevistadas, que acreditam, que grande parte dos problemas vividos na escola são fruto dos desajustes familiares dos estudantes – bordão que é repetido por nove entre dez profissionais da educação brasileira e complementa:

Da parte das famílias, a atribuição de funções antes atinentes ao âmbito familiar, relacionadas à guarda e à tutela moral da infância e da juventude, o que acarretaria um aumento excessivo das demandas atribuídas aos profissionais e, conseqüentemente, o ofuscamento das ações pedagógicas.

Ora, qualquer delimitação das fronteiras institucionais de cada uma das práticas deveria evitar o bordão mais comum no meio educativo: o “trabalho a quatro mãos”. Quatro mãos que atuam juntas apenas nos casos de êxito pedagógico, pois quando há fracasso de alguma ordem, as mãos parentais são as mais responsabilizadas.²⁶⁶

Apesar de serem instituições vizinhas família e escola, segundo Aquino, são bastante diferentes com relação aos seus perímetros de atuação. O que as distingue é o enfrentamento das questões da vida privada (na família) e os da vida pública (na escola). Para que esta relação seja harmoniosa é imprescindível atitudes de discrição e respeito mútuo que devem presidir a relação família/escola. No que se refere à participação dos pais, esta atitude de confiança deve estar associada a um encorajamento reflexivo de estudantes para enfrentarem a vida coletiva, materializada nas pequenas batalhas do dia-a-dia escolar.²⁶⁷

Para dar continuidade ao confronto entre a teoria e o material que colhi nas entrevistas, fiz um recorte trazendo abordagens teóricas pautadas nesse sujeito estudante/jovem, afrodescendente à luz da psicologia e da psicologia social. Uma vez que os alunos e as alunas foram citados unanimemente nos discursos, como sendo o epicentro da violência que acontece na escola.

²⁶⁵AQUINO et al., 2011, p. 20

²⁶⁶AQUINO et al., 2011, p. 23.

²⁶⁷ AQUINO, 2011.

4.3 JOVENS À FLOR DA PELE

Esta foi à metáfora, carregada de significados e utilizada por uma das professoras (P2) entrevistadas para descrever jovens estudantes. Assim resolvi trazer para a discussão deste tema Contardo Luigi Calligaris²⁶⁸, psicanalista e dramaturgo italiano, que se radicou no Brasil e que escreve colunas para a Folha de São Paulo. Ele vê a adolescência como sendo um período de moratória, ou seja, fase em que um indivíduo, fisicamente adulto é barrado de entrar na sociedade dos adultos. Segundo ele, este tempo de maturação que é imposta aos adolescentes faz com que adolescentes se sintam excluídos da sociedade.

A adolescência é a óptica pelo qual os adultos olham os púberes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. jovens em geral: amam, estudam, brigam, trabalham e batalham com seus corpos, que se estiram e se modificam e como se não bastasse, lidam com as dificuldades de crescer no quadro complicado da família moderna. Como se não bastasse ainda precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura um pouco monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais.²⁶⁹ Este foi um mito inventado no começo do século XX, que surgiu depois da Segunda Guerra Mundial.

Como já foi citado anteriormente, a adolescência é uma criação social, relativamente atual, que surgiu da necessidade decorrente de compreendermos o fenômeno da puberdade, seus problemas característicos e que muitas vezes nos parecem irresolúveis. Durante este período moratória, deste isolamento, surgiram os grupos com o intuito de buscar novas formas pertencerem à sociedade. Daí que surgem grupos de adolescentes com interesses comuns como vestuário, gangues que promovem desordem e crimes, dentre outros.

O ato de envolver-se com um grupo é um modelo de autoafirmação de jovens para pertencer e ser aceito. A partir de então ele/a se rebela e pratica desejos que estão ocultos nos adultos, isto é, a liberdade sem culpa. Para Arminda Aberastury, precursora no estudo da psicanálise de crianças e adolescentes na América Latina

²⁶⁸CALLIGARIS, 2000.

²⁶⁹CALLIGARIS, 2000.

equo dedicou grande parte da sua pesquisa as incertezas da puberdade define esta fase, da seguinte maneira:

a adolescência é um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Esse processo atravessa três momentos fundamentais: o primeiro é o nascimento, o segundo surge ao final do primeiro ano com a eclosão da genitalidade, a dentição, a linguagem, a posição de pé e a marcha; o terceiro momento aparece na adolescência.²⁷⁰

Seu estudo sugere que não podemos tratar da adolescência sem apontarmos as mudanças corporais que ocorrem nesse período, bem como a percepção que o indivíduo tem desse “novo” corpo. O esquema corporal é definido como a representação mental que o sujeito tem do próprio corpo, que resulta dos seus experimentos de crescer. Sendo assim, é de fundamental importância a forma como é elaborado o luto pelo corpo da infância, pois haverá uma modificação desse esquema corporal e do conhecimento que o indivíduo tem do próprio corpo, a partir dessas mudanças.

Vale ressaltar que, além das mudanças corporais que marcam esse período, ocorrem mudanças psicológicas. As duas direcionam para uma nova relação do adolescente com os pais e com o mundo. Essa etapa é marcada por três tipos de luto: do corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância. A família, os amigos e a sociedade em geral têm um papel muito importante nesse processo de formação da identidade, porque é a partir das concepções que os outros têm dele que o adolescente vai formando seu autoconceito.²⁷¹

Associada a essa percepção, o adolescente vai formando o sentimento de identidade, numa verdadeira jornada de autoconhecimento. Na busca da sua identidade, o adolescente muitas vezes prefere o caminho mais fácil, fazendo identificações maciças com o grupo. Em outras situações, ele opta por uma “identidade negativa”, já segundo Arminda Aberastury, para o adolescente “é preferível ser alguém perverso, indesejável, a não ser nada” e acrescenta:

[...]a busca incessante de saber qual a identidade adulta que se vai constituir é angustiante, e as forças necessárias para superar esses microlutos e os lutos ainda maiores da vida diária obtêm-se das primeiras figuras introjetadas, que formam a base do ego e do superego desse mundo interno do ser.²⁷²

²⁷⁰ABERASTURY, Arminda. *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 15.

²⁷¹ABERASTURY, 1990.

²⁷²ABERASTURY, 1989, p. 35.

Destarte, segundo a autora, a adolescência não deve ser vista apenas como uma passagem para a vida adulta. A criança entra na adolescência com muitos conflitos e incertezas e precisa sair dela com sua maturidade estabilizada, com caráter e personalidades adultos, para Aberastury, “a consequência final da adolescência seria um conhecimento de si mesmo como entidade biológica no mundo, o todo biopsicossocial de cada ser nesse momento de vida”.²⁷³

Aberastury e Knobel identificaram e classificaram, como sendo dez as principais etapas da adolescência: busca de si mesmo e da identidade, já descrita anteriormente; tendência grupal; a necessidade de intelectualizar e fantasiar; as crises religiosas; a deslocalização temporal; a evolução sexual desde o autoerotismo até a heterossexualidade; contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta; separação progressiva dos pais; constantes flutuações de humor e do estado de ânimo e por último atitude social reivindicatória.

Não discorrerei sobre todas elas, mas gostaria de salientar a característica da atitude social reivindicatória, na qual, Aberastury e Knobel destacam que a família e a sociedade, tornam tudo praticamente impossível para o adolescente.

A sociedade, mesmo manejada de diferentes maneiras e com diferentes critérios socioeconômicos, impõe restrições à vida do adolescente. O adolescente, com a sua força, com a sua atividade, com a força reestruturadora de sua personalidade, tenta modificar a sociedade, que, por outra parte, está vivendo constantemente modificações intensas.²⁷⁴

Dito de outra forma, o adulto projeta no adolescente a sua incapacidade de controlar o que está acontecendo ao seu redor e tenta então diminuir e modificar o adolescente. Em especial, aqui na Ilha, pessoa adolescente tem pouquíssimas oportunidades com relação ao mercado de trabalho, e se sente obrigada se adaptar, atendendo às necessidades que o mundo adulto impõe. Em alguns casos, a única saída que adolescentes encontram, diante de tantas dificuldades, é o crime e a delinquência.

²⁷³ABERASTURY, 1989, p. 30.

²⁷⁴ABERASTURY, 1989, p. 53.

4.4 À FLOR DA PELE NEGRA

Abro um parêntese aqui para tratar das peculiaridades de adolescentes afrodescendentes da periferia de Salvador, especialmente os/as que vivem da Ilha de Itaparica, que está separada da capital por 12Km de águas, nem sempre, navegáveis.

Senti a necessidade de fazer este recorte por conta das particularidades na construção da subjetividade do povo negro, que foi ignorada ao longo da história da humanidade por conta do racismo. Um dos trabalhos pioneiros sobre a questão racial na psicologia foi da psicanalista Neusa Santos Souza, autora do livro “Tornar-se Negro”, entende que:

a sociedade escravista, aos transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e posição social inferior.²⁷⁵

Como resultado deste paralelismo/apartaid presente na nossa sociedade, Marilda da Silva²⁷⁶, em um dos raros escritos sobre este tema, afirma que definitivamente a grande maioria da população negra vive em constante sofrimento mental. Em função das condições de vida precárias atuais e da impossibilidade de antecipar melhor futuro.

Em sua pesquisa ela apresentou ainda diversos sintomas físicos e psíquicos advindos da permanente condição “de tensão emocional, de angústia e de ansiedade, com rasgos momentâneos dos distúrbios de conduta e do pensamento”²⁷⁷, vivida cotidianamente pela pessoa alvo do racismo.

Essa condição constante causa transtornos tais como taquicardia, hipertensão arterial, úlcera gástrica, ansiedade, ataques de pânico, depressão, dificuldade de se abrir, ataques de raiva violenta e aparentemente não provocada, comprometimento da identidade e distorção do autoconceito. Enfim, a exposição cotidiana a situações humilhantes e constrangedoras pode desencadear um número de processos desorganizadores dos componentes psíquico e emocional.²⁷⁸

Dito de outra forma, a exposição cotidiana a situações humilhantes e constrangedoras pode desencadear inúmeros processos desorganizadores dos

²⁷⁵ SOUZA, 1983, p. 10.

²⁷⁶ SILVA, 2004, p. 129.

²⁷⁷ SILVA, 2004, p. 130.

²⁷⁸ SILVA, 2004, p. 131.

componentes psíquicos e emocionais.²⁷⁹ Com relação ao problema da saúde física e mental da pessoa negra, o sofrimento causado pelo racismo passa, necessariamente, a ser um problema de saúde pública. Diante desse quadro é fundamental a elaboração de políticas públicas que garantam o direito a um serviço de saúde mental eficaz endereçado exclusivamente ao sofrimento da população negra gerado pelo racismo. Preciso frisar que o racismo de acordo com a filósofa feminista Djamilia Ribeiro: “é um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal como enfrentar um monstro tão grande?”²⁸⁰

O monstro do racismo e seus impactos em pessoas negras, têm sido pesquisado de forma pluridisciplinar e os principais pesquisadores são: o sociólogo norte-americano, William Edward Burghardt Du Bois; o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon e John Feagin, professor que participou do boicote aos ônibus no Alabama. Estes foram pioneiros nos estudos e comprovaram que “as experiências de racismo impõem um fardo psicológico significativo sobre as pessoas”.²⁸¹

A tese de Frantz Fanon, afirma que o racismo ocidental penetra nas estruturas psíquicas do homem moderno de forma que o opressor e o oprimido terminam subordinados pelo mesmo registro de recalque e repressão. Em outros termos, o fenômeno psicológico está interligado nas relações sociais vividas pelo negro. Isso é fruto, segundo Fanon da “desgraça do homem de cor é ter sido escravizado. A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar”.²⁸²

Historicamente a relação entre raça e doença mental, teve origem na teoria e na prática alienista²⁸³ do final do século XIX, que no Brasil levaram os psiquiatras a construir relações entre doença mental e as “raças” que eram consideradas inferiores. Os alienistas acreditavam que negros e mestiços estavam destinados à loucura, alegando que estes eram povos degenerados por definição, argumento que

²⁷⁹ SILVA, 2004, p. 131

²⁸⁰ RIBEIRO, 2019, p. 12.

²⁸¹ FANON, 2008.

²⁸² FANON, 2008, p. 190.

²⁸³ “Médico especialista em doenças mentais; que diz respeito ao tratamento dos alienados mentais” (DICIONÁRIO AURÉLIO).

justificou e legitimou a instituição de dispositivos de controle social.²⁸⁴ Naquela época eram “feitas associações entre características étnico-raciais e tipos de caráter, atribuindo, assim, certas formas de doença mental como típicas de determinadas etnias-raças”.²⁸⁵

Em conformidade com a concepção eugenista²⁸⁶, não existiam meios de realizar um tratamento, que diminuísse o sofrimento psíquico do negro, uma vez que não havia como interferir na etnia da pessoa em que o destino era a degeneração é a loucura. Os defensores das ideias eugenistas consideravam que o negro não passava por sofrimento algum: ele apenas seguia seu destino determinado por sua genética. Destarte, devido à apropriação de ideais eugênicos, por muito tempo, o sofrimento de minorias raciais e étnicas permaneceu indiferente à construção do conhecimento das ciências humanas.

A psicologia, como também era influenciada pelas ideias de higiene racial, se eximiu de pesquisar sobre as questões das minorias raciais e étnicas, bem como, de localizar que lugar estas ocupam na nossa sociedade; nesta área a Psicologia tem um histórico de ausência, inclusive na psiquiatria.

Para KabengeleMunanga²⁸⁷, notável pensador negro e professor da Universidade de São Paulo, ainda hoje as vítimas de preconceito racial recebem pouca atenção da psicologia clínica e ele acredita que no Brasil ainda há muito a ser produzido sobre o racismo e suas consequências na estrutura psíquica tanto de quem sofre com o racismo quanto de quem transgride o racismo.

Por volta de 1930 à psicologia social iniciou os estudos das relações raciais, e hoje, é a área que mais pesquisa este fenômeno. Atualmente, aqui no Brasil, tem aumentado o interesse da Psicologia em investigar a opressão, a discriminação e a humilhação social, que são frutos das desigualdades nas categorias classe e gênero, no entanto, ainda não há um reconhecimento da categoria de raça como sendo uma

²⁸⁴ ENGEL, Magali Gouveia. *As fronteiras da anormalidade: psiquiatria e controle social*. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 5(3), 547-563. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59701999000100001>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

²⁸⁵ SANTOS, 2012, p. 169.

²⁸⁶ Teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas.

²⁸⁷ MUNANGA, 2015.

variável relevante.²⁸⁸ Este senão tem gerado vários questionamentos sobre a produção da psicologia clínica relativa às minorias raciais e étnicas.

Considerando o forte impacto do racismo na saúde mental, reconhecido pela Organização Mundial de Saúde pelo Ministério da Saúde, mediante a sua visível omissão diante deste elemento importante na construção do sofrimento psíquico negro, apreender sobre esta questão é crucial na educação de jovens afrodescendentes. Quem convive diariamente com os jovens, percebe as transformações visíveis que ocorrem no seu corpo e no seu comportamento. Contudo, os netos, bisnetos e tataranetos da mãe África tem suas peculiaridades em função da naturalização do racismo.

Aira Bonfim pesquisou sobre a verdadeira história do futebol no Brasil e afirma que: “a maioria dos negros brasileiros precisam aprender a ser negro no percurso de sua vida”.²⁸⁹ Este é, sem dúvida, um desafio para a escola, uma vez que é na juventude que o conhecimento é ampliado, é justamente nessa fase que se constrói e/ou reconstrói teorias existentes, que surgem os desejos de transformar o mundo. Porém, nem todos adolescentes brasileiros/as podem ter este sonho.

4.5 HIGIENE RACIAL INSTITUCIONALIZADA

Outros tópicos que apareceram, com possíveis disparadores da violência na escola foram com relação ao envolvimento do alunado com as drogas e o tráfico. Estas questões estão presentes nas respostas, principalmente dos pais e mães e de funcionários e funcionárias. Por isso, trago algumas reflexões sobre estes temas na tentativa de expor um bom confronto e propor a superação das narrativas expostas, de que a pessoa negra trazna sua subjetividade apenas a violência e a feiura e substituí-la pelo bom e belo.

Faz séculos que o Brasil convive diariamente com o racismo, essa violação que impede o desenvolvimento humano de parte significativa de sua população. Esta, muitas vezes se apresenta como sendo de caráter institucional, por meio de políticas

²⁸⁸ SANTOS, 2015.

²⁸⁹ BONFIM, Aira. *Relato de campo Negritude Futebol Clube*. São Paulo: Centro de Referência do Futebol Brasileiro do Museu do Futebol, 2012. Disponível: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/74230>>. Acesso em: 30 mar. 2020. p. 8.

públicas que simplesmente ignoram a população negra, no que tange a questões socioeconômicas, através da desigualdade social que marginaliza parte da população nas áreas mais pobres do país.

Mostrei até aqui que há desigualdades históricas observadas entre brancos e negros no que concerne ao acesso à serviços de educação, saúde, trabalho, justiça, e que este descaso é classificado por Souza²⁹⁰ como a “má fé institucional”. Como se não bastasse o papel que a pessoa negra exerce na sociedade é racializado de uma forma que ou animalizam e/ou hipersexualizam os corpos negros. Estes são exemplos de uma série de violações que o jovem negro e a jovem negra sofrem gradualmente até culminar na consumação da sua morte física. Uma vez que juventude negraterm sido o principal alvo da violência urbana, violência sexual, da criminalidade violenta e da violência policial.²⁹¹

Dessarte os padrões racistas também estão presentes nas instituições que deveriam garantir segurança; na polícia, nos juizados, tribunais e no sistema prisional. Já é comprovado que um branco tem mais chance de sobreviver a um confronto armado com a polícia do que um negro, tanto dentro quanto fora das comunidades, onde a proteção não é oferecida a essa parcela da população.

Nessas comunidades, aqui na Ilha de Itaparica, conhecida como localidades, consideradas áreas de alto risco, em que predomina a ausência e/ou insuficiência de serviços públicos e de infraestrutura comercial, ficam em áreas isoladas e possuem um acesso difícil. A violência física é parte do cotidiano desse povo, inibindo a vida comunitária e impossibilitando o pleno exercício da cidadania.

Essa ausência de cidadania demonstra que à pobreza de renda associada a pobreza política, e à pobreza de direitos formalmente estabelecidos na lei, impedem a expansão de oportunidades, do direito às escolhas e, mais grave ainda, priva do direito à vida.

Os jovens afrodescendentes são regularmente vítimas dessa violência, essa parcela da população vive não só uma situação de pobreza de renda, mas também de pobreza de direitos. Quase que diariamente nossos alunos quando não são mortos perdem algum primo, algum vizinho, algum irmão nessa batalha desumana.

²⁹⁰ SOUZA, 2009.

²⁹¹ BENTO, 2014.

Portanto, a juventude negra brasileira em situação de vulnerabilidade social é a que fica mais exposta à violência e suas diversas manifestações. Esse cenário alarmante vem sendo discutido como extermínio da juventude negra, ou seja, a juventude negra brasileira, sobretudo a periférica, continua sendo vítima de um processo de exclusão social, omissão estatal e uma ampla gama de violências.

A violência contra jovens negros e pobres atingiu índices de mortalidade semelhantes ao de países em guerra. Esses dados corroboram com a teoria de que há uma política de extermínio da juventude negra periférica.²⁹² Como já foi citado, o racismo tem uma estrutura consolidada e torna possível manipular o comportamento das pessoas negras e não negras. Os corpos negros são constantemente mostrados de maneiras estereotipadas pela mídia, principal mantenedora do sistema racista.

De acordo com estas ideias eugenistas, os homens negros são sempre aqueles mais dispostos para algum ato que infrinja a lei e/ou para o ato sexual, são os que agem por instinto e não conseguem se controlar e ainda “que tente se desvincular do seu pertencimento racial, seu corpo é aprisionado em um “esquema histórico-racial” que lhe confere o lugar do ‘Outro’”.²⁹³

Para reforçar esta ideia as mídias sensacionalistas tupiniquins produzem constantemente notícias de violências acompanhadas de comentários escritos ou falados que desumanizam o acusado que na maioria das vezes é um homem negro. A intenção é tornar toda pessoa que possua essas características um selvagem, causando medo na sociedade. Dessa forma, o Estado está autorizado a “eliminar o perigo”, com o aval de toda a nossa sociedade, com também conclui Alves:

Neste regime de representação, sustento, a desumanização discursiva praticada pela mídia de massa deve ser lida como uma forma de violência simbólica que legitima e informa as práticas de subordinação e dominação física.²⁹⁴

Esta teoria, quando apresenta em forma de dados estatísticos, mostra que entre os anos de 2002 e 2012 o número de homicídios de jovens brancos no Brasil caiu de 32,3%, já entre os jovens negros observa-se um aumento de 32,4%. Para

²⁹² BENTO, 2014.

²⁹³ FANON, 2008.

²⁹⁴ BENTO, 2005, p. 60.

cada jovem branco que é assassinado no país foram também assassinados aproximadamente outros três jovens negros.²⁹⁵

Tais disparidades, encontradas nos números de morte de jovens negros e jovens brancos, indicam a condição de assalto à vida negra. Tal fenômeno é plausível através do papel estatal no decurso da intensificação do genocídio de base racial e do processo de desumanização do homem negro, relegando a este a figura do inimigo e atrelando a construção social da masculinidade negra signos da violência, pobreza e bestialidade.²⁹⁶

O estado da Bahia no ano de 2012 registrou uma taxa de 28, 29 homicídios a cada 100 mil habitantes na sua população jovem branca, dentre a população jovem negra o número apresenta um salto para 105, 106.²⁹⁷No ano de 2015 a polícia baiana apresentou o número de 299 mortes decorrentes de intervenção policial.²⁹⁸

Devo destacar que há uma série de privilégios na masculinidade, inclusive na masculinidade negra, quando comparada ao lugar que as mulheres negras ocupam na nossa sociedade. Mesmo com estas “vantagens”, a vida dos homens negros não está protegida, pelo contrário, seus direitos não estão sendo garantidos e eles nunca são colocados em pé de igualdade com as pessoas não negras. São por essas questões que a luta, e as denúncias sejam elas escritas, declamadas, encenadas se fazem necessárias.²⁹⁹

Esta é a realidade deplorável na maioria das escolas nas periferias do Brasil onde os nossos jovens em maior e menor grau sofrem com a violência. Em suas tribos, cada adolescente passa pela fase em que atribui um poder ilimitado ao seu pensamento, onde expõem seus pensamentos, através das resenhas, como eles mesmos chamam. Na verdade, o que desejam é transformar o futuro em algo célebre ou transformar o mundo através de suas compreensões e daí percebem a necessidade de se sentirem pertencentes, independentemente de cor, raça e/ou credo.

²⁹⁵ WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Os jovens do Brasil: mapa da violência 2014*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

²⁹⁶ PINHO; VARGAS, 2016, p. 235.

²⁹⁷ WAISELFISZ, 2014.

²⁹⁸ FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2016.

²⁹⁹ ALVES, 2011, p. 181-189.

Destarte adolescentes muitas vezes sedem ao tráfico, porque acaba sendo a solução mais rápida para compra de um celular, de uma roupa ou de um tênis da moda e muitas vezes para ajudar no sustento da casa. Isso não aconteceria se existissem projetos e políticas sociais que acompanhassem estes jovens durante sua trajetória existencial. Assim, adolescente não seriam mais vistos como reformadores e sim como realizadores. Por esta perspectiva, há um mundo a ser descoberto e decifrado no íntimo de cada criança e de cada adolescente, porém é necessário compreensão e motivação para descobri-lo.

4.6 JOVENS TURBINADOS/DROGADOS

Na narrativa de uma das mães, a qual teve seu marido assassinado dentro de casa por conta do envolvimento com o tráfico, há uma relação aparente entre os jovens, as drogas, as facções criminosas com a violência na escola, por isso resolvi pesquisar sobre estas organizações. Devo ressaltar que aqui na ilha existem duas facções mais atuantes no recrutamento de jovens, que vivem em guerra por delimitação de território, são elas: Katiara e BDM (Bando dos Malucos).

Foi na década de 1980, que a grande imprensa noticiou em primeira mão, a existência de uma facção criminosa no Brasil, conhecida como Comando Vermelho. Tratava-se de um grupo criado pela associação de alguns presos mais politizados, em resposta às condições apontadas indignas, às quais os internos do sistema penal eram submetidos.

Atualmente, a questão envolvendo a criminalidade de grupos vem sendo apontada como o desafio para aqueles que se ocupam com a segurança pública no Brasil.³⁰⁰ A força dessas facções, aliás, tornou-se bastante conhecida pelos inúmeros incidentes, que indicam que tais associações têm a capacidade de gerar um clima de pânico coletivo na sociedade.

As facções criminosas são grupos de pessoas nas quais se verificam relações de solidariedade e gregorismo. Elas surgiram nos presídios brasileiros e foram fundadas prioritariamente sob o lema da defesa dos interesses da comunidade

³⁰⁰ SOARES, 2000.

carcerária, tendo a prática de atos tipificados em leis como crimes como um dos seus modos de atuação dentro e fora do presídio. Como bem explica Freud:

O gregarismo, seria o instinto responsável por fazer do homem um animal coletivo. Seria, assim, o instinto por conta do qual se daria a tendência compartilhada pelos seres de uma espécie de “combinar-se em unidades cada vez mais abrangentes”.³⁰¹

Todas as teorias que se dedicaram à análise da criminalidade grupal, admitem a existência de um hiato (entre a viver e a morrer), na medida em que, estas não conseguem explicar, o que leva uma pessoa a morrer em nome de uma facção. Não conseguiram desvendar que espécie de solidariedade se desenvolve no seio de uma organização marginal. Para Enriquez, solidariedade significa “identificações recíprocas que levam à formação de egos uniformes e não de egos diferenciados”.³⁰²

De acordo com Freud³⁰³, essas identificações são o elemento que se encontra na base de uma manifestação de massa, justificando a dinâmica e as relações de afeto que se tecem entre seus membros, despertando nos cientistas criminais muita inquietação. Mesmo contando com o empenho das ciências criminais para a investigação deste novo fenômeno, o das facções criminosas, é fato que a criminalidade de grupo vem sendo uma preocupação da criminologia desde o seu aparecimento.

Para tratar de facções criminosas obrigatoriamente, tenho que abordar os temas ligados as questões étnico raciais. Para este diálogo trago a pesquisa de Ana Luiza Pinheiro Flauzina, que em sua dissertação de mestrado: “Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado Brasileiro”³⁰⁴, desvelou de forma bastante clara, o caráter genocida do sistema penal brasileiro, presumindo que o genocídio da população negra é um projeto de Estado resultado do processo de abolição da escravatura, momento em que as instâncias penais de controle passaram assumir o papel de contenção das demandas do contingente negro marginalizado, convertendo seus corpos em “corpos matáveis”.

³⁰¹ FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.p. 128.

³⁰² ENRIQUEZ, Eugéne. Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.p. 105.

³⁰³ FREUD, 1996.

³⁰⁴ FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

Uma maneira de se defenderem dessa premente ameaça de morte, as pessoas negras marginalizadas, criam grupos com regras informais de enfrentamento à essas situações de violência extrema a que estão expostos. Nestas comunidades a morte é naturalizada e faz parte do dia a dia das pessoas, nesse sentido Manso acrescenta:³⁰⁵

A organização e o combate acabam sendo uma ótima alternativa para quem está no mundo do crime, e não pode mais voltar. Prefere aplacar o ódio agindo com violência, e morrer lutando. Não é difícil para um líder criminoso obter bons resultados nesse cenário. O sofrimento excessivo vivido no meio é um excelente fermento para fazer crescer a solidariedade entre os que dividem a mesma dor.³⁰⁶

Desta solidariedade, que brota entre os que dividem essa dor, faz nascer um senso de irmandade que nada mais é do que as organizações sociais, conhecidas como as facções criminosas, responsáveis pelo estabelecimento de normas que venham a propiciar um nível satisfatório de harmonia na convivência entre “os ilegais”.

Ainda que eu discorde coma brutalidade praticada pelas facções e longe de querer justificá-las pelo ponto de vista ético. Concordo com Flauzina quando ela coloca que devido ao aparecimento das facções fomos mergulhados em um contexto de pluralismo jurídico a partir da constatação da indisponibilidade estrutural de mecanismos oficiais de solução dos processos judiciais no Brasil.³⁰⁷

Esse pluralismo jurídico é diariamente divulgado pela mídia e nos dá a impressão de que a brutalidade destas organizações é culpa dos seus membros. No entanto esta brutalidade é fruto do sistema de normas, julgamentos e execuções de sanções referentes a uma facção. Esta é guiada por um rígido código de conduta, ou seja, de um “estatuto da ilegalidade” exigido aos seus membros.³⁰⁸

Para superar esta realidade Flauzida³⁰⁹sugere que seja criada uma política criminal destinada a enfrentar a questão das facções, que não deve ter como princípio a repressão, mas sim, a superação das barreiras do acesso à justiça e da ilegalidade existencial à qual são submetidos segmentos expressivos da população. Há uma ligação direta desse segmento com nossos alunos e alunas, na maioria das vezes são

³⁰⁵ MANSO, Bruno Paes. *O homem X: uma reportagem sobre a alma do assassino em São Paulo*. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 84.

³⁰⁶ MANSO, 2005, p. 84.

³⁰⁷ FLAUZINA, 2008.

³⁰⁸ FLAUZINA, 2008.

³⁰⁹ FLAUZINA, 2008.

seus pais, tios, vizinhos, irmãos, primos, amigos e namorados. Quase que diariamente temos notícias das ações dessas facções: brigando por territórios, recrutando alunos para trabalharem no tráfico de drogas, quando não, deixando viúvas mães, alunas ou funcionárias da escola.

O jovem é atraído pelas drogas, primeiro, em função da rapidez com que conseguem ganhar dinheiro, depois, por conta do ingresso em uma facção, eles passam a ser mais respeitados/temidos pela comunidade. O uso de drogas e a dependência química (enquanto fenômenos) tem sido um dos conceitos mais pesquisados na contemporaneidade.

Este assunto desperta uma vanguarda em diversos campos do saber, em função de se tratar de um conceito tensionado. De um lado há um paradigma hegemônico que entende o vício como uma patologia específica do funcionamento do cérebro. A partir de outras perspectivas a dependência é entendida como um constructo biopsicossocial - e também histórico, cultural e político.

O precursor destas novas perspectivas é o professor Bruce Alexander, da *Simon Fraser University* no Canadá, que ficou conhecido pelo gerenciamento de um experimento chamado "*Rat Park*", que quer dizer, "Parque dos Ratos", no qual buscou romper com o paradigma dominante de que, uma vez em contato com drogas, os animais tornavam-se incapazes de viver sem elas.³¹⁰ Naquela época Alexander, iniciou suas pesquisas a partir de ratos que eram colocados em pequenas caixas e recebiam uma pequena dose de heroína sempre que apertavam uma barra. Muitos desses ratos apertavam a barra repetidamente por várias vezes, alguns chegando a morrer.

Inúmeros cientistas fundamentaram-se nessa experiência para defender a proposta de que as drogas, por si só, levavam à dependência e geravam sofrimento. Alexander foi além e resolveu criar o Parque dos Ratos, um espaço amplo com vários tipos de entretenimentos para os roedores, onde também ficou disponível a barra para acessar a heroína. Nesse contexto os ratos também faziam uso da droga, mas de maneira muito menor e saudável, sem se prender à dependência e sem chegar a óbito pela repetição intensa do uso.

No Parque dos Ratos, ele ofereceu drogas, entretenimento e liberdade a um grupo de ratos e também drogas e confinamento para outro grupo. Após observação

³¹⁰ BRUCE; MERHY; SILVEIRA, 2008.

cientista constatou que os ratos livres consumiam 19 vezes menos drogas que os enjaulados. Porém, Alexander³¹¹ afirma lembra que essa experiência não pode ser transportada de forma automática para a lógica humana, mas deixa fortes indícios de que a dependência não se explica única e exclusivamente pela questão neuroquímica da droga, mas pelo contexto onde os usuários dessas drogas estão inseridos.

O professor Alexander³¹² pesquisou mais profundamente as características da dependência, para isso estudou os limites da razão da proibição às drogas no sentido de reduzir o sofrimento relacionado aos cenários de dependência e contestou a posição das religiões. O tema drogas é estigmatizado pelas religiões como algo proibido e fonte de todos os problemas na sociedade. Esse tipo de visão acaba por tornar invisível outros problemas sociais que existem na sociedade em que o sujeito está inserido e que vão muito além da própria droga.

O autor é enfático ao afirmar que não podemos nos restringir apenas à perspectiva neuroquímica quando tentamos entender o fenômeno da dependência. Para ele, é fundamental entender o contexto onde os sujeitos estão inseridos para entender sua relação de dependência com qualquer coisa e afirma:

Fui conhecer a cracolândia de minha cidade e fui ouvir as pessoas. Para muitas daquelas pessoas, o uso das drogas era uma possibilidade de fugir de uma realidade onde conviviam com violência policial e privações das mais variadas.³¹³

Destarte, seu estudo sugere que é necessário romper este paradigma no campo científico e apontar para compreensões mais totalizantes do fenômeno da dependência, seja de drogas, de outras substâncias, ou de hábitos e complementa que são quatro os aspectos da modernidade que fundamentam a compreensão desse fenômeno. São estes: o capitalismo globalizado de livre mercado, as multidões controladas por corporações, os avanços científicos e tecnológicos e a celebração implacável do poder individual. Todos esses elementos exercem forte influência nos quadros de dependência dos sujeitos.³¹⁴

Os fenômenos gerados por estes quatro aspectos são: o individualismo exagerado, a naturalização da violência, a criminalização da pobreza e dos

³¹¹ BRUCE; MERHY; SILVEIRA, 2008.

³¹² BRUCE; MERHY; SILVEIRA, 2008.

³¹³ BRUCE; MERHY; SILVEIRA, 2008.

³¹⁴ BRUCE; MERHY; SILVEIRA, 2008.

movimentos sociais, a atuação de grupos de extermínio e o agravamento de uma política criminal de segurança pública, penitenciária e judiciária de cunho exclusivamente repressivo.

Dessarte, o empenho coletivo por uma humanização nas relações sociais perpassa obrigatoriamente pela escola, que acontecerá através do fortalecimento dos vínculos afetivos que se estabelecem nesse espaço sagrado; pelo absoluto repúdio aos discursos que incitam o ódio e o aumento da violência e pelo total desprezo aos argumentos apresentados para enfrentar situações de emergência.

Cabe a escola promover fortalecimento dos vínculos afetivos e o diálogo. Diariamente atuo considerando a sua importância, confesso que essa não é uma tarefa muito fácil, porém, extremamente necessária.

4.7 VIOLÊNCIA PEDAGÓGICA

O termo “violência pedagógica” foi utilizado por um dos professores entrevistados – P1 para designar a “violência da escola”, que se refere justamente a violência simbólica que se perpetuou neste espaço de aprendizagem, como um mecanismo sutil para interposição e legitimação dos interesses da elite. Devo sempre lembrar que o contexto escolar é plural e multifacetado e esse tipo de violência pode ser percebida através da desvalorização e discriminação da diversidade em seus mais variados aspectos, sejam eles físicos e/ou intelectuais.

A escalada na direção da construção de um espaço de aprendizagem democrático é íngreme, entretanto, a escola é um ambiente que favorece esta prática, uma vez que, nela a convivência entre seus pares acontece o tempo todo. Em contrapartida a maneira como seus grupos são organizados, com interesses e possibilidades de relacionamentos muito próximos, contribui para que surjam os conflitos. Estes embates acabam sendo excelentes oportunidades para se estimular o diálogo entre os estudantes, sempre interposto por um/a educador/a, que tenha por meta ensinar a argumentar, o respeito ao outro, a importância de ouvir os colegas e de como formular e reformular argumentos.

Para María Victoria Reyzábal³¹⁵ escritora espanhola e especialista na importância da língua e da literatura para a aprendizagem, afirma que a educação tem como base a linguagem. Para ela é a fala que assegura a troca mútua através da participação, da elaboração de perguntas e respostas, da elaboração de esclarecimentos e de estímulos por parte de estudantes.

Destarte, a linguagem esta presente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e é o instrumento que o estudante usa para organizar sua realidade interior e exterior. Por isso, o diálogo deve ser constante entre docentes e discentes, uma vez que, ambos desempenham funções intercambiáveis e reciprocamente enriquecedoras. Com este exercício os/as alunos/as se apropriam mais e mais do diálogo, como uma maneira de resolver conflitos e aos poucos a mediação vai se tornando menos necessária. Em contrapartida, eles/as passam a opinar também nas questões institucionais da escola: logo aparecem mais reclamações sobre regras, notas, atitudes dos docentes e funcionários/as, reclamam da qualidade da merenda escolar, dão sugestões de cardápio. Enfim, além de só observar passam a criticar tudo e todas as pessoas.

Este processo é absolutamente natural e faz parte da aprendizagem de jovens e toda equipe. Corpo docente, corpo de funcionários e de pessoas gestoras precisam ouvir estudantes, esclarecer as decisões da escola e, quando necessário, reconhecer que eles têm razão e, se for o caso, ceder. Isso me faz crer que, não faz sentido nenhum cultivar o diálogo se não estiver disposto a dialogar, ainda mais, sabendo que essa dinâmica é fundamental para a constituição da personalidade moral e política dos/as nossos/as estudantes e futuros cidadãos.

Por esta perspectiva entendo que comunicação é um elemento chave para a educação dos jovens, não deixando de levar em conta, a existência e a possibilidade de representação e simbolização daquilo que não é dito e que, muitas vezes, se expressa através da violência simbólica na escola.

Para ilustrar, trago um problema recorrente da escola ocasionado pelo choque entre as diversas variedades linguísticas, ou seja, pelo desentendimento causado por línguas e dialetos que a pessoa discente faz uso para se expressar e que, em alguns

³¹⁵REYZÁBAL, Maria Victória. *A comunicação oral e sua didática*. Bauru, São Paulo: EDUSP, 1999.

casos, são diminuídos pela escola por conta destes dizeres não fazerem parte da linguagem padrão que tão prestigiada e sinônimo de poder na sociedade .

Parto do pressuposto assim como Camacho³¹⁶, de que toda língua tem suas variações e que estas são o reflexo de diferenças sociais, da origem geográfica, da classe social e das circunstâncias de comunicação. É importante acrescentar que, de maneira geral, a oralidade não recebe a mesma atenção que a linguagem escrita nas escolas, isso acaba gerando uma deficiência no diálogo nesse espaço. Isso se dá porque que a linguagem escrita é considerada polida, seleta, literária e a língua falada é tida como sinônimo de língua popular.

Aqui na Ilha de Itaparica as pessoas não possuem o hábito da leitura, não há livrarias e nem bancas de jornal, o comércio faz anúncios através do carro de som, que é o que mais funciona. Dessa forma, fica visível que é através da linguagem oral que a comunidade socializa e se relaciona, é como organizam seus pensamentos para se fazerem entender, assim adquirem a prática para o diálogo e para a escuta. A expressão oral é uma ferramenta necessária para que participem da vida em sociedade, ainda mais, como a nossa que se auto denomina democrática.

Desde pequenos/as fazemos uso da palavra, é através da linguagem oral, que indicamos qualquer possibilidade de mudança. Isso se dá, à princípio, através da leitura do mundo que nos cerca e da tentativa de expressarmos aquilo que está internalizado. Algumas vezes esta manifestação se apresenta forma confusa, como por exemplo, uma revolta diante das injustiças sofridas, que se convertem em agressividade que precisam de um canal de saída.

Cabe ao adulto, no caso específico a escola, ao educador/a, valorizar a palavra, tanto a dele como a da pessoa discente. As aulas expositivas – consideradas tradicionais e criticadas por muitos – possuem vários aspectos positivos, mas é preciso atentar para o fato de que usá-las com frequência, desenvolve no estudante o silêncio, a passividade e a morte da palavra. Sem contar que o modo de falar da pessoa discente, em alguns casos não são respeitados, sendo estes/as, ridicularizados/as, excluídos/as e marginalizados/as, por não falarem de acordo com

³¹⁶ CAMACHO, Roberto Gomes. *Norma culta e variedades linguísticas*. In: CECCANTINI, João Luis Cardoso Tápias; PEREIRA Rony Farto. (Eds.), *Cadernos de formação: Língua portuguesa* (p. 47-60). São Paulo: Prograd/UNESP. 2004.

as normas da língua portuguesa padrão. Existem docentes que desconsideram a questão do bidialetalismo³¹⁷ de toda comunidade escolar, que deve ser respeitada.

Há casos em que a própria pessoa docente desaprova jovens da classe popular, com suas gírias, com seu direito de expressar-se, calando-o diante da aparente ideia de que existe apenas uma língua correta e que a dele é deficiente e incorreta. O primeiro aspecto, a ser considerado, quando o assunto é comunicação é que todos conseguem se expressar ou podem aprender a expressar o que pensam, desde que haja permissão.

Há casos, como o que aconteceu na escola, em que uma aluna disse que o professor estava de “viadagem” (termo que entre adolescentes significa frescura), o professor entendeu que a aluna estava chamando ele de “viado” e retrucou dizendo que “viado” era o pai dela, além de xingá-la de vários nomes. Ambos foram para a coordenação, tentamos um diálogo na hora, mas o professor estava muito alterado, os dois foram dispensados e posteriormente realizamos um diálogo, conciliador, afinal, paciência e tolerância são indispensáveis para quem se dispõem a trabalhar com educação.

Existem algumas hipóteses e tentativas de solução, num primeiro momento entendo que a partir do instante em que a pessoa educadora deixar de tentar dominar a situação e passar a levar em conta a realidade e toda a dificuldade e contradições enfrentadas pelo alunado, será possível realizar proposições e elaborações. Dessarte, a escola passará a representar um outro papel, que não será mais o de esperar o futuro e assumir o lugar no qual se vive o presente, através da vida e das trocas que ela pode proporcionar.³¹⁸

Intermediar os conflitos que aparecem diariamente na escola não é nada fácil, pois nem sempre docentes e discentes conseguem encontrar o equilíbrio entre negociar e ceder. Para me sair bem nesses casos tento ser firme nos meus posicionamentos, mas permito que adolescentes participem das soluções dos problemas. Às vezes, na simples exposição do problema, a solução já é encontrada. Por isso, entendo que cultivar o diálogo é fundamental.

³¹⁷ Fenômeno sociolinguístico que consiste na coexistência num local de dois dialetos; característica daquele que fala fluentemente dois dialetos de uma língua.

³¹⁸ COLOMBIER, Claire. Da violência selvagem à violência simbólica. In: COLOMBIER, Gilbert, MANGEL, Gilbert; PERDRIAULT, Marguerite. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989.

Embora dialogar não seja uma habilidade inata, ela deve ser construída à longo prazo, para isso, é fundamental que os alunos tenham a oportunidade de participar com frequência de situações em que o diálogo aconteça para que, através do exercício e da tomada de consciência, aprendam. Enfim, é importante lembrar que o diálogo não surge do nada! É preciso criar um ambiente escolar favorável para que ele se estabeleça. É através do diálogo que adolescentes aprendem a defender seus pontos de vista, a ouvir e a considerar a opinião do colega e também reformular suas convicções.

Nessa perspectiva, há de surgir uma nova proposta pedagógica, que fará uso do “bidialetalismo” e servirá de instrumento para as classes populares lutarem contra a discriminação social, em busca de uma sociedade mais justa, livre dos preconceitos linguísticos e culturais. Certos de que o ensino de língua materna, além de ser uma tarefa técnica, é uma tarefa política, pois deve ser um instrumento utilizado na luta contra as discriminações e desigualdades sociais. Como bem explica a professora e filósofa Márcia Tiburi:

A linguagem é o que utilizamos como meio para nos relacionarmos uns com os outros e com a própria vida – e para, desse modo, construir a vida humana que vivemos em comum. Há um círculo em que a linguagem cria a vida e a vida vivida por meio da linguagem recria a linguagem. Por isso, podemos dizer que “a linguagem é o limite do mundo.”³¹⁹

A linguagem, enquanto limite do mundo de cada indivíduo, consiste em uma das principais representações da vida e da existência humana, porém não podemos ser ingênuos “as palavras não são inocentes, elas são armas que os poderosos usam para ferir e dominar os fracos”.³²⁰ Dessarte, cabe à escola preparar jovens para que se expressem como seres coletivos, restabelecendo o entendimento destes/as jovens sobre humanidade fazendo uso, se preciso for, de intervenções pedagógicas atrativas e saborosas.

³¹⁹ TIBURI, Marcia. *De onde vem e pra onde vai o nosso desejo de saber?* Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_deondevem.htm>. Acesso em: 05 jun. 2020.

³²⁰ ALVES, 1999.

4.8 CORES E SABORES PEDAGÓGICOS

Rubem Alves³²¹ afirma que “devemos dar sabor ao nosso saber e ensinar os alunos a degustarem as coisas. E por que não ‘degustar’ [...]?”. Dando sabor às intervenções pedagógicas, elas serão realizadas com muito mais alegria e prazer. Acredito que as nossas escolas e estudantes precisam de mais saberessaborosos, para quer assim, possam aprender com mais gosto e satisfação.

Na mesma linha de Alves, um dos professores entrevistados P1 fez o uso da seguinte metáfora “precisamos fazer da ação pedagógica, um cozido”, tal afirmação me levou a evocar imediatamente Rubem Alves e a relação que ele estabelece entre o prazer entre comer e aprender. Em especial cozido é uma comida de origem portuguesa composta de vegetais, carnes e embutidos cozidos, sua simplicidade aparente foi se aperfeiçoando ao longo do tempo. Sua origem e adaptações estão ligadas diretamente a necessidades econômicas, pois ele surgiu, justamente, do aproveitamento das sobras, que iam para panela e se transformavam em uma refeição nutritiva, colorida e saborosa. Existem muitas variações do cozido pela Europa. Na França, por exemplo ele chama “*Pot-au-feu*” e na Itália “*Bollito Misto*”, todos levam carnes variadas e legumes cozidos.

A culinária baiana, por conta do processo colonial, sofreu influências da África e da Europa. Interessante é que alimentar-se não é apenas uma necessidade biológica, mas também social, cultural, possuindo assim, um significado simbólico para cada sociedade e para cada cultura. Trata-se de um diferencial cultural, uma vez que a identidade de um povo é comunicada pelas pessoas também através do alimento, este retrata as suas aversões, suas identificações e discriminações.

Temos necessidades, enquanto seres humanos, de comida e afeto, como canta os Titãs³²²: “a gente não quer só comida”, necessitamos de comida diversão e artes. Nenhum de nós vive sem estes alimentos que sustentam o corpo e a alma. Quando há parceria entre eles e um vira ingrediente da receita do outro. Além de

³²¹ ALVES, 1999.

³²² ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. Comida. Intérprete: Titãs. In: Titãs. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. 1987.

saborosa e saudável essa combinação, é capaz de gerar pessoas fortes, resistentes e resilientes com condições de crescer e enfrentar as diversidades da existência.

Talvez a adversidade mais marcante para existência do povo negro seja o racismo estrutural e suas dinâmicas violentas que podem causar dores no corpo e na alma. Essa praxe, também presente nas escolas, é o resultado da herança da escravidão no Brasil. Laurentino Gomes, em sua primeira, de três obras sobre escravidão, sintetiza:

Por essas e outras razões, ao contrário do que se imagina, a escravidão e seu legado (presente, por exemplo no preconceito racial) não estão confinados aos museus, livros didáticos e de história, como se fossem assuntos encerrados, tombados e congelados no passado. São, em vez disso, parte de uma agenda cada vez mais urgente e decisiva na realidade brasileira e mundial de hoje, a ponto de extrapolar os estudos acadêmicos e as salas de aula para se converter em bandeira política, forte o suficiente para incentivar controvérsias nas redes sociais, influenciar programas de partidos e governos e definir resultados de eleições.³²³

Diante de tamanha urgência na agenda social a escola exerce um papel fundamental, através das repercussões que podem ocorrer através da díade escola/violência. Há ainda "a escola da violência" estruturada pela sociedade que mantém e fomenta a violência estrutural que, por sua vez, dissemina as demais formas de violência que os indivíduos vão aprendendo e assimilando em seu cotidiano, ora sutilmente, ora abertamente.

Destarte, fica claro que a "violência na/da escola" acontece através da troca de agressões físicas e verbais entre discentes ou entre discentes e docentes, gestores/as e funcionários/as. A escola enquanto reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades sociais, engloba docentes e discentes em suas normas e regras gerando leis e impedindo que o professorado se movimente de maneira independente e revolucionária. Nessa dinâmica, o sistema educacional, enquanto coadjuvante da nossa sociedade, acaba refletindo e praticando a violência, tendo como sua principal cúmplice a escola, que, do mesmo modo vivencia e exerce também suas violências.

Na contramão desta triste realidade caberá a escola plantar a esperança, uma vez que é ela que nos move a sonhar, a lutar e a acreditar que podemos construir algo melhor para nós e para as próximas gerações. O povo negro é sofrido e tem resistido

³²³ GOMES, 2019, p. 28.

desde sempre contra os invasores que insistem em querer tomar suas terras. Nossos ancestrais lutaram bravamente contra a escravização dos seus corpos por mais de três séculos e neste processo construíram alternativas de sociabilidade, que foram os quilombos.

Um dos legados que herdamos da África e que nos trouxe até aqui, além da resistência foi a resiliência, que deve ser adotada pela escola como um novo paradigma. Imprimindo um marco mais coerente, para o atendimento às camadas mais populares da nossa sociedade.

Concordo com Laurentino Gomes, quando ele cita que herdamos da África a nossa

[...] resistência e adaptação, a resiliência, a criatividade, o vigor, o sorriso fácil, a hospitalidade, a alegria, a música, a dança, a culinária, as crenças religiosas e outros aspectos que transformam o Brasil em uma sociedade plural e multifacetada, que é a nossa marca registrada no mundo.³²⁴

4.9 A RESILIÊNCIA

Diante de todas as capacidades herdadas destaco a resiliência, que foi fundamental e a que me trouxe até aqui hoje uma bisneta de África/Angola, primeira doutora na família. Resiliência, de acordo com Boris Cyrulnik, trata-se de:

[...]um termo emprestado das ciências exatas – refere-se às condições, encontrada por sujeitos ou povos, de retomada de alguns processos de desenvolvimento após ou em meio a situações, experiências ou ambientes traumáticos.³²⁵

É fato que nenhum conceito nasce fora de um contexto sócio-histórico e cultural, e com o conceito de resiliência, não foi diferente. Na época das guerras do Peloponeso, quando um guerreiro voltava do combate com distúrbios psíquicos, acreditavam que a sua alma havia sido possuída por um feiticeiro. Já na Segunda Guerra Mundial, estes distúrbios psíquicos receberam o nome de “neurose pós-traumática”, mas ninguém se interessou em restabelecer os incontestáveis danos psicológicos causados pela guerra.

³²⁴ GOMES, 2019, p. 37.

³²⁵ CYRULNIK, Bóris. *Resiliência: como tirar leite de pedra*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.p. 7.

Foi Emmy Werner, já em 1982, que criou o termo resiliência, como forma de lidar com as “neuroses pós traumáticas” e lançou a seguinte questão: “depois de um traumatismo ou em condições adversas de precariedade social, quais são as condições que permitem seguir com um desenvolvimento adequado?” A partir dessa inquietação inicial:

Emmy pesquisou 700 crianças sem família, sem escola, agredidas física e sexualmente, que viviam no Haváí. Três décadas mais tarde, a maioria desses meninos e meninas tinha se transformado em adultos com algum transtorno psíquico ou enfrentavam desajuste social, mas – para sua surpresa-, vinte e oito por cento aprenderam um ofício, constituíram uma família e não sofriam de perturbações psíquicas significativas. É como se essas pessoas tivessem algo a ensinar para ajudar todos os que não conseguiram sair sãos de experiência dolorosas.³²⁶

Como afirma Cyrulnik “a nossa história não é o nosso destino”.³²⁷ Ele, por exemplo, passou a infância nos campos de concentração na Alemanha de Adolf Hitler e foi o único que sobreviveu depois que seus pais, irmãos e amigos foram mortos. Quando a guerra acabou, ele vagou por abrigos e acabou indo morar em uma fazenda de beneficências, foi alfabetizado já na adolescência. Por sorte, alguns vizinhos lhe proporcionaram o princípio do amor, do sentido de vida e da literatura, que lhe tornou capaz de educar-se e crescer superando seu passado, tornando-se um exemplo de vida, esperança e resiliência.

Mesmo diante de todas as adversidades, conseguiu estudar, ingressou na universidade e construiu uma vida que é digna de exemplo. cursou a faculdade de medicina, formou-se médico, neuropsiquiatra e psicanalista. Atualmente é chefe de ensino da “clínica do apego” na Universidade *Toulon* e presidente do *Observatoire International de la Résilience* e seus estudos giram em torno do conceito de resiliência, termo que foi adotado pela psicologia positiva.

Atualmente, cada vez mais, têm surgido estudos que vêm contribuindo para a mudança de foco dos profissionais da psicologia tradicional. Esta vertente é chamada de psicologia positiva, onde o foco deixa de ser a doença, os desajustes e os conflitos, e passa a ser os aspectos sadios e de sucesso de determinado grupo destacando o que está dando certo com determinado grupo ou indivíduo, e não apenas no que deu errado.

³²⁶CYRULNIK, 2015, p. 7.

³²⁷CYRULNIK, 2015, p. 7.

Em outros termos, a psicologia positiva rompe com a tendência reducionista e negativa existente nos atuais estudos clínicos de psicologia, evidenciando as potencialidades e qualidades humanas. Fazer uso da resiliência é uma maneira de considerar os fenômenos indicativos de uma vida saudável e adaptativa ao longo do desenvolvimento humano.³²⁸

Nesse sentido, as linhas de discussões de Boris Cyrulink propiciaram a clareza e a compreensão do significado de resiliência, o que viabilizou a construção de suas bases, dando segurança para se discutir programas educacionais, sociais e de saúde. Segundo o autor, “não podemos dizer que uma criança é mais resiliente que outra”. No entanto, “podemos dizer que quando no ambiente de uma criança as condições de resiliência são maiores e numerosas, esta criança tem mais probabilidade de desenvolver um processo de resiliência.”³²⁹ Destarte, além da família, reforço o papel e a importância da escola, como sendo o lugar propício para que estudantes vivenciem experiências que promovam a resiliência.

Esses processos, essas experiências são dinâmicas, uma vez que, as influências do ambiente se relacionam de maneira recíproca, fazendo com que o indivíduo identifique qual a melhor atitude a ser tomada em determinado contexto. Dito de outra forma, não existe uma pessoa que é resiliente, mas sim a que está resiliente.³³⁰ Por isso, não é certo rotular um indivíduo como sendo resiliente ou não. Suas características resilientes ou não resilientes estão também relacionadas ao ambiente que o cerca, e estigmatizar cada pessoa pode causar maiores preconceitos.

Em geral, as pessoas resilientes apresentam as seguintes características: autoestima positiva, habilidades de dar e receber em relações humanas, disciplina, responsabilidade, receptividade, interesse, tolerância ao sofrimento e muitas outras.³³¹

De acordo com o psiquiatra britânico Michael Rutter³³², um dos pioneiros no estudo da resiliência no mundo, este estoicismo, esta força, envolvem fatores de

³²⁸ FARIAS; MONTEIRO, 2006.

³²⁹ CYRULNIK, 2009.

³³⁰ ASSIS, Simone Gonçalves de, PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed. 2006.

³³¹ BAREIRA, Diná Dornelles; NAKAMURA, Antonieta Pepe. *Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre conceitos*. Aletheia, 23, 75-80. 2006.

³³² RUTTER, Michael. *Resilience in the face of adversity*. British Journal of Psychiatry. 147, 598-611. 1985.

proteção e fatores de risco. Os fatores de proteção são as influências que modificam ou melhoram a resposta de uma pessoa a algum perigo que predispõe a um resultado não adaptativo, capazes de mudar ou reverter as circunstâncias potencialmente negativas. Entretanto, existem outros fatores como: relações parentais satisfatórias, fontes de apoio social à disposição, autoimagem positiva, crença e/ou religião, que também são vistos como fatores de proteção.

John Eckenrode e Susan Gore³³³, cientistas norte-americanos e autores do livro *“Stress and Coping at the Boundary Work and Family”* ou (Estresse e enfrentamento nos limites do trabalho e da família) subdividem os fatores de proteção em três categorias: atributos pessoais, laços afetivos do sistema familiar, e contextos sociais que darão suporte durante a adversidade, como a escola e o local de trabalho.

Com relação aos fatores de risco, não significa que todas as pessoas em situação de pobreza não serão resilientes. Segundo a literatura os fatores de proteção, ou seja, o que Boris Cyrulnik chama de meio sensorial e que serve para reduzir os impactos dos fatores de risco, reduzindo as reações negativas em exposição à situação de risco, estabelecendo a autoestima e criando oportunidades para reverter os efeitos do estresse desde a primeira infância.³³⁴

Seus estudos sugerem que a resiliência se estabelece desde a primeira infância, através do meio sensorial que seja baseado no diálogo reflexivo, no qual o indivíduo seja confirmado, visto e respeitado pelo que é, que se sinta seguro e acolhido. A base para a resiliência já existe na infância e tem de ser considerada na construção da resiliência na adolescência.³³⁵

Albert Bandura³³⁶, professor de psicologia social da *Universidade de Stanford*, concebe a existência de uma associação entre resiliência e autoeficácia. Esse é um termo utilizado por ele para descrever as habilidades individuais de organizar e exercitar os recursos para administrar situações visando o futuro. Dessa forma:

³³³ ECKENRODE, John; Gore, Susan. *Context and process in research on risk and resilience*. In: GARMEZY, Norman; HAGGERTY, Robert; RUTTER Michael; SHERROD Lonnie (Orgs.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 19-63.1996.

³³⁴ CYRULNIK, 2009.

³³⁵ LINDSTRÖM, 2001

³³⁶ BANDURA, Albert; CERVONE, Daniel. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, Clark University, Worcester, Massachusetts, USA, p. 1017-1028,1983.

A resiliência e a autoeficácia percebida atuam como forma do sujeito obter uma melhor qualidade de vida na superação da adversidade, envolvendo o contexto, a cultura e a responsabilidade coletiva, sendo capaz de responder de diferentes formas ante um fracasso.³³⁷

Segundo a pesquisadora, Isadora Severo Garcia, que escreveu um livro sobre a vulnerabilidade e a resiliência em adolescentes latino americanos, existem três tipos de resiliência: a emocional, a acadêmica e a social.

A resiliência emocional relaciona as experiências positivas que levam a sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia, que capacitam a pessoa a lidar com mudanças e adaptações, obtendo um repertório de abordagens para a solução de problemas. A resiliência acadêmica engloba a escola como um lugar onde habilidades para resolver problemas podem ser adquiridas com a ajuda dos agentes educacionais. E a resiliência social envolve fatores relacionados ao sentimento de pertencimento, supervisão de pais e amigos, relacionamentos íntimos, ou seja, modelos sociais que estimulem a aprendizagem de resolução de problemas.³³⁸

Na mesma teia tecida por Garcia a psicóloga educacional Michele Poletto caracteriza a escola como um microsistema que pode atuar diretamente na promoção da resiliência, quando incrementa e incentiva as competências e os talentos de estudantes, em especial, quando melhora o desenvolvimento das crianças e das famílias menos favorecidas.³³⁹

Dessarte cabe a escola incentivar atividades extracurriculares principalmente para a pessoa adolescente, possibilitando a sua inclusão futura no mercado de trabalho. Dessa forma, a escola pode representar, ou não, assim, como a família e as outras instituições, em alguma medida, fator de risco para o desenvolvimento saudável desses/as jovens.³⁴⁰ No mesmo tom, mas em outros termos, Lindstöm complementa:

Os jovens encaminham-se para a idade adulta através de várias arenas sociais: a família, o contexto social e geográfico, o contexto cultural e histórico, os sistemas educacionais e os sistemas de relacionamento com seus pares e ambientes de trabalho. O autor afirma, ainda, que, quanto mais essas arenas são conectadas em suas estruturas e função, mais fácil fica para o adolescente ver a vida como coerente.³⁴¹

Assim, a resiliência acadêmica, na qual a escola se inclui, pode contribuir oportunizando o aumento e consolidação de habilidades para solução de problemas,

³³⁷ BANDURA; CERYONE, 1983.

³³⁸ GARCIA, 2001, p. 128-130.

³³⁹ POLETTO; KOLLER, 2008.

³⁴⁰ POLETTO; KOLLER, 2008.

³⁴¹ LINDSTÖM, 2001.

através da aprendizagem de novas estratégias. Para tanto, os/as docentes devem ser capacitados para amparar estudantes com dificuldades. O período escolar contribui para diferentes trajetórias do desenvolvimento, tendo impacto sobre as experiências futuras do indivíduo.³⁴² Nesse sentido, a escola tem sido vista como um dos ambientes mais propícios para o fortalecimento da resiliência.³⁴³

A escola pode contribuir na promoção de atitudes resilientes, através de projetos e atividades que estimulem as potencialidades individuais e a cooperação. É no contexto escolar que as crianças e jovens experimentam incontáveis episódios nas relações entre seus pares, é através de atividades em grupo que se estabelecem amizades, que realizam competições, que surgem as rivalidades, que resultam em aprendizagens, descoberta do novo e respeito ao diferente.³⁴⁴

Infelizmente o discurso da escola, algumas vezes, segundo Poletto e Koller³⁴⁵, não tem absolutamente nenhuma relação com a realidade do cotidiano de alguns jovens, isso ocorre, por conta do choque entre o “habitus primários” com a escola.

Por exemplo, os docentes falam em valores (bem/mal, honesto/desonesto), estes têm um significado extemporâneo para jovens. São feitas exigências de hábitos de higiene, linguagem, postura e obediência à autoridade totalmente diferentes das condições estruturais e culturais vividas pelos estudantes em sua família e na comunidade.

Conjuntamente com os valores, estão às atitudes positivas dos pais em relação à importância da educação para o futuro de seus filhos. Valorizar a escolarização é fundamental no desenvolvimento de crianças resilientes, tais atitudes colaboram para um melhor desempenho escolar, da mesma forma que ajudam a criança a ser mais competente socialmente no futuro.

Dito de outra forma, todo indivíduo encontra-se inserido em um contexto com as pessoas que com ele interage. Esta conexão com outras pessoas do mesmo ambiente, fortalece vínculos e influências diretas e/ou indiretas que ele recebe a partir das mudanças do ambiente e das pessoas que dele fazem parte.³⁴⁶

³⁴² MEDEIROS et al., 2000.

³⁴³ BARBOSA, 2006.

³⁴⁴ POLETTO; KOLLER, 2002.

³⁴⁵ POLETTO; KOLLER, 2002.

³⁴⁶ PADOVAN, 2006.

Creio com isso, que a resiliência surge a partir de um movimento construído entre a interação da pessoa com o seu meio. Seja qual for o contexto (família, instituição ou escola) o ambiente pode configurar-se como risco ou proteção. Entretanto, o resultado da qualidade dessas relações dependerá da presença de afetividade e reciprocidade que tais ambientes venham a oferecer. É aí que acontecem as conexões positivas entre os múltiplos contextos que acabam possibilitando e acionando processos de resiliência e favorecendo a melhoria da qualidade de vida e de adaptação/saúde das pessoas e da sociedade.³⁴⁷

A escola pode representar uma importante rede de proteção, na qual, os jovens chegam a apresentar atitudes positivas como confiança e interesse, isso seja continuidade da formação for valorizada e a escola estiver incluída nos projetos futuros destes/as jovens. Assim colegas, pessoas educadoras e pais e mães representam importantes fatores de proteção no contexto escolar.³⁴⁸ E Amparo, Galvão, Cárdenas e Koller ilustram:

A resiliência, constitui-se de três dimensões: a primeira é denominada de resolução de ações e valores, ou seja, indica ações relacionadas à energia, persistência, disciplina e à concepção de valores que dão sentido à vida, como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e significado da vida; a segunda dimensão é a de independência e determinação, ou seja, caracterizada pela capacidade do indivíduo resolver, sozinho, situações difíceis, lidar com várias situações ao mesmo tempo, aceitar as adversidades e aceitar situações que não pode fazer nada para mudar e, a terceira, é a autoconfiança e capacidade de adaptação a situações, em que indica acreditar que pode resolver seus problemas e que os mesmos dependem mais da pessoa do que dos outros, bem como realizar ações contra sua vontade e manutenção do interesse em coisas que considera importantes.

A capacidade de enfrentar os fatores de risco tirando proveito dos fatores protetores faz o indivíduo resiliente. Na medida em que o resiliente lança mão de seus recursos positivos, para enfrentar as adversidades da vida, fica claro que a resiliência pode ser considerada como um fator de proteção para a adaptação do indivíduo às exigências cotidianas.

As principais características encontradas em crianças e adolescentes resilientes são: bom funcionamento intelectual, sociabilidade e expressão adequada,

³⁴⁷ POLETTTO; KOLLER, 2002.

³⁴⁸ AMPARO, Deise Matos do; GALVÃO, Afonso Celso Tanus; CARDENAS, Carmem & KOLLER, Silvia Helena. *A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2008, vol.12, n.1, p.69-88. Scielo. ISSN 2175-3539. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100006>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

autoeficácia, autoconfiança, autoestima elevada, talentos e fé. Em seus contextos, estas jovens contam com práticas parentais competentes, de alguma forma, possuem vantagens sócioeconômicas e conexões com redes familiares amplas e apoiadoras. No contexto extrafamiliar conseguem estabelecer vínculos com adultos e com organizações pró-sociais e frequentam a escola.³⁴⁹

A vulnerabilidade da comunidade em que a escola pesquisada está inserida é gerada por elementos que agravam a situação e acabam por impedir que estudantes deem respostas satisfatórias diante de situações adversas. Diante destes fatos Pandovani entende que estas situações devem ser compreendidas em três planos básicos: primeiro em que o individual e o social tenham relação com os comportamentos, por isso, não podem ser reduzidos a uma simples ação voluntária, mas sim associados a condições objetivas do meio natural, social e ao grau de consciência sobre tais ações; o segundo plano é que o social está ligado ao acesso à informação, aos serviços de saúde, as condições de bem estar social; e o terceiro está ligado ao institucional e ao desenvolvimento de ações por instituições específicas, visando diminuir e/ou eliminar os riscos que tornam os indivíduos mais vulneráveis, na qual a escola se insere.³⁵⁰

Existem períodos de vida em que o indivíduo está mais vulnerável como, por exemplo, na adolescência. Como visto anteriormente, trata-se da fase do desenvolvimento em que ocorrem mudanças físicas e psicológicas. É quando o indivíduo começa a tornar-se independente dos pais, passando a dar mais valor aos pares. É também quando o indivíduo quer explorar uma variedade de situações com as quais ele ainda não sabe bem como lidar. adolescentes são considerados, por alguns estudiosos como um segmento da população que representam uma elevada vulnerabilidade devido à estrutura social encontrada em países como o Brasil.³⁵¹

A escola, por sua vez, pode ou não colaborar no desenvolvimento da resiliência, isso vai depender das interações que ocorrem e do que é construído na relação entre indivíduo e sociedade. De qualquer maneira, para que o indivíduo

³⁴⁹ AMPARO, Deise Matos do; GALVÃO, Afonso Celso Tanus; CARDENAS, Carmem & KOLLER, Silvia Helena. *A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2008, vol.12, n.1, p.69-88. Scielo. ISSN 2175-3539. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100006>>. Acesso em: 03 fev. 2020

³⁵⁰ PADOVAN, 2006.

³⁵¹ SAPIENZA, 2005.

consiga chegar à escola e ter sucesso, dando continuidade aos seus estudos, é imprescindível que tenha uma família, uma instituição ou uma rede de apoio que o ajude a se manter motivado e com suas necessidades afetivas, sociais e cognitivas atendidas.

Destarte, cabe às escolas atuarem como contextos de valorização para o desenvolvimento de jovens, principalmente na questão de resolução de ações e construção de valores. Assim, estes/as futuros/as cidadãos/as poderão vir a exercer sua cidadania dentro de uma visão ética de mundo. A escola é fundamental no processo de formação cidadã, que em parceria com a família, ajudará a promover a construção de sujeitos conscientes, capazes de reconhecer seus direitos e corresponder com seus deveres à sociedade que os integra.

Além disso, este ambiente de aprendizagem favorece o reconhecimento das dificuldades pessoais e propicia uma atuação para o enfrentamento das limitações. Nesse sentido, a escola promoverá resiliência se apresentar as experiências como desafios e não como simples ameaças. Dessa forma, serão construídas interações de qualidade, estáveis e coerentes, que funcionarão como uma rede de apoio no ambiente escolar e na vida.³⁵²

Diante da certeza de que viver, no sentido de existir, implica muitas vezes em resolver problemas imprevisíveis é mais que necessário, que se tenha uma flexibilidade adaptativa. Isso tem sido feito ao longo da história da humanidade pelos nossos ancestrais em sua trajetória evolutiva.³⁵³

Em resumo, os estudos sobre resiliência começaram através de pesquisas sobre a superação, primeiro de enfermidades e posteriormente as pesquisas focalizaram mais na criança pré-escolar e no adolescente. Hoje a preocupação é conhecer como essa criança e/ou adolescente vence os desafios impostos pela convivência familiar, escolar e urbana.³⁵⁴ O aumento no interesse sobre conceito de resiliência, hoje em dia, tem ocorrido em função da necessidade de projetos de

³⁵² AMPARO et al., 2008.

³⁵³ LEIPOLD, Bernhard; GREVE, Werner. Resilience. *A conceptual bridge between coping and development. European Psychologist*, 14(1), 40-50. 2009. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2009-02622-005>> Acesso em: 23 mar. 2020.

³⁵⁴ SOUZA, 2006.

intervenção e promoção da saúde mental. Assim, se faz necessária a criação de instrumentos que mensurem essa concepção.³⁵⁵

Nos testes realizados não apareceu nenhuma relação entre as variáveis investigadas com a dimensão de autoconfiança e capacidade de adaptação a situações. Este resultado pode estar relacionado em função de algumas variáveis investigadas, como por exemplo: fatores socioeconômicos, familiares, escolares e religiosos, criando um construto, ou seja, um conjunto de fatores inerentes ao indivíduo que contribuem para a força necessária dos jovens que sofrem com a adversidade biológica, física, social ou cognitiva.³⁵⁶

Além da importância para a educação, estes estudos sobre a resiliência, tem contribuído para a realização de experiências e pesquisas em outras áreas do conhecimento. Na psicologia, por exemplo, se evidencia a importância das relações familiares, sobretudo na infância, que construirá nesse indivíduo a capacidade de suportar certas crises e de superá-las. Já para a sociologia a referência é a influência do entorno, da cultura e das tradições como construtores dessa capacidade do indivíduo de superar os contratempos da vida. Para a teologia, no entanto, contribui de maneira diferente pela própria subjetividade transcendente, através de uma visão outra da condição humana e da necessidade do sofrimento como fator de evolução espiritual.³⁵⁷

Destarte, através das pesquisas sobre resiliência, somos capazes de começar a ver um indivíduo como capaz de procurar recursos para superar as adversidades, deixando de ser um observador passivo e “doente” tornando-se alguém que pode buscar recursos em si mesmo e no ambiente que o rodeia para a resolução de conflitos.

Este tema não se esgota aqui, existem questões que devem ser mais aprofundadas para que seja possível compreender como a escola pode contribuir para a promoção da resiliência desde a infância. Devo lembrar que a resiliência não é adquirida, e sim aprendida de diversas formas, sendo uma delas a realização de

³⁵⁵ PESCE; SANTOS; OLIVEIRA, 2004.

³⁵⁶ PESCE; SANTOS; OLIVEIRA, 2004.

³⁵⁷ ARRUDA, Liã Barbara; SILVA, Jorge; LEAL, Ana Lúcia. A confiança através do olhar de Otto Friedrich Bollnow e a relação com a resiliência na formação de professores. In: SILVA, Maria Goretti de Vasconcelos; ALMEIDA, Carlos Alberto Santos de; GALLÃO, Maria Izabel; ALVES, Francisco Régis Vieira. (Org.). *Propostas inovadoras de ensino-aprendizagem no ensino de ciências e matemática*. Curitiba: CRV, p. 33-38, 2018.

programas voltados a diferentes populações. Desta forma é essencial a participação tanto de instituições como de profissionais para a promoção da resiliência.

Esta capacitação perpassa necessariamente pela formação recebida pelos profissionais, que também deve ser repensada, pois é de grande urgência que se enfatizem outros aspectos além dos relacionados a patologias e problemas decorrentes da mesma. É preciso ter uma visão global de cada pessoa, observando suas estratégias e relacionamentos interpessoais. Para ilustrar escolhi uma metáfora criada por Boris Cyrulnikno que se refere à resiliência como sendo “a arte de navegar nas enxurradas”, em sua obra “Os Patinhos Feios”, faz uso da seguinte representação: “somos empurrados a uma enxurrada por uma desgraça da vida; alguns se deixam arrastar e atingir, outros se debatem e, com um pouco de sorte, colocam-se novamente a salvo.³⁵⁸ Isso é o que acontece com uma pessoa que se depara a uma situação horrenda, que, quando toma atitudes resilientes, será capaz de sair deste contexto muito mais fortalecida.

Para auxiliar na metamorfose desse novo ser humano, é necessário um novo fazer pedagógico, que seja pautado na resiliência. Contudo, caberá a cada pessoa educadora a capacidade de aprender a desaprender para reaprender. O apego a alguns conhecimentos, até então postos como verdades, através dos mitos, devem ser revistos. Na verdade estes mitos servem de obstáculos para o processo de descolonização do que vem sendo ensinado, como verdade absoluta.

4.10 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, estabeleci uma conexão entre os resultados da pesquisa, expostos no primeiro capítulo, propiciando um elo com os referenciais teóricos que apresentei no capítulo dois, para isso, analisei as representações sobre as violências na escola em busca de réplicas que nortearam esta pesquisa. Na análise destas representações, observei que os sujeitos são assediados por vários discursos que circulam na sociedade. Na superfície discursiva, essa representação sobre os sujeitos e sobre as violências no espaço escolar foi construída principalmente pelo emprego de hipóteses implícitas, recortes, denegações e metáforas.

³⁵⁸CYRULNIK, 2004.

Dentre estes, destaco alguns que apareceram como os possíveis disparadores das violências no ambiente escolar: primeiro discuto as ferramentas da escola, ou seja, seu papel no cenário de violências; em segundo o papel da família, que foi colocada como uma instituição falida; em seguida argumento como adolescentes e jovens são vistos, em particular, ao jovem negro e à jovem negra de periferia, ambos são alvo de um projeto político institucionalizado de higienização racial brasileira. Nessa mesma toada problematizo a questão das drogas e das facções criminosas que, cada vez mais, recrutam crianças e adolescentes negros/as dos subúrbios brasileiros.

Refiro-me, a seguir, a respeito da violência pedagógica, que é uma das dimensões da violência simbólica na escola, abordando a importância de construirmos novos paradigmas educacionais, que possibilitem aos estudantes, novas cores e sabores nos seus percursos acadêmicos.

Termino trazendo o conceito de resiliência, que foi fundamental, para que negros/as que foram sequestrados da África e expostos a condições desumanas persistissem e chegassem até aqui. O sistema educacional brasileiro não foi projetado para produzir equidade, não temos uma escola popular eficaz, ou seja, que dê mais a quem tem menos. Nosso sistema educacional herdou uma concepção de ensino elitista, que até vinte anos atrás, não atendia os mais pobres.

Para concluir, compartilho a minha tentativa de construir uma escola resiliente, que atenda nossos/as crianças e jovens, que já chegam à escola violentados/as pela vida, pela fome, pela desestrutura familiar, pela falta de perspectiva. Frente a este cenário, desenvolvemos no Colégio Juracy Magalhães Jr. projetos que visam fortalecer e incentivar a autodescoberta, o autoconhecimento, a automotivação do alunado, buscando elevar a sua autoestima e enriquecer sua imaginação, suas múltiplas inteligências e linguagens; valorizando assim, as a simplicidade de suas produções individuais e coletivas.

Para finalizar, quero destacar que, atualmente a Resiliência Emocional nas dimensões (tolerância ao stress, autoconfiança e tolerância a frustração) é uma das cinco macro competências da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

5 O IMAGINÁRIO BRASILEIRO

A utopia que hoje perseguimos consiste em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade. Ser negro sem somente ser negro, ser mulher sem somente mulher, ser mulher negra sem somente mulher negra. Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e gênero. Esse é o sentido final dessa luta.

CARNEIRO, 2003, p. 10.

5.1 AS FALSAS VERDADES

Como bem observa Laurentino Gomes, a Terra dos Papagaios “incapaz de resolver esses obstáculos na sua jornada rumo ao futuro, restou ao Brasil a construção de inúmeros mitos relacionados à sua história escravista”, assim propagou-se ideia de que a escravidão brasileira foi quase benevolente, quando comparada com a de outros países³⁵⁹. Assim como estes, mais um mito despontou diante do resultado da análise do discurso nas narrativas investigadas: o de que nossos/as alunos/as sejam o epicentro da violência escolar. Entendo que esta ideia, é mais um desdobramento do mito fundador brasileiro que ampara a ilusão coletiva da nossa passividade, evidenciada por Chauí quando afirma que:

Nossa autoimagem é a de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e destinado a um grande futuro.

[...] Muitos indagarão como o mito da não-violência brasileira pode persistir sob o impacto da violência real, cotidiana, conhecida de todos e que, nos últimos tempos, é também ampliada por sua divulgação e difusão pelos meios de comunicação de massa. Ora, é justamente no modo de interpretação da violência que o mito encontra meios para conservar-se. De fato, o primeiro mecanismo empregado para interpretar a violência é o da exclusão: afirma-se que a nação brasileira é não-violenta e que, se houver violência, esta é praticada por gente que não faz parte da nação (mesmo que tenham nascido e viva no Brasil). O mecanismo da exclusão produz a diferença entre um nós-brasileiros-não-violentos e um eles-não-brasileiros-violentos. Eles não fazem parte do nós.³⁶⁰

³⁵⁹ GOMES, 2019, p. 33.

³⁶⁰ CHAUI, 1989.

O estrato destes-não-brasileiros-violentos é denominado por Jessé Souza como “a ralé” e totaliza 1/3 da população que tem sido marginalizada na “luta de classes”, por conta do abandono social e político. Esta desproteção é resultado do desprezo, no campo do debate público brasileiro das funções exercidas pela “ralé”. Certas funções, como por exemplo: empregada doméstica, zelador, motoboy, garis, pescador e etc. são considerados indignas pela elite brasileira. Esse repúdio, da nobiliarquia com relação à ralé é acobertada pelo mito da falsa democracia racial, que foi objeto de pesquisa do professor Kabengele Munanga:

Para muitos, o Brasil não é um país preconceituoso e racista, sendo as violências sofridas pelos negros e não brancos, em geral, apenas uma questão econômica ou de classe social, que nada tem a ver com os mitos de superioridades e de inferioridade racial. Nesse sentido, os negros, indígenas e outros, não brancos, são discriminados porque são pobres. Em outros termos, negros e brancos pobres, negros e brancos da classe média, negros e brancos ricos (não sei quantos negros ricos tem nesta sociedade), não se discriminam entre si, tendo em vista que eles pertencem todos à mesma classe social. Uma bela mentira.³⁶¹

Para sustentar o racismo estrutural tupiniquim, criou-se o mito da não violência do povo associado ao da suposta democracia racial brasileira, ambos foram criados e mantidos ao longo de toda a nossa história. Por conta do descaso, provocado pelo racismo estrutural, a população negra brasileira tem tido menos possibilidades de acesso a uma educação de qualidade.

Tendo esta certeza, como ponto de partida, o debate deixa de ser sobre capacidade e passa a ser sobre oportunidade, uma vez que as crianças e jovens das periferias não partem, definitivamente, do mesmo ponto que os/as filhos/as da elite. No entanto, tenho observado, que por conta das políticas do sistema de cotas suas histórias de vida têm tido um novo destino.

Frequentemente a história de vida da pessoa negra, que enfrenta inúmeras dificuldades para estudar e ter um diploma de graduação ou passar em um concurso público é romantizadas. Não tenho dúvida alguma que estas pessoas merecem todos os créditos. Mas romantizar e naturalizar tais histórias é também um tipo de violência na medida em os valores são invertidos, servindo para justificar estruturas desiguais de forma cruel. Como bem explica a filósofa Marilena Chauí.

³⁶¹ MUNANGA, 2019.

O mito da não-violência permanece porque admite-se a existência empírica da violência, mas fabricam-se explicações para denegá-la no instante mesmo em que é admitida. Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas. Dessa maneira, a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras, por não ser percebida, é naturalizada e essa naturalização conserva a mitologia da não-violência.³⁶²

Estudar e refletir sobre estas questões é fundamental para a definição da nossa identidade enquanto brasileiro e brasileira, esta tomada de consciência servirá para esclarecer nossa jornada percorrida até aqui, identificando quem somos neste início do século XXI e também o que seremos daqui para frente.

“Enquanto isso, a África continua dentro do Brasil. Forte e predominante, como sempre esteve”.³⁶³ A nossa ancestralidade africana está repleta de narrativas de domínio e de opressão de um grupo de seres humanos pelo outro, que gerou ao longo dos séculos, muita dor e injustiça. Destarte, herdamos além da beleza e do encantamento da África: a nossa capacidade de resistência, adaptação e de resiliência, a nossa criatividade, o nosso vigor físico, o nosso sorriso fácil, a nossa hospitalidade a nossa alegria, a nossa música, a nossa dança, as nossas crenças religiosas e outras particularidades que transformaram o Brasil em uma sociedade plural e multifacetada, marcados por cores, sabores e ritmos que hoje nos diferenciam do mundo.³⁶⁴ Preciso destacar que este legado nunca foi valorizado.

5.2 DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

Todo o conhecimento acumulado pela humanidade, até os dias hoje, tiveram origem europeia, foram pensamentos, convicções e valores colonizados. Dito de outra forma, são visões do mundo que foram sendo elaboradas e estruturadas ao longo da história por pensadores europeus. Estes intelectuais, em sua maioria, eram homens brancos europeus e ocidentais descendentes de um continente relativamente pequeno, mas que conseguiu dominar boa parte do mundo, a partir do século XV, escravizando, saqueando, desagregando e ocupando territórios, não sem encontrarem resistência. Para reforçar a dominação eles criaram uma geografia planetária onde se colocaram no centro e no topo do mundo.

³⁶² CHAUI, 1989.

³⁶³ GOMES, 2019, p. 24.

³⁶⁴ GOMES, 2019.

Esta ideia é retratada até hoje nos mapas que usamos para aprender e ensinar geografia mundial. Além disso, os brancos são constantemente associados a pessoas bem-sucedidas, e isso é visto com bastante naturalidade. A criação dessa hegemonia foi necessária para que o branco, grupo racial no poder, enfrentasse as resistências. Como forma de lidar com o confronto eminente, primeiro, tiveram que controlar as instituições. Para alcançar seus objetivos, além da violência, eles instituíram a ideia de uma suposta harmonia sobre a sua dominação. Para que esse grupo hegemônico permanecesse no poder, questões essenciais como: o controle da economia e as decisões políticas fundamentais ficaram sob a sua tutela. Além disso, eles abriram algumas concessões para que os subalternizados permaneçam sob controle. A consequência desta colonização, segundo Silvio Almeida:

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc.- que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. Os conflitos intra e interinstitucionais podem levar a alterações no modo de funcionamento da instituição, que, para continuar estável, precisa contemplar as demandas e os interesses dos grupos sociais que não estão no controle.³⁶⁵

Em geral há um desconhecimento da origem deste processo hegemônico, em função do apego aos conhecimentos, até então, construídos. Em oposição a esta predisposição mental ao empobrecimento da arte de aprender é necessário que ocorra uma tomada de consciência. Para isso, o ato de aprender deve ser pautado na lucidez, na clareza, na consciência, no discernimento e não mais no conhecimento tratado apenas, como um patrimônio que deve ser acumulado e repetido. Um dos movimentos no sentido de desconstruir o ideal eurocêntrico foi o afrocentrismo retratado pela criação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei 11.645/08 e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Faço um pequeno recorte para lembrar que a Lei 10.639/03 propôs diretrizes curriculares diferenciadas para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Na prática os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros sejam

³⁶⁵ ALMEIDA, 2019, p. 43)..

considerados como sujeitos históricos. Em consequência é importante que se valorize o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros/as brasileiros/as em relação à cultura (música, culinária, dança), bem como as religiões de matrizes africanas.

Além disso, a Lei 10.639/03 criou o dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro, para homenagear o dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. A maioria dos livros didáticos já estão adaptados com o conteúdo da Lei 10.639/03. Na escola Juracy Magalhães Jr. estamos sempre referendando os heróis e heroínas negros/as locais a exemplo de Maria Felipa, nasceu em Itaparica e era descendente de africanos sudaneses fez história por sua grande coragem nos combates travados contra os portugueses.

Este é só um exemplo de como é importante rever as verdades que nos são impostas, nesta mesma teia Freire e Brito³⁶⁶, insatisfeitos com a quantidade de verdades, crenças e mitos que insistimos em carregar, afirmam que aprender deve significar fundamentalmente desaprender certas coisas, ou seja, livrar-se daquilo que nos ensinaram a fazer e a pensar. Morin³⁶⁷, por sua vez, complementa de forma brilhante, que os conhecimentos, assim como as concepções e as ideias não são só maneiras de comunicação com o real, elas podem também se transformar em meios de ocultação, alimentando diferentes formas de cegueira. Assim, corre-se o risco de que os discursos, tomem o lugar das coisas que eles pretendem explicar.

Essa é a dinâmica na construção dos mitos e das ideias pré-concebidas. Um exemplo recente desta concepção é o uso generalizado do *bullying*, que acabou servindo para ocultar as reais violências na escola e da escola. Uma delas, se refere à questão racial no Brasil e seu reflexo nas relações escolares simbolizadas pela intolerância às crenças de matriz africanas. Destarte, fica exposta a feição líquida da violência que está entranhada por entre as relações humana e é capaz de assumir inúmeras formas, inclusive a de um projeto reacionário denominado de militarização das escolas. .

³⁶⁶ FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e paixão*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

³⁶⁷ MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

5.2.1 *Bullying*, cortina de fumaça sobre as violências na escola.

De acordo com as pesquisas que realizei sobre o fenômeno da violência na/da escola nos últimos dez anos pelos sites de pesquisas acadêmicas Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, todos fazem referência ao *bullying*. No acervo da biblioteca da EST, em particular, foi desenvolvido uma pesquisa muito interessante pautada na educação para a paz, pelo colega Manoel Afonso Díaz Muñoz. Com a sua proposta de educar para a paz, ele analisou uma série de fatores e comportamentos e propôs uma intervenção na linha da educação e valores. Para isso, utilizou um programa de intervenção psicopedagógica espanhola e aplicou em adolescentes, obtendo excelentes resultados.

Todos os conflitos que acontecem hoje na escola, qualquer desavença que seja, é qualificada como *bullying*, parece até um tipo de “virose”, que tomou conta do espaço escolar. Preciso reiterar que não é minha intenção, minimizar a relevância, muito menos subestimar e/ou desconsiderar a importância e aplicabilidades de tais pesquisas realizadas sobre o *bullying* para a educação.

Mas preciso evidenciar que o conceito de *bullying*, engloba muitas questões sem apontar e especificar nenhuma em particular. A exemplo do racismo, da homofobia e da violência que vem de fora para dentro da escola. Sem contar que o *bullying*, segundo Abramovay,³⁶⁸ não distingue problemas entre as diferentes gerações, uma vez enfatiza apenas a relação entre os pares, desconsiderando as outras relações existentes na escola. O *bullying* pode ter algum sentido quando se vive na Noruega, lugar onde surgiu termo criado por Dan Olweus, psicólogo sueco-norueguês e professor pesquisador de psicologia na Universidade de Bergen. Porém, quando falo da realidade brasileira, Abramovay evidencia:

Mas, como é que você vai falar de violência de professor contra aluno em um país do norte da Europa? Como é que você vai falar de violência de aluno contra professor? Como é que você vai falar de entrada de violência de fora para dentro da escola? O *bullying* trabalha aspectos específicos da convivência entre os pares. O *bullying* tomou tanta força, não só na imprensa, como teoricamente também, que você chega numa escola e pergunta para os meninos: “Que tipo de violência tem nessa escola?” - Ah o *bullying*.³⁶⁹

³⁶⁸ ABRAMOVAY, 2018

³⁶⁹ ABRAMOVAY, 2018.

O uso excessivo do termo *bullying* tem gerado muita confusão e desviado o foco, uma vez que ele está incorporado na violência. O grande tema é a violência nas escolas e por isso devo destacar essas diferenças. Isso é fundamental, porque quando tudo é colocado da mesma forma, não tem como defender a elaboração de políticas públicas, como lembra Miriam Abramovay³⁷⁰: “Como haverá políticas para o racismo, para a homofobia, para as relações sociais, para a violência de professor/a contra a pessoa discente? “A pergunta é: como será feita esta distinção, tendo como ponto de partida, uma coisa tão genérica, que é o conceito de *bullying*?

Para sistematizar esta questão, Abramovay³⁷¹ fraciona as violências que acontecem na escola classificando-as: violências extramuros e violências intramuros, ou violência interna e violência externa à escola. Para Charlot³⁷², o mesmo fenômeno é denominado de violência na e a violência da [escola]. São muitos conceitos, mas ambos, referem-se às violências que acontecem dentro das escolas e as violências que acontecem fora das escolas, nas comunidades ou na sociedade.

A violência extramuros são as violências que entram de fora para dentro da escola. Como por exemplo, tem uma briga de gangue ou do tráfico no bairro e respinga para dentro da escola, outro caso que sempre acontece aqui na Ilha dois estudantes de localidades diferentes iniciam as brigas nas festas de largo e acabam de resolver na escola. A quem acredite que o problema da violência nas escolas só poderá ser resolvido quando a sociedade não for mais violenta, assim, enquanto a sociedade for violenta, a escola será violenta. Sem dúvida alguma a escola reproduz as violências que se encontram fora dela, porém ela é também capaz, de produzir as suas próprias violências.

Para isso, é fundamental dissociar a violência presente na sociedade das violências institucionalizadas pela escola - essa é uma violência cotidiana, uma

³⁷⁰ REVISTA DIÁLOGOS. *Em entrevista, a professora Miriam Abramovay discute a violência nas escolas.* São Paulo, v.5, p. 15-22, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=883&path%5B%5D=756>. Acesso em: 30 jun. 2020.

³⁷¹ ABRAMOVAY, 2018.

³⁷² CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.* *Sociologias* [online]. 2002, n.8, p.432-443. ISSN 1807-0337. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 mai. 2020.

violência entre corpo discente-corpo docente, corpo discente-corpo docente, corpo discente-corpo discente, corpo técnico administrativo-corpo docente.³⁷³

A violência institucional que é praticada na escola, se manifesta quando faltadiálogo com os pais, ou ainda, quando esta desconsidera o que é ser jovem hoje gerando ruídos entre docentes e discentes. Essa é uma violência gerada pela própria instituição educativa, quando não reconhece e não aceita a forma de falar e de se expressar da cultura juvenil desqualificando e não reconhecendo a sua forma de ser e estar no mundo.

Para ajudar a superar tais conflitos é muito importante a participação das famílias na escola, mas esta infelizmente, nem sempre é efetiva. A este respeito Abramovay³⁷⁴ utiliza uma metáfora interessante: “Os muros da escola não são simbólicos, os muros são mais que simbólicos, significam que ninguém deve entrar na escola.” As famílias, em geral, têm muita dificuldade de estabelecer um diálogo com a escola, principalmente quando estudantes são mais velhos.

De acordo com as narrativas apresentadas a família é unanimemente apontada como a responsável pelo fracasso de estudantes. Aqui no Brasil, as escolas geralmente adotam mecanismos que acabam expulsando a família do espaço escolar. No colégio Juracy temos tentado reverter este quadro substituindo as antigas reuniões de pais e mestres por plantões pedagógicos, oferecendo um atendimento mais personalizado e temos tido ótimos resultados, os pais saem mais satisfeitos e os docentes também, isso ocasionou em melhora no comportamento e no aproveitamento de estudantes.

No Ensino Médio, em especial, não há necessidade de diálogo constante entre a família e a escola, embora, de vez em quando seja necessário. No entanto, quando se trata do Ensino Fundamental I e II é mais difícil as famílias dizerem o que elas pensam e essa falta de interação, gera conflitos entre estas duas instituições que são fundamentais na formação de adolescentes e jovens. Além da violência institucionalizada Abramovay aponta outro tipo de violência:

existe uma “violência dura”, que é a violência que está no Código Penal: quando se entra com arma nas escolas, quando se briga ao ponto de machucar alguém, etc. Existe uma microviolência que é o que os meninos

³⁷³ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

³⁷⁴ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

chamam “carinhosamente” de violencinha, então, o que eles dizem, “tudo bem eu chamar a menina de sapatão”, por exemplo, isso é uma violencinha. E existe a violência que eu acho que é muito marcante, uma violência que está no cotidiano, que é aquilo que o outro não pode responder. É a violência simbólica. Nela entra o racismo, entra a homofobia, etc. É sobre isso falam que “não tem importância, não tem importância”.³⁷⁵

Nas respostas apresentadas apareceram dois desses tipos de xingamentos racistas e homofóbicos cruéis: “macaca” e “nigrinha”. Ambos são sempre citados em tons de brincadeira por serem considerados divertidos, eles nunca são vistos como um tipo de violência. “Daí a necessidade de categorizar a violência, afinal racismo também é considerado violência dura, uma vez que está no Código Penal brasileiro.”³⁷⁶ Este é só um exemplo de como essas violências vão se permeando e de como tudo isso é muito amplo e complexo, pois abarcam muitas coisas e não devem, jamais, ser consideradas brincadeiras, ainda que de mau gosto.

Destarte, é difícil definir violência escolar, não só porque esta remete a fenômenos heterogêneos difíceis de delimitar e ordenar, mas também, porque ela desestrutura representações sociais que possuem valor fundador, como o ideal de inocência e da imagem de escola, compreendida como refúgio de paz.³⁷⁷ Devido à complexidade do tema, pesquisar ações violentas no espaço escolar tem sido desafiador, uma vez que exige um tratamento adequado, cuidadoso, fundamentado teoricamente por meio de conhecimento científico e prático. E acima de tudo, destituído de preconceito e discriminação.

Ademais a escola hoje sofre de anacronismo³⁷⁸, ou seja, ela está fora do seu tempo, hoje jovens acessam muitas informações e o que podemos observar é uma falta de adaptação da escola a esse novo olhar sobre as diferentes juventudes. Estudantes mudaram, mas a escola não, e o corpo docente, muitas vezes, não está apto a lidar com essas mudanças e em geral não sabem o que, e como fazer.

A escola como está posta nega a cultura juvenil e dá a impressão que não foi feita nem para adolescentes e nem para jovens. Talvez, em certa medida, para as

³⁷⁵ ABRAMOVAY, 2018.

³⁷⁶ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

³⁷⁷ ABRAMAVOY; RUA, 2002.

³⁷⁸ Anacronismo é um erro cronológico, expressado na falta de alinhamento, consonância ou correspondência com uma época. Ocorre quando pessoas, eventos, palavras, objetos, costumes, sentimentos, pensamentos ou outras coisas que pertencem a uma determinada época são erroneamente retratados noutra época.

crianças, porque elas ainda aceitam de forma mais passiva, a dinâmica escolar.³⁷⁹ Devo lembrar que a escola pública há cinco décadas só era frequentada pela elite, como bem lembra Abramovay foi, “nos últimos 20 anos que a escola se massificou. Essa mudança é muito difícil. São linguagens diferentes, pensamentos diferentes, modos de agir diferentes, com os quais a escola tem dificuldade de lidar”.³⁸⁰

Dito de outra forma, essa massificação é fruto da entrada dos/as “filhos/as da ralé” na escola. Esta muitas vezes acaba sendo a única instituição social por onde essas crianças e esses jovens passam. A não ser que tenham alguma ligação com alguma ONG ou com partido político. Em geral jovens não têm acesso à cultura e ao lazer, primeiro porque é longe e caro - têm que pegar uma lotação, um barco e mais ônibus em Salvador. Pra si ter uma ideia, temos estudantes que nunca foram à capital e muito menos à um cinema, teatro e/ou exposições.

5.2.2 Escola – Zona de Proteção

Todas localidades são desprovidas de espaços para a juventude. Assim, a escola tornou-se o lugar de encontro desses jovens isso acaba por fragilizar a escola, enquanto espaço de proteção. Entretanto, como a escola está situada em uma localidade violenta, estar na escola significa estar protegido, tivemos casos na escola de jovens que não foram abordados ou levados porque estavam fardados. De acordo com uma pesquisa do IPEA, os jovens que abandonam a escola, morrem muito mais do que os jovens que estão escolarizados.³⁸¹

Diante desta realidade a escola deve ser um espaço de aquilombamento, que sirva para desenvolver o autocuidado através da construção de um espaço coletivo de afeto, de acolhimento, de escuta, de sociabilidade, de sentidos coletivos, de fortalecimento de laços, memórias e constituição de uma identidade.

Destarte, entendo a escola como um lugar de proteção, mas que pode ser muito mais se tiver múltiplos mecanismos de incorporação e de participação dos jovens, tornando-se um lugar de diálogo, de escuta, muito mais divertido, de mais

³⁷⁹ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

³⁸⁰ ABRAMOVAY, 2018.

³⁸¹ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça*. Brasília: IPEA. Com a participação de ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2001.

lazer e de mais prazer em aprender. Dessa maneira, será constituída uma malha resiliente voltada a jovens estudantes.

Há quem acredite que os jovens estão na escola, mas que não querem aprender. Esta é a visão de alguns membros da comunidade escolar, que chegam a afirmar, que estudantes só estão na escola por causa da Bolsa Família. Ao contrário muitos/as jovens têm plena consciência que ir à escola é o único meio que tem, de como ele/as mesmos/as dizem, “ser alguém na vida”, “de ser gente”, de ter alguma mobilidade social. Mesmo tendo esta consciência eles/as não escondem que acham a escola muito chata e que, às vezes, se sentem fugitivos/as .

Tendo por base as pesquisas realizadas por Abravovay³⁸² e a resposta dada por uma aluna que considera o Colégio Juracy como uma “escola nota dez”, prova que quando estudantes optam em permanecer na escola é por que ela tem um bom professor ou um bom gestor, ainda, um excelente professor/a ouvinte. Mas acima de tudo, que tenham docentes que saibam ensinar.

A escola, por mais que tente, não consegue segurar a pessoa discente, a menos que esta queira estar na escola. Por isso, temos que enfrentar questões como: as violências nas escolas, como o saber se constitui e métodos variados de ensino e da aprendizagem. Estes são temas elementares para que estes jovens tenham êxito nos seus percursos acadêmicos.³⁸³

Dessarte, todo o trabalho a respeito das violências nas escolas deve estar associado a uma proposta de formação de professores, caso contrário não ocorreram mudanças efetivas. Para isso, é preciso que as pessoas educadoras tenham a oportunidade de discutir e pensar sobre esses temas. Pode parecer tão óbvio, mas são temas que não são óbvios, uma vez que os adultos ainda enxergam os jovens na nossa sociedade de forma negativa.³⁸⁴

Estas questões devem ser debatidas na escola, primeiro através de estudos sobre a adolescência e a juventude brasileira, no intuito de entender o que é ser jovem e adolescente no Brasil hoje. Para tanto, sugiro como provocação e reflexão, assistir com a equipe o documentário: “Nunca me Sonharam”, que mostra os atuais desafios, as esperanças de futuro e os sonhos dos atores que vivem a realidade do ensino nas

³⁸² ABRAVOVAY, 2018.

³⁸³ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

³⁸⁴ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

escolas públicas brasileiras. No documentário, expressam seus pontos de vista, fazem reflexões e propõem discussões interessantes entre estudantes, gestores/as, docentes e especialistas a respeito do valor da educação.

Destarte, podemos entender melhor a importância e o papel da escola na sociedade, como também discutir a importância e o papel de todos os envolvidos nesse contexto. Em geral, os professores se colocam muito como vítimas, até certo ponto eles/as têm razão, mas, reforçar a importância e o papel deles/as na e para a sociedade é fundamental.

Abramovay³⁸⁵ complementa que pra começar é necessário algum tipo de dado, para isso, toda pessoa docente têm que saber fazer uma pesquisa rápida em sua escola: entrevistas, técnicas de como constituir um grupo focal e etc., que são os instrumentos básicos para qualquer pesquisa. A partir daí eles/as poderão elaborar propostas de intervenção e mediação educativa, para que sejam apresentadas ferramentas e instrumentos, com o intuito de entender e dominar melhor a realidade. A partir daí, construíram programas e projetos para as suas escolas.³⁸⁶

Afinal, este é o intuito maior desta pesquisa que tem como objetivo melhorar a realidade pedagógica da escola pesquisada e auxiliar outras, em que as violências se tornaram o assunto principal.

5.3 AFROTEOFOBIA³⁸⁷

Até aqui fica claro, que por razões históricas e estruturais os netos e bisnetos de África têm suas peculiaridades no contexto social brasileiro. Este fato decorre segundo Almeida do “racismo que é sempre estrutural, ou seja, integra a organização econômica e política da nossa sociedade de forma inescapável”³⁸⁸ e acrescenta:

³⁸⁵ ABRAVOVAY, 2018.

³⁸⁶ ABRAVOVAY, 2018.

³⁸⁷ O termo aqui apresentado foi usado pela primeira vez pelo professor e teólogo afro Jayro Pereira de Jesus, e se refere à postura de medo das tradições de matriz africana incutida culturalmente nas pessoas, tornando-as discriminatórias, preconceituosas e intolerantes a todo e qualquer símbolo, signo, rito e valor da matriz civilizatória africana, que consta na tese de doutorado do colega aqui da EST. SILVEIRA, Hendrix Alessandro Anzorena. *Afroteologia: construindo uma teologia das tradições de matriz africana*. São Leopoldo, RS, 2019. 288 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2019 Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/1017/1/silveira_haa_td196.pdf>.; Acesso em: 5 maio 2020.

³⁸⁸ ALMEIDA, 2019.

[...] racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não de um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade”, além disso, “fornece o sentido, a lógica, a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.³⁸⁹

Estes formatos de desigualdade e de violência que moldam a vida social contemporânea é reeditada na escola. Sendo assim afirmo, no mesmo fio traçado por Ângela Davis e parafraseado por Silvio Almeida que “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”³⁹⁰. Dessa forma serão definidos novos marcos civilizatórios que determinarão um novo modelo de sociedade.

Enquanto isso não acontece, este grupo, esta classe, esta verdadeira nação de oprimidos, tem suportado diariamente violências estruturais que se manifestam de maneira simbólica e/ou física. Aturam tamanha segregação e reagem, por vezes, com violência, mas acima de tudo com muita *resiliência*, que é a capacidade que os ancestrais e descendentes de África, tiveram e tem, de se restabelecerem, de se reinventarem, de se recobrem adaptando-se a má sorte e as mudanças geradas por uma classe social branca, portadora de privilégios. Estas regalias foram consolidadas e forjadas por uma suposta superioridade racial branca, que se tornou marca registrada da sociedade brasileira e que se projeta no ambiente escolar do mesmo modo, que as vezes aparece de maneira explícita e outras forma implícita.

Este desenho de escola é um espaço privilegiado da educação formal, onde várias dimensões humanas se expressam, dentre elas a dimensão espiritual, que é fundamental na formação subjetiva e religiosa dos/as adolescentes e jovens nos dias de hoje, pois segundo Oliveira:

Tomando-se a escola em sua função formativa, os professores são aqueles que diretamente assumem o papel de formadores. A sala de aula é o espaço onde afloram diversas concepções da dimensão da espiritualidade – religiosas ou não, que envolvem crenças, valores específicos e mesmo dogmas, sempre complexos e algumas vezes contraditório.³⁹¹

Em função desta complexidade este espaço sagrado, que deveria ser de diálogo, muitas vezes, acaba sendo palco da intolerância, que se apresentada no dia-

³⁸⁹ ALMEIDA, 2019.

³⁹⁰ ALMEIDA, 2019.

³⁹¹ OLIVEIRA, Márcia Regina de; JUNGES, José Roque. Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 17, n. 3, p. 469-476, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2012000300016&lng=en&nrm=iso>. acesso 11 July 2020

a-dia das escolas. Convivo diariamente com diferentes doutrinas, crenças e fé e isso é desafiador para exercício da tolerância religiosa na sua dimensão educativa.

É importante lembrar que a relação entre ciência e religião na nossa sociedade e também nas escolas é visto como pontos opostos. Dessa forma, o mundo só pode ser visto ou através de princípios científicos ou através dos princípios religiosos. Este é o ponto crucial que tem gerado a intolerância religiosa no espaço de aprendizagem. Ela se manifesta de formas variadas, primeiro, entre os próprios estudantes quando desrespeitam as escolhas e as manifestações religiosas de um colega, e segundo quando se negam a participar dos eventos escolares como festas juninas, folclóricas e natalinas.

Quero lembrar, que as festas escolares que atualmente fazem parte do calendário pedagógico foram historicamente instituídas sobre elementos religiosos e se tornaram momentos especiais de convivência coletiva na escola. Além disso, podem ser vistas também como uma espécie de atitude reivindicatória na busca por reconhecimento. No entanto, o que tenho presenciado é a negação dos hábitos, valores e crenças de matriz africana no espaço escolar. Muitas famílias acabam proibindo que seus filhos/as participem destes festejos por orientação de alguns líderes de determinados seguimentos religiosos.

Para fazer uma imersão no universo pentecostalista, busquei ajuda de vários autores, especialmente de Roberto Torres da (UFJF). Segundo ele o neopentecostalismo é um movimento religioso que surgiu nos Estados Unidos no início do século XX, sendo de certa forma, herdeiro da Reforma Protestante do século XVI é considerado como o último dos três grandes impulsos da Reforma, depois do puritanismo e do metodismo.³⁹²

O advento desse movimento religioso foi consequência da Reforma Protestante Puritana, que propôs uma reforma completa na igreja e teve início em 1558, no reinado de Elizabete I. Contudo, aconteceram divergências entre os aspectos centrais destes movimentos, no tocante às posições defendidas pelas denominações que surgiram com o movimento reformador liderado por Calvino.³⁹³

³⁹² TORRES, Roberto. O Neopentecostalismo e o novo espírito do capitalismo na modernidade periférica. *Perspectivas*, São Paulo, v. 32, p. 85-125, jul./dez. 2007 Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/981/843>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

³⁹³ TORRES, 2007.

A propagação do pentecostalismo converteu-se em um fenômeno de alcance mundial, tendo se espalhado mais efetivamente nos países em desenvolvimento do sul do Pacífico, da África, do leste e sudeste da Ásia e, especialmente, da América Latina.³⁹⁴

Em toda a América Latina aconteceu um significativo crescimento do neopentecostalismo. No Brasil, em especial, surgiu uma vertente do pentecostalismo clássico que tem causado certa preocupação no clero romano, uma vez que em nenhum momento na história dos países desta região, uma tendência não-católica representou uma ameaça tão grande à hegemonia romana no campo da religiosidade popular.³⁹⁵

Segundo Torres, as igrejas pentecostais arrebanham seus fiéis dos setores rurais mais pobres e também das camadas urbanas de baixa renda e com pouca escolaridade, ou seja, “a ralé” dos países periféricos. No Brasil, em especial, chegou quatro anos depois do surgimento nos Estados Unidos. Lá ocorreu em 1906 e aqui em 1910, quando missionários fundaram a Congregação Cristã no Brasil.³⁹⁶

Conhecida como clássica, a primeira onda expansionista ocorreu entre 1910 e 1950 e se caracterizou pela renúncia radical ao modo de vida das classes médias secularizadas. Sendo assim, contestavam o uso do rádio e de atributos de vaidade que valorizassem a beleza feminina, do mesmo modo, condenavam a participação em festas e outras atividades que fossem tidas como do “mundo”. Aqui no Brasil, o crescimento do neopentecostalismo nos últimos trinta anos assumiu novos formatos e, associado ao desenvolvimento das periferias, prega um “novo espírito do capitalismo”, que legitima as hierarquias sociais, estas criadas pela competição individual no mercado.³⁹⁷

O aumento do número de fiéis, assim como sua visibilidade, é o resultado da sua ação doutrinária mais agressiva voltada para a grande massa. Para isso fazem uso do rádio, da televisão e mais recentemente da internet para exibição de grandes cultos a céu aberto como meios principais de propaganda de sua fé. Já a terceira onda expansionista, também chamada de neopentecostalismo, apesar de manter o

³⁹⁴ MARTIN, 1990.

³⁹⁵ TORRES, 2007.

³⁹⁶ TORRES, 2007.

³⁹⁷ TORRES, 2007.

carátercatequizador das mídias em geral, trouxe novos elementos, especialmente aqueles que se referem à ação da religião no mundo, dessa forma:

A Teologia da Prosperidade advoga que o cristão, além de liberto do pecado original pelo sacrifício expiatório de Cristo, tem o direito, já nesta vida e neste mundo, à saúde física perfeita, à prosperidade material e a uma vida abundante, livre do sofrimento e das artimanhas do diabo.³⁹⁸

A partir daqui, segundo Torres, o diabo ganha uma nova conotação e assume um papel de maior destaque e importância. Instaura-se uma verdadeira luta contra o diabo e seus aliados, uma vez que são eles que causam todos os males, tanto os de ordem material e econômica como os de ordem psíquica (espiritual), que na maioria das vezes geram um estado de conformismo e resignação com o fracasso na vida material. Esta crença cria uma subdivisão entre os indivíduos considerados descartáveis, de um lado estão os que ocupam os lugares que são reconhecidos como produtivos na sociedade e fazem alguma coisa para sair do “fundo do poço”, do outro lado, estão os que são vistos como acomodados com a desclassificação social.³⁹⁹

O que define a fronteira entre ação e não ação é a disposição de lutar e de imitar a vitória dos rituais realizados na Igreja. Com isso, o fracasso aparece como uma condição definida somente para os que não se aplicaram o suficiente ou foram desleixados em buscar a força divina na luta contra o mal. Nestes casos, os “encostos”, deixam de ser o motivo do fracasso, desde que a pessoa se proteja e se alie adequadamente com a obra divina de vencer o mal, evitando o conformismo, a acomodação e desenvolvendo uma resignação com relação a sua infelicidade.

Esta resignação, esta resistência reativa em relação ao sofrimento é gerada nas classes populares que aparentam não querer mais a competição, tornando-se passivas em relação ao fracasso. É justamente nessa dinâmica entre passividade e reatividade que esta parcela de desfavorecidos, quando discriminados, recorrem em busca de “socorro espiritual” e do consumo dos “serviços de cura mágicas”.⁴⁰⁰

Além “da ralé” a baixa classe média com risco de decadência recorrem ao “socorro espiritual”. Ambas buscam este socorro e este serviço de cura mágica como

³⁹⁸ MARIANO, 2004, p. 242.

³⁹⁹ TORRES, 2007.

⁴⁰⁰ TORRES, 2007.

uma forma de se manterem no páreo dispostas a lutar de forma “empreendedora”. Tal corrida os separa dos desvalidos já rendidos ao desânimo e à passividade.

Como observa Torres uma “empresa de serviços de cura mágica” atua como uma indústria cultural, é dessa forma que alguns segmentos religiosos têm conseguido chefiar essa dinâmica de luta simbólica entre as classes excluídas da sociedade. Para obterem sucesso, basta um estímulo bem-feito, assim o rebanho terá disposição de lutar contra o conformismo e a resignação.⁴⁰¹

Eles pregam que o fracasso (desgraça), ou o sucesso (fortúnio), são obras do acaso. Essa ideia possibilita ao crente um reconhecimento retrospectivo com algo que está além do verdadeiro fracasso, esta identificação demonstra todo seu caráter narcísico ao garantir aos fiéis que eles/as “absolutamente não precisam ser diferentes do que são e que podem ter o mesmo sucesso, sem exigir deles aquilo que se sabem incapazes”.⁴⁰²

Dessa forma, relegam a ralé a uma total falta de empatia, demonstrada pela recusa em compreender as razões internas do conformismo e da resignação, típico de quem já aceitou como única verdade a impossibilidade de ser “gente” e, por isso, incapaz de competir socialmente. Essas razões, nas igrejas, são explicadas pela ação de encostos e males, dos quais, é preciso manter a devida distância. A sensação de vitória depende da identificação, ou não, com pessoas que não conseguiram vencer estes males. Assim o fracassado e a pobreza são enquadrados na imagem de um bode-expiatório.

A sutil subdivisão das classes subalternas cria uma separação política uma vez que a obsessão em combater as causas do fracasso é colocada nos termos de uma atitude reativa em relação aos seus efeitos, no modo de vida refletida no “habitus primários” da ralé. Dessa forma, qualquer relação com a pobreza, como o fracasso social, com a resignação ao sofrimento, com a vivência assumida pela angústia causada pelo endividamento, pela desestruturação familiar ou pelos problemas de saúde devem ser rechaçados. O Diabo com seus inúmeros agentes (encostos), serão os responsáveis pela miséria e pelo fracasso, e aceitá-la é uma atitude de cumplicidade com o mal.

⁴⁰¹ TORRES, 2007.

⁴⁰² ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

De acordo com esta doutrina, independente do problema que uma pessoa esteja vivenciando, ela não deve em hipótese alguma, adotar uma atitude realista de aceitar a carência de oportunidades como sendo um motivo para desistir. Dessarte, cada um é instigado a “projetar” os fracassos em bodes expiatórios. Para isso, os/as fiéis são colocados/as em uma nova narrativa, entendendo esta condição como simples e meros tropeços, dos quais é possível sair quase intacto, para iniciar do zero, a sua luta pelo sucesso.

A eficácia da “máquina narrativa” de certas igrejas, está ligada à demanda simbólico-ritual de simular a vitória, inflamando a luta temporal pelo sucesso e à negação acirrada ao fracasso. Contudo, a narrativa só terá sucesso, se a dinâmica de classes for consagrada e considerar as chances de ascensão ou rebaixamento social que se colocam no porvir dos fiéis.⁴⁰³

Em países como o Brasil, que possui muitas comunidades periféricas, a imposição do capitalismo acontece de fora para dentro e a legitimação da desigualdade social é legalizada pela competição no mercado que se personaliza pela reprodução de uma “ralé estrutural” de indivíduos descartáveis para as funções produtivas e socialmente reconhecidas.

Para atrair a “ralé”, que parte para a competição social em desvantagem por conta de um destino já traçado de pessoas “sem futuro”, ela acaba encontrando motivo na narrativa do “novo espírito do capitalismo, que tem como desafio motivar essa ‘não gente’ a se lançar, nessa luta profana e desigual, pelo sucesso”.⁴⁰⁴

Esta religiosidade mágica fornece a “armada aos desarmados”, através da ilusão de que estas pessoas estão aptas a competirem com todos os artifícios que têm à mão, só que para isso, desconsideram totalmente os que verdadeiramente decidem o jogo.⁴⁰⁵ É assim que o personalismo brasileiro é caracterizado pelo “homem cordial”, capaz de resolver tudo com “jeitinho”, construindo ideologias que conseguem legitimar estilos de vida adaptativos a condição de improviso imposta à classe dos sem futuro. A eficácia da “máquina narrativa” de certas igrejas está ligada à demanda simbólica-ritual de simular a vitória, levam o rebanho a acreditar, investir e flertar com o improvável para conquistar o direito de “ser gente”.

⁴⁰³ TORRES, 2007.

⁴⁰⁴ TORRES, 2007.

⁴⁰⁵ TORRES, 2007.

Nessa disputa desigual, de um dos lados estão os habitantes das periferias brasileiras os Severinos (como diria João Cabral de Melo Neto). Para Jessé Souza é “a ralé”, gerada de forma estrutural em função da conservação histórica da escravidão, em que dezenas de milhões de pessoas são dotadas de disposições, demandas e privações identitárias incompatíveis com a forma do que se acredita para “ser gente”. Do outro lado está a elite brasileira, que acredita que “ser gente” é pré-condição para que alguém seja percebido e tratado com a dignidade de um cidadão:

É essa dignidade, efetivamente compartilhada por todas as classes que lograram homogeneizar a economia emocional de todos os seus membros numa medida significativa, que me parece ser o fundamento profundo do reconhecimento social infra e ultra jurídico, o qual, por sua vez, permite a eficácia social da regra jurídica da igualdade e, portanto, da noção moderna de cidadania.⁴⁰⁶

Esta noção moderna de cidadania criou um abismo de classes, que é o resultado da incapacidade de percebermos como esse abismo já é definido no “berço”, primeiro através do reconhecimento negado pelo provedor em segundo pelo “capital cultural” herdado da família e terceiro pela naturalização e invisibilidade dos processos de socialização.⁴⁰⁷ Estas marcas trazidas do berço me remeteu à marcas mais antigas e visíveis que, as que foram feitas nos filhos e filhas de África, quando trazidos para o Brasil na condição escravos/as, de acordo com Laurentino Gomes na sua obra *Escravidão*:

Antes de partir, os africanos eram marcados com ferro em brasa. Em geral, recebiam sobre a pele quatro diferentes sinais. Os que vinham do interior, já chegavam com a identificação do comerciante responsável pelo seu envio ao litoral. Em seguida, o selo da Coroa portuguesa era gravado sobre o peito direito, indicação de que todos os impostos e taxas haviam sido devidamente recolhidos. Uma terceira marca, em forma de cruz, indicava que o cativo era batizado. A quarta e última, que poderia ser feita sobre o peito ou nos braços, indicava o nome do traficante que estava despachando a carga. Ao chegar ao Brasil, poderia ainda receber uma quinta marca, do seu novo dono – fazendeiro, minerador ou senhor de engenho para o qual trabalharia até o fim da vida. Os fugitivos contumazes teriam, ainda, um “F” maiúsculo (de “fuga” ou “fujão”) gravado a ferro quente no rosto.⁴⁰⁸

Hoje em dia estas marcas não são mais tão visíveis surgiram mecanismos mais sofisticados e sutis capazes de desumanizar as pessoas, desconsiderando o que

⁴⁰⁶ SOUZA, 2003, p. 166.

⁴⁰⁷ SOUZA, 2006.

⁴⁰⁸ GOMES, 2019, p. 281.

faz delas seres humanos. Discutirei agora a aplicabilidade destes mecanismos de desumanização e a sua relação com a escolaridade.

Para que “a ralé” saia dessa condição perversa, dessa invisibilidade, desse desconhecimento e passe a “ser gente” é necessário quase que um milagre. Assim, “a esperança mágica é a mira do futuro próprio daqueles que não têm futuro.”⁴⁰⁹ Tal afirmação foi feita por Bourdieu por conta da pesquisa que realizou na Argélia a respeito do projeto de modernização capitalista.

O projeto argeliano tinha por base a ideologia do desempenho, que se mostrou extremamente eficaz para disfarçar os impactos de uma acirrada competição social. Este tipo de competição ideológica, também acontece no Brasil e da mesma forma, pretende mascarar a cruel desigualdade do nosso país, utilizando a ideia de que há uma supostas sorte no dia a dia dessas pessoas. A promessa destes “feitos mágicos” têm atraído “a ralé”, que cada vez mais sustenta o crescimento do neopentecostalismo. A devoção mágica nasce da fantasia criada para cambiar o sentimento de menosprezo social, fruto das teorias racialistas e eugenistas, do final do século XIX, onde houve um movimento de desumanização, de uma grande parcela da população, que se caracterizava por ser uma mão de obra abundante, barata e facilmente substituível, desta forma, as suas vidas não tinham/tem a menor importância.

Naquela época o projeto de higiene racial se tornou uma prática política, aparentemente científica e pregava a eliminação das raças tidas como “inferiores” e “perigosas”, em favor da glorificação dos homens “brancos e puros”. Atualmente este projeto age nos subterrâneos sociais com novos formatos, um deles é a falsa ideia da competição individual do mercado e que está na base do trabalho desqualificado, incerto e mal pago. Visto por este prisma a solução mágica passa a legitimar o desempenho individual a depender da sorte ou do azar, de acordo com o empenho de cada um. Este afinco serve como uma proteção contra as forças incontrolláveis que trazem o infortúnio e aproximam aquelas que trazem a graça e a fortuna.

Em paralelo na superfície social se cultiva no imaginário coletivo a ideia sátrapa de sucesso e de fracasso para aqueles/as que estão condenados/as a

⁴⁰⁹ BOURDIEU, 2003,

insignificância. Para estes/as, o futuro foge ao seu domínio, por isso vivem num presente em regime de urgência. A performance individual é incentivada, no sentido da mera diferença entre quem se esforça ou não para transformar o acaso em sua própria sorte.

Na semântica mágica, este desempenho se resume na diferença em emular e apostar na vitória ou se resignar e aceitar a derrota. Cria-se, com isso, uma diferenciação em que a própria busca é o critério que distingue frações dentro da mesma subclasse de indivíduos descartáveis.⁴¹⁰

Destarte, estar empenhado na busca do sucesso ou simplesmente desistir dele é o que resta à ralé, por um lado está à utopia mágica e do outro a resignação infeliz. Este estoicismo surge como um critério que o mesmo tempo que ofusca a consciência do desemprego, da invisibilidade e da insignificância destes indivíduos, acaba pautando a afirmação reativa dos/as mesmos/as em apostar nas forças do acaso sobre quem já se conformou em ser mais um Severino.

A ralé, segundo Souza, é uma classe de “não gente” que vive para o presente, presas à urgência das necessidades imediatas. Por isso mesmo estão condenadas a ver o futuro como fonte do improvável, sobre o qual apenas forças incontroláveis podem atuar. Estas forças dão a impressão de que o futuro é um jogo de azar, onde o sucesso de uns e o fracasso de outros surge como mero acaso. Esta ideia é validada pelas afirmações: ‘cada um com sua sorte’, ‘cada um tem seu destino’, essas fórmulas estereotipadas traduzem a experiência do decreto arbitrário que faz com que um seja um desempregado, e o outro um trabalhador”.⁴¹¹

O que resta aos Severinos é a destituição de uma perspectiva de um futuro que se estabelece sobre o controle total dos seus “habitus”. Esta multidão de indivíduos desclassificados, descartáveis e invisíveis gerem suas vidas como se fosse uma grande aposta, contando sempre com as incertezas do acaso para fugirem do destino de fracasso e rebaixamento social, que lhes é imposta.

Ao longo da história do Brasil, as elites fizeram e fazem um esforço de naturalizar os seus privilégios, invisibilizar as desigualdades e desumanizar os mais pobres, isso é fruto de uma experiência social perversa e desigual. A experiência social das elites brasileiras possibilita que vivam como se uma parcela da população

⁴¹⁰ BOURDIEU, 1979, p. 90.

⁴¹¹ BOURDIEU, 1979, p. 55-56.

simplesmente não existisse, ou pior, que estas pessoas estão ali apenas para lhes servir. No imaginário da elite é elaborado um tipo rebaixamento gerado pelo total desprezo a existência desses indivíduos e imaginam que para a ralé o trabalho - que uma parte da sua vida, representa o todo.

Este desprezo, esta invisibilidade geram um verdadeiro abismo social. Este poço é elemento central na noção de “ideologia do desempenho” ou meritocracia. Essa “ideologia” serve para legitimar a desigualdade moderna, uma vez que encobre a heterogeneidade social, responsáveis pelo fracasso e pela desclassificação social que ocorrem antes mesmo do sujeito se inserir no mercado de trabalho. Esse mecanismo de valor diferencial dos seres humanos enquanto úteis e produtivos ou inúteis e descartáveis ocorre bem antes que as relações fundamentais se consolidem. “Dessa forma, a noção de desempenho se converte em um princípio legitimador do fracasso e do sucesso: um “pano de fundo consensual” composto pela tríade meritocrática “qualificação, ocupação e salário”.⁴¹²

A ideia de meritocracia é a responsável por ocultar a atuação de outros elementos na composição diferenciada das ocupações socialmente reconhecidas. Assim, em uma sociedade capitalista como a nossa, a arma decisiva na competição social é a qualificação, que define o desempenho diferencial do trabalho produtivo. O que resta ao indivíduo que já começa como perdedor é a disposição de ascender sobre o regime de urgência da sua necessidade mais urgente e tomar o futuro como uma promessa que motiva uma preparação no presente.

Para ser um vencedor o primeiro passo a ser dado é livrar-se das marcas da pobreza representadas através dos “habitus primários” e dos “habitus precários”, de maneira que tudo que remeta à esta ancestralidade, às estas lembranças, são proibidos. Destarte, quando estudantes chegam na escola e se deparam com uma multiplicidade religiosa, que é peculiar deste espaço, ocorrem diversos conflitos e as autoras Maria Edi e Roberta Bivar⁴¹³ escreveram o artigo, *Diversidade religiosa na escola pública: um olhar a partir das manifestações populares dos Ciclos Festivos*, em que abordam a importância das festas escolares para o aprimoramento da convivência, da sociabilidade e da tolerância religiosa:

⁴¹² SOUZA, 2003, p. 170.

⁴¹³ EDIR; BIVAR, 1992.

Os Ciclos Festivos observados são momentos privilegiados de convivência e sociabilidade, bem como de elementos culturais e religiosos diversos. Esses momentos, vistos pela ótica da experiência educativa, são de grande relevância, pois as pessoas festejam e estão juntas umas com as outras. Como diz o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1986), a festa é um tipo de ritual, e para Turner (1974), os rituais revelam os valores no seu nível mais profundo, sendo neles revelado o que toca os homens mais intensamente. Quer-se aqui desenvolver argumento em defesa da relevância teórica e metodológica da categoria festa para análise dos conflitos e interações que têm por fundamento a pluralidade religiosa do contexto escolar.⁴¹⁴

A pluralidade religiosa no ambiente escolar é crucial para que os estudantes desenvolvam o respeito às religiões diferentes das suas. Recentes pesquisas sobre educação e religião levantaram questões importantes que vão muito além do ensino religioso nas escolas.

Uma dessas questões diz respeito à devoção aos santos católicos (Santo Antônio, São João e São Pedro), padroeiros das tradicionais Festas Juninas escolares, que no caso aqui na Bahia são regadas a muita pipoca, milho verde, amendoim cozido, licor, caruru, vatapá e xinxim de galinha (são comidas típicas das religiões de matriz africana e que são servidas nestes eventos). Contudo, ao longo dos últimos vinte anos tenho percebido algumas reações contrárias por parte de alguns pais evangélicos, que chegam ao extremo de proibirem que seus/suas filhos/as participem destas festividades.

Estas situações geram um desconforto e uma dúvida: em que medida estas manifestações representam atividades lúdico/cultural ou devoção aos santos católicos? Expressão cultural ou homenagem a São João? Nossa equipe enfrenta diariamente este dilema e nos perguntamos: de que forma devemos vivenciar os ciclos festivos contemplando a diversidade religiosa presente no espaço escolar?

Esta é uma questão desafiadora para nós que estamos no chão da escola, por um lado estamos cientes que as atividades festivas são facilitadoras dos processos de socialização, por outro, não podemos negar que são carregados de elementos religiosos. A reconfiguração destas festas nos faz pensar nos objetivos desses momentos na escola será devoção ou ludicidade? E mais, em que medida as crenças religiosas dos/as estudantes estão sendo representadas e respeitadas na escola? Maria Edi e Roberta Bivar na pesquisa que realizaram, descrevem exatamente o que acontece no Juracy Magalhães.

⁴¹⁴ EDIR; BIVAR, 1992.

Baseado na observação dos eventos festivos nas escolas percebe-se que as crianças que possuíam orientação religiosa, especialmente as crianças evangélicas, são, muitas vezes, proibidas pela família de participar de festividades dos Ciclos carnavalesco, junino e natalino. Essas atividades sempre foram e têm sido motivo de muita movimentação nas escolas, fazendo parte desse processo os ensaios, canções, concursos, danças e a culminância propriamente dita, quando toda a escola se reúne para “festejar”. Durante todo processo de vivência dos Ciclos Festivos os estudantes participam, e no dia marcado para a culminância do evento há uma evasão desses estudantes que não passa despercebida nem mesmo aos olhos menos atentos. Os *ensaios* têm uma importância singular para nossa análise, pois são momentos que acontecem no percurso de todo processo festivo. Esses momentos que ocorrem durante o horário das atividades ditas cotidianas, muitas vezes são despercebidos pelos responsáveis, que, ao tornarem-se cientes, seus filhos já estão *ensaiando* há vários dias. Há casos em que as crianças omitem os ensaios dos responsáveis para não correrem o risco da proibição..⁴¹⁵

É assim mesmo que acontece, depois de ensaiarem por semanas, no dia da culminância, quando são servidas as comidas típicas e quando as apresentações que foram treinadas exaustivamente são socializadas, os/as alunos/as simplesmente não comparecem, percebo que a cada ano que passa a participação vem diminuindo significativamente. Devo lembrar que a escola durante muito tempo foi um território historicamente marcado pelo catolicismo, entretanto, são os elementos evangélicos que têm aparecido de maneira mais marcante e contundente no contexto da escola pública (sabidamente laico), acirrando assim a disputa de poder e reconhecimento positivo no espaço de aprendizagem.

Não posso deixar de citar um ponto importante da laicidade nos espaços públicos brasileiros. Partindo de uma perspectiva histórica, no Brasil, o Estado e a Igreja atuam juntos, segundo Paula Montero⁴¹⁶ a laicidade brasileira ainda é católica, conforme observações realizadas na escola pública e tendo por base os calendários das atividades dos Ciclos Festivos. Esta questão gera inúmeras reivindicações e conflitos por parte dos evangélicos e espíritas.

Devo lembrar que a conexão entre o reconhecimento e a construção da identidade acontece na interação com o outro, que é necessariamente o diferente. Se por algum motivo esse reconhecimento não ocorre, ou ocorre de forma incorreta, configura-se uma agressão que se manifesta através da intolerância religiosa. Por isso a escola, por ser um espaço de ludicidade deve promover este reconhecimento,

⁴¹⁵ EDIR; BIVAR, 1992, p. 32.

⁴¹⁶ MONTERO, Paula (Org.). *Deus na Aldeia: missionários. Índios e mediação cultural*. São Paulo: Editora Globo. 2006.

este entrelaçamento entre as culturas, as raças e os costumes que se materializarão através das festividades.

5.4 VIOLÊNCIA LÍQUIDA

Inúmeros estudos entendem que a violência foi e sempre será um fenômeno eminentemente social e que só poderá ser compreendida se o contexto em que se insere for levado em conta. Além disso, trata-se de conceito muito dinâmico, pois está constantemente mudando e ganhando novos formatos e significados, por conta do momento histórico e das normas socioculturais e legais vigentes. Destarte, entendo e afirmo que a violência é multideterminada, na medida em que está presente nas relações humanas e esta se diferencia pela sua variedade, quantidade e interação entre as suas causas.

Esta fluidez e versatilidade são típicas da violência e me remeteu à ideia de liquidez. Mais um ponto marcante da violência, é que ela está em constante transformação, uma vez que consegue se adaptar aos múltiplos fenômenos sociais. Esta ideia de liquidez é de Zygmunt Bauman, que foi professor emérito das universidades de Leeds (Inglaterra) e Varsóvia (Polônia) e um dos mais importantes sociólogos da atualidade. Através dessa metáfora da “modernidade líquida”, Bauman projeta um olhar crítico para as mudanças sociais e econômicas criadas pelo capitalismo globalizado.

De frente com estes conceitos, delineei uma analogia entre a metáfora da liquidez e a violência, pois assim como a água, ela se apresenta de formas variadas na nossa sociedade. Em estado líquido, ela penetra e se instala nos subterrâneos sociais. Em seu estado sólido ela pode ser vista, revista e documentada, no estado gasoso ela perpassa as relações humanas invisivelmente, mas nem por isso deixa de ser cruel e eficaz, assim como a violência simbólica.

A violência simbólica ou institucional é uma exteriorização da violência que começou a ser pesquisada a partir da década de 1990, por ser caracterizada como atos de violência que compreendem a utilização do poder de símbolos de autoridade, discriminação e práticas de assujeitamento.⁴¹⁷

⁴¹⁷ ABRAMOVAY, 2005.

Muitas pessoas associam pobreza/miséria e violência. Contudo, de acordo com, Patrícia Dário El-Moor e Anália Soria Batista⁴¹⁸, esta relação não é direta, vai depender de quanto uma pessoa é exposta a humilhações constantes e discriminações sociais. Quando isso ocorre há uma destruição da sua autoestima do indivíduo, abalando e desenvolvendo elementos que estabeleçam um nexos entre a miséria e a violência.

Tal fenômeno é melindroso e remete a uma discussão muito pertinente para a sua compreensão proposta por El-Moor e Batista. Estamos inseridos em uma sociedade capitalista, na qual a incitação ao consumo é descontrolada e exagerada. A mídia constrói o *glamour* do mundo dos ricos e a tristeza, a vergonha, a sujeira e a feiura dos pobres e seus mundos e acrescentam:

Estes últimos [os pobres] estão obrigados a se ver quotidianamente no retrato do que a sociedade... diz que eles são, mas que eles "odeiam". Ora, a incitação ao consumo num contexto de exclusão (sabemos que os desempregados, pobres, marginalizados, além do discurso por eles esgrimido, a maior parte das vezes acabam se culpando pela situação em que estão), cria no indivíduo sentimentos negativos de si mesmo, o leva à impotência.⁴¹⁹

Este mecanismo perverso foi estudado por outros autores um deles foi Paulo Freire⁴²⁰ que denuncia a culpabilidade que o Estado impõe ao pobre, enfatizando que o poder ideológico dominante inculca nos próprios oprimidos a responsabilidade por se encontrarem nessa situação. Estas pessoas fazem parte de uma legião de maltratados, que desconhecem a razão da sua dor que é causada, justamente, pela perversidade do sistema social em que se encontram.

Vale lembrar que somente as privações materiais não levam uma pessoa a desafiar os aspectos éticos e morais de uma sociedade e buscar narcotráfico. Assim, fica claro que tem poder não têm interesse nenhum em promover uma mudança de cunho social, solucionando a vida miserável dos outros.⁴²¹

⁴¹⁸ BATISTA S., Analia; EL-MOOR, Patrícia Dario. *Violência e agressão*. WANDERLEY, Codo. (Org.). In: Educação: carinho e trabalho, um livro sobre o Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Petrópolis. Vozes, 1999.

⁴¹⁹ BATISTA, EL-MOOR, 1999, p. 149.

⁴²⁰ FREIRE, 1996.

⁴²¹ BATISTA, EL-MOOR, 1999.

Há uma relação estreita entre vulnerabilidade social e violência, mas não são sinônimos. Há os que acreditam que as localidades mais vulneráveis possuem as escolas mais violentas. Abramovay afirma justamente o contrário:

não é por estar numa área violenta que a escola vai ser violenta obrigatoriamente, ela pode até sofrer de violência de fora para dentro [...] tem que ter muito cuidado quando se utiliza os conceitos para não enquadrar as escolas, caso contrário permanecerá a ideia vigente de que as escolas violentas estão sempre localizadas em áreas violentas, ou seja, que tudo que está em área de vulnerabilidade social é violento.⁴²²

Nem sempre, afirma ela, é possível que o “fazer pedagógico” da escola conquiste estudantes de uma forma que desperte neles/as o interesse, fazendo com que a escola não seja violenta. Ela ainda acrescenta que esta generalização é o resultado da representação e desconsideração da nossa sociedade com relação aos adolescentes, aos jovens e principalmente as crianças. Sem dúvida, é muito triste quando um professor é agredido. Contudo, há casos nas escolas, muito complicados, de violência de professor para com estudantes. Isso nunca é mostrado, nunca é um tema ou uma questão, assim, tenho que concordar com Abramovay quando ela afirma que os/as docentes sempre são escutados, mas os/as alunos/as nunca são ouvidos.⁴²³

De maneira nenhuma estou responsabilizando docentes, ao contrário, sou testemunha que a vida deles/as é bastante árdua. Entendo que lidar com essa nova geração não é nada fácil, até porque, lido com eles/as diariamente também. No entanto é necessário investigar o porquê é preciso conhecer melhor os fatos, conhecer melhor a percepção sobre o porquê acontece esse tipo de fenômeno no ambiente escolar. No atual cenário brasileiro, muitas vezes, a pessoa docente está impotente para exercer seu papel. Como bem observa a professora da Universidade de Paris, Marguerite Perdriault⁴²⁴, quando compara a pessoa docente a uma pessoa domadora de feras.

Ficou bem claro nas respostas dadas por mais da metade dos/as docentes entrevistados/as que às famílias são as principais responsáveis pelas violências que ocorrem diariamente na escola. Dessa forma, ele/as renunciam da possibilidade de fazer algo a respeito ao mesmo tempo em que tentam se livrar da sua cota de

⁴²² ABRAMOVAY, 2018.

⁴²³ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

⁴²⁴ PERDRIULT, Marguerite. *A Violência na Escola*. São Paulo: Summus. 1989.

responsabilidade. Isso ocorre porque a escola é reprodutora das relações parentais que envolvem disciplinamento e hierarquia num nível mais sutil. No caso específico de negação é simulada uma surdez estratégica, diante das várias manifestações de violências sejam elas verbais ou não-verbais, por parte dos atores que compõem o universo escolar.⁴²⁵

Muitas pessoas docentes ficam desorientadas quando expostos/as a cenários caóticos e se colocam numa postura de indiferença. Contudo, tanto docentes como discentes estão sendo violentados/as neste cenário em que suas vontades e necessidades não são realizadas. Dessa forma, como bem explica Marguerite, "A escola morre de infantilismo, da falta da palavra, da falta do desejo. A violência do sistema escolar, que tritura adultos e estudantes, só pode ser freada pela violência da lei e da palavra."⁴²⁶

5.5 MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Este infantilismo, que é gerado pela falta de diálogo, funciona como um excelente mediador de conflitos no espaço escolar e faz toda a diferença. Nas escolas americanas, por exemplo, segundo Peter Lucas, especialista em estudos sobre violência afirma que nos Estados Unidos optaram pela violência da lei, adotando medidas punitivas e de segurança, tais como a utilização de detectores de metais e a presença constante de policiais dentro das escolas.⁴²⁷

Políticas públicas criadas aqui no Brasil para tentar conter as violências começaram conectando escola com segurança pública, a primeira tentativa nesse sentido foi o programa PROERD20, em que a Polícia Militar entrava na escola pra fazer palestras contra as drogas. Isso não deu muito certo, de acordo com avaliações feitas posteriormente sobre o programa.⁴²⁸

A segunda tentativa, e que ainda vem sendo implantada, se refere à militarização das escolas públicas, ou seja, a transferência da gestão de escolas públicas para a Corporação da Polícia Militar. Este modelo tem se expandido com a

⁴²⁵ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

⁴²⁶ PERDRIault, 1989, p. 82.

⁴²⁷ LUCAS, 1997.

⁴²⁸ REVISTA DIÁLOGOS, 2006.

posse do presidente Jair Bolsonaro, que defende este formato como um modelo a ser seguido pela escola pública brasileira.

As escolas estão sendo militarizadas pelo Brasil, aqui no município de Vera Cruz temos o Colégio D'Aulia Angélica adotou este sistema no intuito de formar “melhores” alunos/as - mais comportados/as, menos violentos/as e que apresentem melhores notas. Por este ângulo a educação é só aprendizagem, é só o ENEM, mas na verdade é muito mais do que isso. A escola é acima de tudo um importante lugar de socialização.

Combater à violência no espaço escolar é utilizado como um verdadeiro mantra para justificar a militarização escolar. Pinheiro e Guimarães⁴²⁹ acrescentam que nestes discursos, o neoliberalismo e a escola militar aparecem como a díade perfeita para solucionar os conflitos e as contradições do nosso sistema, à exemplo da repressão frente ao envolvimento dos jovens com a violência.

A urgência da militarização, como uma forma de dar conta dessa violência, tem sido muito veiculada pela mídia, mas entendo que se faz necessário, maiores pesquisas e estudos que possam problematizar essa relação tão imediata de causa e efeito. No atual cenário brasileiro em que cresce o conservadorismo, a militarização vai ganhando proporções assustadoras e indica a urgência de promoção para debates, pesquisas e publicações que possam desvelar os impactos desse processo na formação de crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Um dos poucos retornos a respeito da militarização da escola é a dissertação de Leandra Cruz⁴³⁰, que analisou os impactos da militarização no cotidiano escolar, destacando as mudanças do padrão de liberdade civil que foi substituída por uma acentuada hierarquia militar – como se a função da escola básica fosse formar soldados para atuar em situação de guerra.

A autora destaca ainda é que nos colégios militares, acontecem cobranças exageradas por disciplina, isso acaba gerando um medo nos estudantes. Este sentimento funciona como uma estratégia de controle e que ignora a pluralidade e a

⁴²⁹ PINHEIRO, Vera Lúcia; GUIMARÃES, Ged. *A educação na sociedade da mercadoria: a questão dos Colégios Militares e as Organizações Sociais em Goiás*. Perspectivas em Diálogo – Educação e Sociedade. Revista de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, v. 5, n, 9, p. 253-268, jan.- jun. 2018.

⁴³⁰ CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. *Militarização das escolas públicas em Goiás – disciplina ou medo?* 177 f. Dissertação (Mestrado em História) Goiânia: PUC-Goiás. 2017.

subjetividade de estudantes. Destarte, Santos⁴³¹ que também pesquisou sobre a militarização afirma que a mudança de gestão modifica a estrutura das escolas, transformando estes espaços democráticos que possibilitam o acesso para todos, em espaços com estrutura militarizada e seletiva.

A gestão da escola quando entregue a um terceiro, no caso à polícia militar, possibilita que a comunidade escolar vivencie novas práticas educativas que acabam interferindo no aspecto organizacional e pedagógico da escola. Em outras palavras, é impossível isolar a gestão, com seu modo próprio de organizar a escola, sem acarretar impactos que podem ser irreversíveis no projeto formativo da escola pública.

Os dois estudos sugerem que no dia-a-dia da escola militarizada são reforçados apenas os aspectos visíveis da escola. Assim, Antônio Nóvoa⁴³² compreende que na cultura das instituições escolares existem os aspectos que são visíveis e os que são invisíveis. Os invisíveis se referem às crenças, aos valores, às ideologias, enquanto que os visíveis incluem manifestações verbais e conceituais, como os currículos; manifestações visuais e simbólicas, como os uniformes; e manifestações comportamentais, como os rituais e as cerimônias.

A escola militar não só modificar como intensifica todas essas regras; um exemplo é a exigência com relação ao uso do uniforme, considerada como fundamental nas normas dos colégios militares com regras que devem ser seguidas dentro e fora da escola. Os estudantes são proibidos de fazer muitas coisas quando estão com o uniforme, mesmo que seja fora da escola, que vão desde “dobrar short ou camiseta de Educação Física, para diminuir seu tamanho, desfigurando sua originalidade”, “usar calças rasgadas” e “deixar os cabelos soltos” são consideradas transgressões disciplinares leves, até “provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no Colégio, em manifestações de natureza política”, classificada como grave (CEPMGO).

As normas disciplinares das escolas militares tiveram origem na hierarquia da vida militar, que valoriza a subordinação ao chefe e ao seu poder de comando e de repressão. Na vida de aquartelamento, a obediência deve ser sem questionamentos. Esse tipo de obediência pode ser compreensível na vida militar, onde o subordinado

⁴³¹ SANTOS, 2011.

⁴³² NÓVOA, Antônio. *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, Antônio (org.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

deve seguir o comandante sem questionar, devido aos riscos que podem advir numa situação de guerra ou conflito.

Contudo, o mesmo não se aplica aos civis, que não viverão esse tipo de situação e a escolha profissional de alguns desses jovens não será necessariamente a carreira militar. E o mais preocupante, quanto mais esse modelo se expande e ocupa espaços nas redes públicas, aumenta o número de pessoas cívicas, que exercerão diferentes papéis na nossa sociedade.

Em harmonia com essa discussão, Lima⁴³³ identificou ainda no seu estudo que o objetivo das escolas militares é o de formar cidadãos disciplinados, toda a sua filosofia de ensino é baseado na disciplina com foco no respeito, na pontualidade, na busca de sucesso pessoal e profissional. Dessa forma, a escola militar forma indivíduos obedientes e subservientes perante a ordem instituída por uma sociedade autoritária. As mulheres também são aceitas como estudantes, porém, observa-se que o ethos masculino se mantém e a escola não é coeducativa.⁴³⁴

Devo ressaltar que os modelos de educação formal consolidam diferentes valores na vida adulta, no caso das escolas militarizadas, o modelo ressalta um projeto de educação que forma indivíduos indolentes e ignorantes que sejam coadjuvantes com os processos de naturalização das diferenças sociais. Além disso, corroboram com a concepção de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, da apologia à lógica da meritocrática em consenso a uma sociedade reacionária.

A educação oferecida nas escolas tem por base o trabalho coletivo que sob a direção de um/a educador/a, pretende segundo Vasconcelos⁴³⁵ desenvolver uma disciplina consciente e interativa, que deve ser analisada como meio, e não como fim em si mesma. Evidentemente que não se faz trabalho pedagógico significativo sem disciplina, no entanto, a disciplina não é o objetivo principal do processo educativo.

O estado do Goiás está no topo do processo de militarização das escolas públicas, tendo até abril de 2019, 54 escolas sob a responsabilidade da Polícia Militar (PM), com 61 mil alunos. No entanto o estado ainda ocupa as páginas policiais com

⁴³³ LIMA, Maria Eliene. *A educação para a cidadania e a militarização para a educação*. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia: PUC-Goiás, 2018.

⁴³⁴ CARRA, 2014.

⁴³⁵ VASCONCELOS, 1994.

altos índices de violência, amargando dois assassinatos de coordenadores de escolas estaduais no curto espaço de quatro meses (abril e agosto de 2019). De acordo com algumas pesquisas realizadas:

o estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que analisou, em 2017, 310 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, Goiás, apesar de ser o estado com maior número de escolas militarizadas no país, está entre os estados mais violentos na região Centro-Oeste. Nessa região, o estado com a maior taxa de mortes violentas é Goiás (43,9), seguido por Mato Grosso (34,3), Mato Grosso do Sul (25,7) e Distrito Federal (20,5).⁴³⁶

Levando em consideração estes dados, posso concluir que o aumento da violência em Goiás nas últimas décadas subiu justamente quando a militarização se expandiu. Os números indicam que de 2006 a 2016, a taxa de homicídios quase dobrou, de 26,3 homicídios a cada 100 mil habitantes em 2006, para 45,3 em 2016.⁴³⁷ Claro que tal fenômeno não pode ser simplificado nem reduzido apenas à questão educacional. O fato de a violência ter crescido é sinal de que a secretaria de segurança pública, principal responsável pela política pública, não tem alcançado resultados efetivos, causando um infortúnio para o estado. A relação entre o aumento da violência e a militarização das escolas públicas ainda é um fenômeno que precisa ser melhor estudado, para que se investiguem suas particularidades.

Vale lembrar que o projeto de militarização, bem como os seus efeitos, é recente nas redes públicas de ensino. Por conta disso, a investigação e a produção do conhecimento, sobre esse modelo de escola vem crescendo nas universidades brasileiras, resultando em novas teses e dissertações. Nos estudos realizados até agora, são feitas críticas a esse modelo de escola, pois partem do princípio de que a educação busca a emancipação do indivíduo, e não a burocratização e a rigidez disciplinar.

Muito há de se pesquisar sobre esse tipo de educação e seu legado. Para isso é necessário que discentes e docentes analisem cuidadosamente a experiência vivenciada nesse modelo, levando em conta o desempenho dos seus egressos na vida universitária. Tenho que destacar que a vida universitária requer habilidades pouco exploradas e ensinadas nas escolas militares, como a autonomia de

⁴³⁶ LIMA, 2018.

⁴³⁷ LIMA, 2018.

pensamento, a criatividade e o respeito aos seres humano, independentes da “patente” militar.

Mesmo nas escolas que não foram militarizadas persiste uma ideia equivocada de que a polícia vai resolver os problemas internos da escola. E, quando há uma briga, logo querem chamar a polícia. Nesses casos, ocorre uma tendência à judicialização⁴³⁸ da educação, o que é terrível porque desautoriza a escola e quanto mais ela sai de cena, e não assume os seus problemas, menos confiança os adolescentes e os jovens têm nessa instituição e isso é péssimo.⁴³⁹

Enfim, o que não precisamos nesse momento é que os nossos adolescentes e jovens sejam socializados pelos militares e acreditem que todo indivíduo é o único responsável, pela sua ação violenta. Pensando assim, nunca são levados em conta os aspectos sociais, culturais e históricos nos quais se produzem as relações humanas e o contexto em que se manifestam tais ações.

5.6 DESATANDO OS NÓS

Espero que tenha ficado claro, que ‘as violências’ na escola é um fenômeno que tem suas causas nas macroestruturas sociais e que se manifesta através dos padrões de relações sociais referentes a uma determinada cidade, a um estado ou até mesmo um país. Estas sofrem interferências das micror-relações, ou seja, das relações interpessoais estabelecidas, tais padrões sociais se repetem nas escolas, em especial no Colégio Juracy Magalhães Júnior, ações violentas deixaram de ser eventos esporádicos e transformou-se em um dos maiores obstáculos pedagógicos, revelando um cenário de absoluto aviltamento das relações humanas.

O cenário social sempre refletiu e continuará refletindo nas escolas⁴⁴⁰, por isso, o tratamento sobre a violência na escola tem mudado ao longo do tempo. Inicialmente era observada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil ou como um

⁴³⁸ Trata-se de um fenômeno mundial por meio do qual importantes questões políticas, sociais e morais são resolvidas pelo Poder Judiciário ao invés de serem solucionadas pelo poder competente, seja este o Executivo ou o Legislativo.

⁴³⁹ ABRAMOVAY, 2018.

⁴⁴⁰ ABRAMOVAY; CUNHA, CALAF, 2009, p. 496.

comportamento antissocial. Atualmente, são levados em consideração os fatores que expressam estes fenômenos, são eles: a globalização e a exclusão social.

Na mesma toada Gilberto Dimenstein⁴⁴¹, em sua obra *Cidadão de Papel*, confirma a existência de um abismo na macro estrutura social brasileira e denuncia o descuido referente aos problemas da infância e da juventude, mostrando como ambos, são destratados e acrescenta que a verdadeira democracia é aquela que implica no total respeito aos Direitos Humanos. Mas complementa lamentando que no Brasil isso só consta no papel. Asua obra revela através de uma linguagem bem simples o passo a passo da nossa sociedade como produtora da violência, resultado do desrespeito sistemático aos direitos humanos.

A relação entre a lei e o que acontece de fato, está diretamente relacionada à questão das violências na escola, pois esta é um reflexo da falta da efetivação dos direitos humanos, em especial na educação. Na Assembleia Geral das Nações Unidas ocorrida em 1959 foi aprovada uma declaração de dez pontos. Dentre estes, dois pontos tratam de educação: item 5 (Direito a educação e especiais para criança física ou mentalmente deficiente) item 7 (Direito a educação gratuita e ao lazer). O item 10 apesar de não tratar diretamente de educação, dá direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.No entanto, como nos mostra Rosemberg e Pinto, a nossa realidade é:

o histórico de vida desse segmento pode ajudar a entender tal situação: as crianças pequenas negras são o segmento social brasileiro com maior contingente de pobres e indigentes, vivem em domicílios com as piores condições de saneamento básico, frequentam estabelecimentos educacionais com as piores condições de infraestrutura (água, luz, esgoto), estudam em escolas com brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados, têm as professoras com a mais baixa qualificação e pior remuneração do sistema educacional brasileiro e têm o custo per capta mais baixo.⁴⁴²

Resumindo, a lógica é simples, os filhos e as filhas da ralé que constantemente são diagnosticados como difíceis e apresentam sérios problemas emocionais são excluídos dos instrumentos educacionais de boa qualidade como: escolas bem estruturadas, professores qualificados e bem pagos. Além disso, de acordo com as leis, todos os indivíduos, independentemente da cor da pele, raça e

⁴⁴¹ DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

⁴⁴² ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. *Criança pequena e raça a PNAD 87*. São Paulo: FCC. 1997. p. 10.

credo, devem ser acolhidos dignamente e terem a possibilidade do contato com o patrimônio cultural de seus antepassados, para isso devem ter assegurado: acesso a museus, teatros, cinemas, bem como condições de adquirir livros, brinquedos e ter de um ambiente físico adequado. Infelizmente, estes direitos só constam no papel!

No intuito de reverter esta realidade foram criados os sistemas de cotas nas universidades brasileiras. Estudos recentes patrocinados pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), organizado pelo professor da UFBA Jocélio Teles dos Santos, que pesquisou os efeitos das políticas de reparação, no que se refere ao impacto do sistema de cotas nas Universidades Brasileiras entre 2004 e 2012 (SEPIR).

Sua pesquisa revelou que muito lentamente a condição dos negros e das negras do Brasil tem mudado nos quesitos: educação, trabalho e saúde. No entanto o *gap*, que é o encarregado de comparar a disparidade entre negros e brancos, afirma que a disparidade continua intacta na maioria dos casos, isso quando não piora. Quando a desvantagem em relação à população negra aumenta se agrava e se amplia ainda mais a desigualdade. Na última década, estudos referentes à educação da população afrodescendente, mostrou que as melhorias em relação aos índices educacionais foram quase inexistentes. Isso comprova que as pessoas negras continuam em desvantagens em praticamente todos os aspectos observados.⁴⁴³

De acordo com o relatório da Unicef em relação a Situação Mundial da Infância, por conta do projeto de universalização do ensino fundamental que foi implantado em todo o território nacional, praticamente não existem mais crianças fora da escola. Porém, as que ainda se encontram, fora do sistema escolar, são negras.

Estas crianças e jovens da periferia, mesmo quando matriculados só podem contar com escolas sucateadas e com recursos precários. Nestas escolas, em geral não há uma efetiva ampliação no acesso, comprovado pela descontinuidade nos indicadores de permanência. Isso prova que as crianças negras apresentam maior taxa de evasão escolar, quando comparadas as crianças brancas.

⁴⁴³ PAIXÃO Marcelo; ROSSETTO Irene, MONTOVANELE Fabiana, CARVANO, Luis Marcelo. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond; 2010. Disponível em <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relatório_2009-2010.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

No Ensino Médio a distorção idade série, em especial do alunado branco diminuiu consideravelmente, em compensação a diferença em relação à conclusão quando comparada com os negros aumentou. No ensino superior, a situação é pior, embora o acesso de branco e negros tenham aumentado, a probabilidade de um branco chegar ao ensino superior é de (25%), ou seja, é quase três vezes maior que a probabilidade equivalente para um negro (8,8%). Os números referentes são aumento no acesso ao ensino superior, quanto ao seu crescimento na última década é superior para os brancos, isso mesmo com a implantação do sistema de cotas.⁴⁴⁴

Segundo a Secretaria de Políticas e de Promoção à Igualdade Racial da Presidência da República⁴⁴⁵ há também uma questão que deve ser considerada neste cenário, a eterna discussão entre raça e classe. Na base da ideologia da branquitude entende-se que política para negros é sinônimo de política para pobres, com isso (mais de 80%) dos programas de ações afirmativas e de cotas nas universidades foram transformadas em “cotas sociais”⁴⁴⁶, o que acabou favorecendo todas e todos os excluídos, inclusive brancos e pobres.

Esta simples mudança representou uma vantagem a mais e os brancos têm avançado, ampliando ainda mais o abismo com relação aos negros.⁴⁴⁷ Não posso ignorar que a experiência das cotas nas universidades públicas representaram e representam um avanço significativo nas políticas de combate à desigualdade racial para população negra no Brasil. Este acesso possibilitou maiores aprofundamentos e debates sobre educação pública brasileira em relação ao seu verdadeiro papel. Além disso, tem avaliado a qualidade do nosso ensino, possibilitando um avanço significativo na compreensão sobre democracia, no que se refere à variedade de instrumentos que serão fundamentais na construção de uma maior justiça social, em nosso país.

Sem dúvida nenhuma o sistema de cotas para estudantes afrodescendentes no ensino superior está gerando um novo cenário nas universidades brasileiras, que desde a sua origem, no início do século passado, foi marcado por um verdadeiro

⁴⁴⁴ UNICEF, 2012.

⁴⁴⁵ SEPIIR. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Relatório Final. Grupo de Trabalho Estatuto da Igualdade Racial, Brasília. 2006.

⁴⁴⁶ FERES, Júnior. *Ação afirmativa: política pública e opinião* Revista Sinais Sociais. Rio de Janeiro, v. 3 n. 8, p. 38-77, Setembro > dezembro 2008.

⁴⁴⁷ JACCOUD, Luciana. *Proteção Social no Brasil: debates e desafios*. In: Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília: MDS/UNESCO, p. 57-86, 2009.

“apartheid acadêmico”. As cotas raciais estão suscitando uma recolocação da comunidade negra na academia brasileira. Esta inserção possibilitou que espaços universitários fiquem mais multicoloridos. A diversidade começou pelos discentes da graduação e, aos poucos, tem se estendido para a pós graduação para o corpo docente e também entre os/as pesquisadores/as.

Além disso, o sistema de cotas tem fomentado discussões sobre as questões teóricas e epistemológicas, no que se refere à coerência do estatuto sobre as verdades em relação as interpretações sobre as relações raciais brasileiras, criadas e perpetuadas no âmago do nosso universo acadêmico, assustadoramente injusto e desigual, pelo ponto de vista racial.

Na qualidade de mulhernegra, educadora e doutoranda dessa academia branca, mas que nunca aceitou falar da sua brancura, me conformei em passar anos apontando o racismo fora do campus acadêmico e me incomodando com o que sentia e via por dentro. Isso mudou, porque nos meus últimos quatro anos de estudos e aprofundamento sobre a violência simbólica e racismo, por conta da tese de doutoramento, percebi a importância e a urgência em tratar a questão racial nos espaços educacionais.

De acordo com o censo realizado nas universidades públicas a partir de 1999 (mesmo tolerando uma possível margem de 20% de erros, acima dos números pesquisados) existe um cenário vergonhoso nas principais instituições de ensino superior no Brasil, na USP, Unicamp, UFRJ e UFRGS, onde a presença de professores negros não passa de 0,2%; a da UFSCAR é de 0,5% e a da UFMG é de 0,7%. Estas porcentagens convertidas em números nos revelam que de 18.400 professores doutores das principais universidades (USP, UFRJ, UNICAMP, UNB, UFRGS, URSCAR e UFMG) 18.330 são brancos e apenas 70 são negros, ou seja, 99,6% de docentes brancos 0,4% de docentes negros.⁴⁴⁸

Estes dados reforçam que é possível que a pessoa docente e pesquisadora ou uma pessoa discente frequentasse a academia, sem se deparar com colega ou estudante negro. Até então, nestes espaços os/as afrodescendentes apareciam apenas como pessoal de apoio, com os quais se estabelecia quase ou nenhum contato. Este cenário foi o resultado por uma verdadeira reclusão racial praticada nas

⁴⁴⁸ CARVALHO, 2002.

universidades públicas brasileiras, que foi a responsável por esta visível seletividade nas atividades desenvolvidas na academia, que pode ser percebida até hoje como um tipo de apartheid racial, implantado pelas gerações anteriores de acadêmicos.

Aqui no Brasil por mais de meio século as instituições de ensino vem perpetuando a segregação racial, claro que não oficialmente. As estatísticas demonstram que as nossas universidades apontam o racismo fora dos campi, mas ainda não pararam para estudar e inibir tais mecanismos de segregação legitimados desde o nosso processo colonial pois a mesma história vem se repetindo, mudando apenas os cenários e os protagonistas.

Diante disso, trago uma reflexão: As nossas universidades reproduzem ou produzem esta segregação? Na visão de José Jorge de Carvalho, provavelmente os dois e acrescenta:

O que nunca discutimos em nossos trabalhos é até que ponto estamos dispostos a interpretar esses “incômodos” dos acadêmicos brancos frente às necessidades de afirmação racial dos seus colegas negros como manifestações específicas de violência racial. E também nunca questionamos por que essas manifestações de incômodo gozam de impunidade no nosso meio.⁴⁴⁹

Por isso mesmo, passou da hora de iniciar uma discussão a respeito da necessidade urgente de abrir a carreira de docência e pesquisa para negros/negras tomando-os como ponto de partida:

O primeiro passo para qualificar essa discussão é produzir um censo étnico-racial geral de todas as nossas instituições superiores de ensino e pesquisa para produzir em seguida um diagnóstico e uma análise minuciosa da história de cada instituição em busca de indícios da existência de mecanismos que podem ter sido (e provavelmente foram) acionados até hoje para barrar os negros na entrada da docência e da pesquisa. Enquanto não enfrentarmos nossa ignorância não poderemos ir além da mera identificação dos sintomas do confinamento racial acadêmico brasileiro.⁴⁵⁰

Depois de detectado os mecanismos deste epistemicídio - negação das pessoas negras enquanto produtoras de conhecimento – no que se refere as suas dinâmicas para manter longe do cenário acadêmico os/as netos/as de África, foi necessária a implantação do sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras.

⁴⁴⁹ CARVALHO, 2002.

⁴⁵⁰ CARVALHO, 2002.

Esta política tem se mostrado uma tentativa de mudar este quadro, deixando nossos campi universitários mais multiculturais e plurirraciais.

Quem se declara contra o sistema de cotas, apela logo para a Constituição Brasileira, alegando "que todos são iguais perante a lei" e por isso, esta política é inconstitucional. Alegam, ainda, que em um país como o Brasil, reconhecer uma pessoa negra é difícil por conta da mestiçagem, mas este argumento não se sustenta na medida em que diariamente presenciamos casos de discriminação.

Depois de inúmeras reflexões e discussões, o ponto de partida para a política de cotas passou a ser a escola pública. Contudo, as pesquisas quantitativas do IBGE, do IPEA e os índices do PNUD, ainda mostram que o abismo educacional entre as pessoas negras e brancas permanece e se não mudarmos este cenário os descendentes de África, precisaram de muitas gerações para chegarem onde os brancos se encontram, no tocante a educação.⁴⁵¹

Os sistemas de ingresso nas universidades, adotados no Brasil, no caso dos vestibulares e do ENEM, estão longe de ser exemplo de democracia e mérito. Mérito seria se todos e todas partissem do mesmo ponto. Mas não é o que acontece.

O que se busca pela política de cotas para negros e indígenas não é para terem direito às migalhas, mas sim para terem acesso ao topo em todos os setores de responsabilidade e de comando na vida nacional onde esses dois segmentos não são devidamente representados, como manda a verdadeira democracia.⁴⁵²

O sistema de cotas é aplicado no Brasil desde 2003 - nestes 15 anos muitos jovens foram beneficiados e, certamente, se não fossem as cotas, eles não teriam ingressado e concluído o curso superior. Por isso, preciso ressaltar que cota não é esmola e chamar os/as cotistas de vitimistas é mais uma ironia da nossa suposta democracia racial.

Esta ironia perversa é parte de um dos tópicos do mito da democracia racial brasileira estudada pelo antropólogo Kabengele Munanga.⁴⁵³ Vale lembrar que o mito da democracia racial no Brasil, já citado anteriormente, passar por questões socioeconômicas é o que ele define como sendo a "geografia dos corpos negros", que

⁴⁵¹ IPEA, 2009.

⁴⁵² MUNANGA, 2015.

⁴⁵³ MUNANGA, 2015.

consiste na demarcação de espaços onde negros e negras tem permissão, ou não, de ocuparem.

Destarte, fica claro que as universidades têm se mostrado como um território não permitido para as pessoas negras. Este cenário é bastante nítido na Bahia, em Salvador, onde a população é de 80% de afrodescendentes, houve apenas uma reitora negra, a Professora Ivete Alves do Sacramento que atuou de 1998 a 2006, sendo a primeira a aceitar o sistema de cotas. Além dela teve também o Professor Lourivaldo Valentim da Silva que atuou de 2006 a 2013 ambos na UNEB- Universidade do Estado da Bahia. Na UFBA - Universidade Federal da Bahia não há registro nenhum de reitores afrodescendentes.

Eis a questão, a realidade racial das universidades brasileiras, retratam a realidade racial que vigora na nossa sociedade e por conta do mito de democracia racial transformou-se no "crime perfeito", segundo Munanga⁴⁵⁴. O racismo à brasileira é sutil, velado, sonso e nem por isso menos violento e eficaz. Como é expresso de forma indireta, à pessoa geralmente não expõem o desconforto em estar em frente a um negro e ou negra, mas o olhar, o comportamento, o gesto, denunciam o incômodo. É o segurar da bolsa, mudar de calçada, não se sentar ao lado. São mecanismos que reforçam diariamente que a pessoa negra é o sujeito dessas ações.⁴⁵⁵

Poder-se-ia dizer com isso que o racismo à brasileira é astucioso, aprimorado, sofisticado uma vez que se disfarça de cordialidade e consegue atingir a perfeição por conta do anonimato do opressor, esta invisibilidade dificulta o enfretamento e o combate ao preconceito. Esta é uma peculiaridade do nosso racismo, que é diferente do racismo da África do Sul e dos Estados Unidos da América e Munanga lembra:

Os dados mostram que, à véspera do Apartheid, a África do Sul tinha mais negros com diploma de nível superior do que no Brasil de hoje”, afirmou Munanga, em audiência pública promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2010. O debate girava em torno das políticas de acesso ao ensino superior. Os opositores anunciavam que o País estava prestes a viver uma ‘guerra racial’. Não foi o que se viu.⁴⁵⁶

Munanga aponta que o racismo é uma ideologia e portanto só podem ser reproduzido porque as próprias vítimas aceitam, introjetam e naturalizam essa ideia.

⁴⁵⁴ MUNANGA, 2015.

⁴⁵⁵ MUNANGA, 2015.

⁴⁵⁶ MUNANGA, 2015.

Associada a esta introjeção os brancos são sempre educados como superiores e por isso, possuem lugar de destaque nas sociedades em que convivem. A combinação dessas duas conjunturas tem reproduzido ao longo da história o racismo enquanto ideologia, e toda educação que recebemos é no sentido de reeditá-la. Dessa forma, segundo Munanga:

O brasileiro gostaria de ser considerado como europeu, como ocidental. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de educação é uma educação eurocêntrica. A escola é o lugar onde se forma o cidadão, onde se ensina uma profissão. Há escolas que sabem lidar com os dois lados da educação: ensinar a cidadania e a profissão. A história que é ensinada é a história da Europa, dos gregos e dos romanos. No entanto, quem são os brasileiros? Os brasileiros não só descendentes de gregos e romanos, de anglo-saxões e de europeus. São descendentes de africanos também, de índios, e descendentes de árabes, de judeus e até de ciganos. E se olharmos o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? Então, há um problema no Brasil, além de essas pessoas serem as maiores vítimas da discriminação social, no sistema de educação formal elas não se encontram, elas são simplesmente ocidentalizadas, são simplesmente embranquecidas.⁴⁵⁷

Em toda a nossa história prevaleceu a desumanização das pessoas negras em prol da supervalorização das brancas e apenas as leis antirracismo não serão suficientes para mudar esta realidade. Além das leis e fundamental que as próximas gerações sejam educadas para romper o ciclo da mentalidade de reprodução do racismo estrutural.

Fomos educados e educadas e educamos segundo Florestan Fernandes⁴⁵⁸ para não assumirmos nossos preconceitos e reitera, que o brasileiro “tem preconceito de ter preconceito de ter preconceito”, isso significa que fomos educados para não aceitar o preconceito em hipótese alguma, inclusive o nosso. A educação brasileira até hoje é eurocêntrica, não educando pela e para a diversidade. Por conta disso a democracia racial brasileira é frágil e não passa de mais um mito que foi construído.

Essa fragilidade fica visível quando paramos para observar os espaços de poder, no executivo, no legislativo, no judiciário, na produção científica e não vemos praticamente nenhum afrodescendente. Enquanto não se avistar nas estruturas de poder: negros, mulheres e índios continuarei tendo a certeza que o ideal brasileiro de

⁴⁵⁷ MUNANGA, 2015.

⁴⁵⁸ FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*, São Paulo: Editora Nacional. 1965.

democracia racial, não passa de um mito⁴⁵⁹. São exatamente 131 anos de abolição da escravidão e as pessoas negras que conseguem se destacar éem função de muito esforço, superação de dificuldades, resiliência e uma enorme resistência.

Este cenário é o resultado da inexistência de uma mobilidade social voltada aos afrodescendentes. Caso não ocorra esta mobilidade social, o Brasil continuará a ser um país racionalizado. O primeiro passo, para a super este racismo a brasileira é perguntar: “Quem somos, de onde viemos, e para onde vamos?” Munanga sugere que:

vamos ver que o Brasil nasceu do encontro das culturas, das civilizações, dos povos indígenas, africanos que foram deportados e dos próprios imigrantes europeus de várias origens. Comemoramos os cem anos da imigração japonesa, e fala-se mais dos cem anos da imigração japonesa do que dos 600 anos da abolição. Não tenho nada contra isso, mas fala-se muito pouco da abolição. Então, se queremos saber quem somos, devemos conhecer todas as nossas raízes, aqueles povos que formaram o Brasil, alguns dizem que somos um país mestiço, mas essa mestiçagem não caiu do céu. Já que não queremos reconhecer a diversidade das coisas, suponhamos que sejamos todos mestiços, vamos pelo menos estudar as raízes da nossa mestiçagem, isso faz parte da nossa cultura. Mas o brasileiro não se incomoda, o brasileiro quer se ver como europeu ocidental, parece que o brasileiro não se enxerga.⁴⁶⁰

Esta dinâmica de distorção da realidade faz parte do “imaginário brasileiro” que é extremamente conservador e tem horror ao conflito. Para não assumir suas mazelas, prefere manter esta realidade desigual, injusta e viver iludido pelos mitos e pela meritocracia. Esta “demonização” do conflito e associação com o “mal” fortalece e conserva os privilégios de uns em prol da miséria de outros. Além disso, reprime qualquer tentativa de aprendizado, seja na dimensão individual ou na coletiva.

Todas vicissitudes ligadas às questões do racismo e do sistema de cotas possuem pontos positivos. Antigamente afrodescendentes sofriam em silêncio as violências físicas e simbólicas, hoje não mais. Graças à Constituição de 1988, o racismo foi criminalizado gerando uma mudança na comunidade negra que passou a se colocar de maneira diferente. A juventude negra atualmente é mais ativa, empoderada e consciente, em geral, possuem uma ativa base militante e por isso tem mais coragem e instrumentos legais que lhes possibilitam denunciar atitudes racistas.

⁴⁵⁹ Segundo Jessé de Souza: O “mito nacional” é a forma moderna por excelência para a produção de um sentimento de “solidariedade coletiva”, ou seja, por um sentimento de que “todos estamos no mesmo barco” e que, juntos, formamos uma unidade.

⁴⁶⁰ MUNANGA, 2015.

Romper com esse silêncio eloquente é fundamental e segundo Elias Elei Wiesel⁴⁶¹ esse silenciamento mata duas vezes. E, que esta segunda morte é gerada como uma forma de matar a consciência de um povo. Assim, quando o silêncio impera, nada é discutido e tudo é permitido, este silenciamento é estratégico. Dessa forma, o que não é dito intencionalmente, retrata a conduta posta de "não dizer", levando ao esquecimento.

Apreendi que ser negra não é uma condição biológica subjetiva e sim uma condução histórica e social. Para isso, precisei me identificar com a história política, com ancestralidade e me socializar com as condições políticas e de vida da população negra. Dessarte, na medida em que se reflete abertamente sobre estas questões mais pessoas irão buscar saber mais, se conscientizar, se apropriar. Este movimento possibilita um posicionamento, um sentimento de pertencimento, gerando um empoderamento.

Frente a isso, os espaços de poder, dentre eles as universidades, serão ocupados por negros/as. Esta ocupação ampliará a diversidade epistêmica nas pesquisas e isso é muito favorável ao Brasil. Depois dessa longa trajetória reitero que é indispensável especificar, conhecer e mostrar cada um dos problemas relacionados à violência na e da escola. Este foi um dos propósitos medulares desta tese, para isso parte de uma abordagem mais pedagógica, que foi guiada pela sociologia, pela na psicologia social e pela psicologia positiva.

Destarte, chego a algumas conclusões: primeiro é preciso conhecer, mapear as violências nas escolas e diagnosticá-las, para que todos juntos possam pensar no que deve ser feito, cientes de que estamos sós, pois em outros países como Canadá e Estados Unidos, existem verbas específicas para o combate a violência nas escolas, isso não acontece no Brasil.

Segundo ponto, estou convencida de que educação vai além do espaço delimitado pelos muros escolares e salas de aula. A escola é uma instituição que desenvolve papel central na formação de estudantes que por ela passam, propiciando muito mais que acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. De acordo com a filósofa brasileira Marcia Tiburi:

⁴⁶¹ WIESEL, Elie. *After the Darkness: Reflections on the Holocaust*. Benjamin Moser. New York: Schocken, 2002.

O conhecimento só tem sentido quando descobrimos o outro com o qual falamos, ao qual nos dirigimos e que se dirige a nós, cheio de perguntas. Nosso desejo de saber é o que nos iguala. Seria ilógico falar em conhecimento sem refletir sobre o espaço intersubjetivo, o intervalo que é espaço aberto e conexão que há entre Eu e Tu. Além da generosidade e da troca intelectual, a função política básica ao conhecimento está aí definida. É o encontro que define o conhecimento como emancipação. O conhecimento é o sentido e o meio pelo qual a humanidade se constrói. Todos queremos saber e só nos tornamos iguais se somos capazes de compartilhar o saber.⁴⁶²

Terceiro ponto, o espaço escolar é o lugar de compartilhamento do saber e por isso é uma poderosa instituição social (talvez o mais importante na vida de algumas crianças, adolescentes e jovens) e todos os fenômenos que acontecem, dentro desse solo sagrado, são fundamentais para a construção de propostas relacionadas ao cotidiano do ensino e da aprendizagem na escola.

Quarto ponto, mais do que projetos pessoais, são necessários projetos coletivos, que sustentem nossos projetos individuais e que estes sejam lançados como possibilidades de um futuro pacífico para toda a humanidade. Para alcançarmos um sentido maior do coletivo devemos ter por base a ciência, a arte e a filosofia, utilizando a linguagem como diálogo, para isso, todos e todas independente de raça, cor e/ou credo devem ter voz.⁴⁶³

Quinto ponto, as opressões estruturais que impedem os indivíduos de certos grupos de falar e de exercer a sua humanidade, precisam ser superados. O diálogo é o primeiro passo para todo ou qualquer conhecimento, que acontece primeiro na família e depois na escola. Toda criança tem o hábito de perguntar, ela nunca pensa sozinha antes de aprender sempre pergunta alguma coisa a alguém. Aprendemos a ter ideias, na medida em que, conversamos com os outros.

Esta tese é o resultado do meu diálogo comigo mesma e com as outras pessoas, estas que não são corporificados, mas que trazem as marcas da deslegitimação, por conta das normas colonizadoras estabelecidas na sociedade brasileira e que ainda vigoram. Espero ter conseguido alforriar a minha humanidade e de todos os negros e todas as negras do Brasil, com a palavra: a bicuda, a macaca, a beijuda, a cabelo de pixaim, a café com leite, a moreninha, a baiana, ou simplesmente “a amefricana”, parafraseando Lélia Gonzalez

⁴⁶² TIBURI, s/d.

⁴⁶³ TIBURI, s/d.

5.7 RESUMO DO CAPÍTULO

No último capítulo, fiz uma reflexão teórica sobre os pontos relevantes da pesquisa e encerro com algumas reflexões sobre possíveis soluções que tenho descoberto ao longo da minha caminhada. Meu propósito foi metodizar sobre o *bullying*, especialmente na medida em que entronca com as questões raciais no Brasil, enfatizando os aspectos religiosos e o impacto no ambiente escolar. Na sequência, trouxe uma reflexão sobre o suposto caráter líquido, fluido da violência no Brasil e parti para uma análise superficial sobre o projeto de militarização das escolas, que vem sendo implantada pelo atual governo.

Iniciei o capítulo propondo a superação do conhecimento eurocêntrico. Só assim descolonizaremos os conhecimentos e passaremos a ter outros pontos de partida e de chegada. A primeira superação será em relação à utilização exagerada e distorcida do conceito de *bullying*, que acaba por desviar o foco e dispersar os esforços para o efetivo enfrentamento das reais violências na/da escola. Encerrei evidenciando a escola com um espaço de proteção para jovens de periferia.

No tópico seguinte, trouxe o conceito de afroteofobia, que foi utilizado por um colega, também doutorando da Faculdades EST. Este termo trata justamente da fobia em relação às religiões de matriz africana. A partir daí, fiz uma reflexão de como este fenômeno deságua na escola em forma de proibições, gerando uma disputa entre ciência versus religião e, principalmente, ações violentas geradas pela intolerância religiosa.

Dando continuidade, fiz uma analogia entre a violência e os três estados da água, que poderá resultar em um possível conceito referente aos diversos aspectos da violência na nossa sociedade. Parto, em seguida, para uma rápida análise sobre o projeto de militarização das escolas, que tem como meta melhorar os índices educacionais e acabar com violência nas escolas especialmente contra os docentes.

No último tópico, desatando os nós, faço uma ligação entre as violências presentes nas macroestruturas sociais e que escorrem entre as relações alcançando todas as pessoas, mais especificamente os subcidadãos, que são atingidos através da má fé das instituições, Uma delas é a escola, citadas por Jessé de Souza. Por isso, é imprescindível que se faça um diagnóstico preciso sobre os problemas relacionados às violências no espaço escolar.

Concluo lembrando que a escola é lugar de encontro com o novo, com o diferente, com o outro. Quando este encontro é auspicioso permite que cada um se descubra enquanto indivíduo singular e plural.

6 CONCLUSÃO

A finalidade desta pesquisa foi analisar como a violência simbólica é percebida e subjetivada na escola por estudantes afrodescendentes, identificando qual o papel dos principais atores e atrizes no contexto da Escola Juracy Magalhães Jr., que está situada em Cacha Pregos, Vera Cruz, região metropolitana de Salvador, BA, onde atuo como Coordenadora Pedagógica. Certamente alguns hiatos estão presentes no estudo, uma vez que nenhuma teoria é capaz de esgotar as chances de prováveis análises de um dado *corpus*.

Depois de analisar os discursos, que surgiram do movimento ocorrido entre objeto e teoria, destaquei os pontos relevantes do discurso de cada pessoa entrevistada de como a violência simbólica é percebida e subjetivada na escola. Depois, contextualizei com obras de Pierre Bourdieu, Jessé Souza, Miriam Abramovay, Kabengele Munaga, Franz Fanon, Marilena Chauí, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez. Este aporte teórico possibilitou desvendar a historicidade e os elementos que estruturam a violência simbólica no espaço escolar, que são materializados através da linguagem.

A Análise do Discurso de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi estruturou a base teórica dessa pesquisa e me permitiu comparar os diversos olhares de quem vive cotidianamente neste cenário em que os atores e as atrizes são: discentes, docentes, funcionários e funcionárias, e pais e mães ou responsáveis. Suas narrativas revelaram-se por meio de alguns artifícios discursivos, tais como: negação, silenciamento, repetição e metáforas. Percebi que as representações analisadas no corpus textual da pesquisa articulam vários discursos, muitas vezes, divergentes.

Estes mecanismos foram apresentados, por vezes, de forma distorcida. Na maioria das vezes houve a negação da existência das violências no espaço escolar, outras vezes, reafirmaram justamente o contrário. Neste deslocamento discursivo identifiquei os mecanismos de negação, repetição, silenciamento e metáfora, que funcionaram como alicerces argumentativos dos discursos referentes as violências na(da) escola Juracy Magalhães. Estes alicerces dão suporte ao conceito ideológico da existência de uma suposta passividade do povo brasileiro e de uma falsa democracia racial vigente no nosso país. Diante disso, parti para desvendar como

ocorrem no meio discursivo os processos de negação, repetição, silenciamento e metáfora, que sustentaram o apagamento das violências no espaço escolar com relação aos estudantes afrodescendentes.

A negação das violências na escola fica evidente na maior parte das respostas que foram dadas. Essa denegação promoveu o surgimento do meu posicionamento, enquanto pesquisadora/autora, em relação à conexão ideológica ligada a manutenção do mito da passividade do brasileiro, bem como do mito da democracia racial.

A conexão entre estas ideologias revela, simultaneamente, alguns aspectos que contradizem justamente o que defendem, ou seja, quando afirmam que não há violência na escola usam como argumento os casos de violência - revelando todo o processo ideológico arquitetado através da história que foi consolidada na memória dos discursos. Isso evidencia que a violência está presente no discurso e que pode resultar em objeto do dizer. A negação expressa apenas algo até então preterido, a violência e o racismo como símbolo da identidade nacional brasileira.

A negação funciona como um ponto de apoio no processo de tentativa de apagamento do confronto, agindo de forma inábil, e dessa forma desaparece o debate sobre as violências no espaço escolar. Já o silêncio atua como um elemento de significação e preservação dos sentidos, sem que ocorra uma materialidade desastrosa, ou seja, a palavra dita é o silêncio repetido, assim, deixa de ser silêncio. O silêncio estabelecido não representa o vazio, mas sim uma infinidade de sentidos, captação dessa consciência acontece de forma indireta, por meio das suas consequências nos modos de significação dos dizeres.

O silenciamento viabiliza o aparecimento da memória histórica, referente à formação ideológica que se alinha ao sujeito, determinando a sua posição política. Destarte, o encadeamento do discurso atesta dizeres que devem e podem ser ditos em relação a outros que não devem e não podem ser ditos. Esta censura não é direta, mas, sim, indireta e atua através de mecanismos que tentam evitar que vozes heterogêneas sejam ouvidas. Silenciar possibilita o aparecimento implícito do não dizer, ou melhor, se tratando de um silêncio que não se depara com o contraditório, impossibilitando uma segunda leitura, entretanto, os seus efeitos permanecem enquanto discurso pronto para ser dito.

A repetição, por sua vez, apareceu em duas dimensões, primeiro nas respostas dadas por estudantes, prevalecendo a repetição empírica - é aquela repetição “papagaio”- quando todas as pessoas jovens afirmaram que “a escola lhes proporcionará sucesso”.

Já entre as pessoas gestoras e docentes aparece a repetição histórica discursiva. Foram aquelas repostas que trouxeram elementos externos, ou seja, foi quando encontrei sinais da presença de uma teia de conexões ligadas às suas memórias discursivas, principalmente nos aspectos familiares. Vale lembrar que todas as repetições representam a imprecisão dos relatos, uma vez que os sentidos não estão cristalizados no fio dos discursos.

A metáfora simboliza um procedimento que funciona como uma marca da especificidade da análise do discurso. Ela representa a psicanálise, uma vez que tem relação com o inconsciente e desencadeia a antítese de um discurso duplo, uno, espontâneo e verbal, substituindo para o indivíduo todo o sentido reprimido. Dessa forma, nesse tipo de formação discursiva ocorre uma transferência de sentido que possui um limite fluido e permeável, pois atua no deslizamento do discurso.

Todo efeito metafórico funciona como um tipo de deslizamento de sentido, produzindo uma desorientação em relação à historicidade. Segundo os lacanianos, não existe sentido sem metáfora, uma vez que a metáfora está na origem da ação do falar. O poder da metáfora é visível, quando destaquei as metáforas no corpus, saltaram aos olhos a violência, que está presente na escola, o racismo e a necessidade de se fazer uma escola diferente.

Foram as metáforas que me guiaram para teorizar sobre a relação entre as violências na escola e a questão racial. Primeiro entendi que a escola, quando privilegia em sua ação pedagógica a cultura dominante, acaba se desviando da sua função que pode vir a ser revolucionária, em relação aos mais pobres. Esta predileção é uma característica do cenário educativo brasileiro, que dificulta e por vezes impede o sucesso escolar de crianças e adolescentes das classes menos privilegiadas.

Para obter uma postura revolucionária temos que nos aliar às famílias. Apesar de serem instituições vizinhas, família e escola são bastante diferentes com relação aos seus perímetros de atuação. O que as distingue é o enfrentamento das questões da vida privada (na família) e os da vida pública (na escola).

Para que esta relação seja harmoniosa é imprescindível atitudes de discrição e respeito mútuo que devem presidir a relação família/escola. No que se refere à participação dos pais, esta atitude de confiança deve estar associada a um encorajamento reflexivo de estudantes para enfrentarem a vida coletiva, que esta materializada nas pequenas batalhas do dia-a-dia escolar.

Já passou da hora de a escola fazer as pazes com os e as jovens. A pessoa adulta projeta em adolescentes a sua incapacidade de controlar o que está acontecendo ao seu redor e tenta, então, diminuir, modificar a pessoa adolescente. Em especial, aqui na Ilha, adolescentes tem pouquíssimas oportunidades com relação ao mercado de trabalho e necessitam se adaptar, atendendo às necessidades que o mundo adulto impõe. Em alguns casos, a única saída, diante de tantas dificuldades, é o crime e a delinquência.

Para muitos jovens de periferia a criminalidade acaba sendo a única opção. Como se não bastasse, inúmeros estudos consideram o forte impacto do racismo na saúde mental, as experiências de racismo impõem um fardo psicológico gerando um sofrimento psíquico para pessoas negras. Discutir estas questões é fundamental para a educação de jovens afrodescendentes.

Quem convive diariamente com adolescente consegue perceber as transformações visíveis que ocorrem no seu corpo e no seu comportamento. Contudo, os netos, bisnetos e tataranetos de África possuem suas peculiaridades em função da naturalização do racismo na nossa sociedade. Esse racismo é fruto de desigualdades históricas observadas entre pessoas brancas e negras no que se refere ao acesso a serviços de educação, saúde, trabalho, justiça. Associado a isso, o papel social da pessoa negra sempre racializado, o que significa que o corpo negro é constantemente animalizado e/ou hipersexualizado. Estes são só alguns exemplos de uma série de violações que jovens negros e negras sofrem gradualmente até culminar na consumação, ou não, da sua morte física. A juventude negra é o principal alvo da violência urbana, violência sexual, da criminalidade violenta e da violência policial.

Jovens afrodescendentes são regularmente vítimas dessa violência. Essa parcela da população vive não só uma situação de pobreza de renda, mas também de pobreza de direitos. Diariamente alunos e alunas, quando não são mortos ou mortas, perdem algum parente, algum vizinho, algum irmão ou irmã nessa batalha desumana.

Me parece público e notório que a juventude negra brasileira em situação de vulnerabilidade social está mais exposta à violência nas suas variadas manifestações. Esse cenário alarmante vem sendo considerado como extermínio da juventude negra, vítimas de um completo processo de exclusão social, omissão estatal e uma ampla gama de violências.

Diante desta realidade reafirmo que, na verdade, a pessoa jovem de periferia já chega violentada à escola. Como se não bastasse, se depara com as violências na escola e as violências da escola. Confesso que buscar soluções para estes conflitos diários nem sempre é fácil, pois dificilmente docentes e discentes conseguem encontrar o equilíbrio entre negociar e ceder. Destarte, cultivar o diálogo é fundamental.

Dialogar não é uma habilidade inata e deve ser construído dia-a-dia. Para isso, é fundamental que discentes tenham a oportunidade de participar de situações em que o diálogo acontece para que aprendam a ouvir e a falar. É necessário criar um ambiente escolar favorável para que se estabeleça o diálogo em que adolescentes aprendam a defender seus pontos de vista, a ouvir e considerar a opinião do colega e também reformular suas convicções. Este ambiente escolar favorável me transportou à fala do P1, quando usa a metáfora “precisamos fazer da ação pedagógica, um cozido”. Assim, evoquei imediatamente Rubem Alves com a sua analogia entre o prazer de comer com o prazer de aprender e de ensinar.

No decorrer da pesquisa percebi que a escola exerce um papel fundamental através das repercussões que podem ocorrer através da dinâmica escola/violência. Existe "a escola da violência", estruturada pela sociedade para manter e fomentar a violência estrutural, para isso, dissemina várias formas de violência levando os indivíduos a aprenderem e assimilarem cotidianamente as ações violentas, que ora são sutis, ora são públicas.

Contudo, a escola pode ser transformadora na medida em que for inclusiva assegurando total confiabilidade. Indo além dos conteúdos que não fazem nenhum sentido para eles/as, permitindo que sejam capazes de aprender a aprender.

Uma escola resiliente valoriza mais o presente e não somente o futuro. Além disso, ela é capaz de proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades para o fortalecimento das condições resilientes em busca de saídas

possíveis, promovendo o espírito associativo e sistêmico, para que floresçam lideranças e que estas, venham contribuir para a construção de um futuro melhor. Este foi o caminho que eu encontrei ao longo dos 25 anos de trabalho com esta comunidade, ajudando-os a curar suas feridas e a superar a situação de violência que enfrentam fora e dentro da escolar.

Reitero que as violências que acontecem na escola são o reflexo das influências internas e externas, uma vez que a violência está presente na base da nossa sociedade e escorre por entre as relações sociais assumindo formas variadas, uma delas é o racismo. A escola pode disseminar o racismo quando não realiza uma autoanálise e na medida em que não discute questões racistas no ambiente escolar. Sempre alerta, pois nas sociedades que se declaram globalizadas, modernas e multiculturais como a nossa “o racismo já não ousa se apresentar sem disfarces”⁴⁶⁴, daí desponta a violência simbólica.

A escola deve incluir no currículo debates e reflexões sobre as diversidades de gênero, de raça e de religião. Lembrando que a intolerância religiosa influencia a vida das pessoas e gera conflitos e violências, inclusive na escola. Numa escola democrática é onde deve prevalecer o respeito, fazendo com que todas as pessoas que nela convivem se sintam pertencentes e tenham a garantia de exercerem sua liberdade religiosa.

Com este trabalho, espero contribuir para que a escola faça uma auto-análise, uma reflexão, e olhe de frente para as questões ligadas às violências no espaço escola, em especial à violência simbólica, que é invisível, mas nem por isso menos eficaz. A partir dessas análises podem ser construídas novas pedagogias para uma escola pública de qualidade.

Espero ter contribuído para uma melhor compreensão dos episódios de violências no espaço escolar, desmistificando o fenômeno *bullying*, para que, a partir daí, possam ser desenvolvidas políticas públicas voltadas ao real enfrentamento das violências nas escolas brasileiras.

Por último, venho acrescentar que, diante do que foi apresentado, pude identificar tópicos que devem ser aprofundados. Dentre estes destaco a necessidade de mais pesquisas voltadas, investigando os efeitos das militarizações que vem sendo

⁴⁶⁴ ALMEIDA, 2019, p. 72.

implantadas nas escolas por todo o Brasil. Creio que, estes estudos poderão contribuir para um melhor entendimento do discurso e do processo de construção de uma pedagogia equânime.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. 2ed. Brasília: UNESCO, 2002. v.1.

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre Violências*. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia, CALAF, Priscila Pinto. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, Brasília, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; OLIVEIRA, Valéria Cristina de; XAVIER, Flávia Pereira; BASTOS, Luiza Meira. Os Caminhos da pesquisa em Violência nas Escolas: entrevista com Miriam Abramovay. *Rev. Bras. Secur. Pública*, São Paulo, v. 12, n. 2, 292-315, ago-set. 2018. Disponível em: <<http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1084>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

ABERASTURY, Arminda. *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal*. 18. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

ARIÈS, Phiiippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ALCOFF, Linda. *Uma epistemologia para a próxima revolução*. Sociedade e Estado, Brasília, n.1, v.31, jan./abr., Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339945647007>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1985.

ALVES, Miriam. *A literatura negra feminina no Brasil — pensando a existência*. Revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)), n.3, v.1, nov.2010-fev. 2011, p. 181-189. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/>>. Acesso em 12 fev. 2020.

ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo: Editora Loyola, 1999.

AMARAL, Rita de Cássia; SILVA, Vagner Gonçalves da. *A cor do axé: brancos e negros no candomblé de São Paulo*. Estudos afro-asiáticos. nº 25, Dezembro. Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), Universidade Cândido Mendes. 1993.

AMPARO, Deise Matos do; GALVÃO, Afonso Celso Tanus; CARDENAS, Carmem & KOLLER, Silvia Helena. *A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco*. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2008, vol.12, n.1, p.69-88. Scielo. ISSN 2175-3539. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100006>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ANTUNES, Arnaldo. *Volte para o seu lar*. In: *Um som*. Encarte, Rio de Janeiro: BMG. 1 disco sonoro (CD). Faixa 15. 1998.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. Comida. Intérprete: Titãs. In: Titãs. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. 1987.

AQUINO, Julio Groppa; SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; TAILLE, Yves Joel. *Família e educação: quatro olhares*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2011. v. 1.

ARRUDA, Liã Barbara; SILVA, Jorge; LEAL, Ana Lúcia. A confiança através do olhar de Otto Friedrich Bollnow e a relação com a resiliência na formação de professores. In: SILVA, Maria Goretti de Vasconcelos; ALMEIDA, Carlos Alberto Santos de; GALLÃO, Maria Izabel; ALVES, Francisco Régis Vieira. (Org.). *Propostas inovadoras de ensino-aprendizagem no ensino de ciências e matemática*. Curitiba: CRV, p. 33-38, 2018.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (1989). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures*. London: Routledge, 1989.

ASSIS, Simone Gonçalves de, PESCE, Renata Pires, & AVANCI, Joviana Quintes. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed. 2006.

BANDURA, Albert; CERVONE, Daniel. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, Clark University, Worcester, Massachusetts, USA, 1017-1028. 1983.

BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia, rito Nagô*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BANTON, Michael. *The Idea of Race*. London: Tavistock Publications. 1977.

BONFIM, Aira. *Relato de campo Negritude Futebol Clube*. São Paulo: Centro de Referência do Futebol Brasileiro do Museu do Futebol, 2012. Disponível: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/74230>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BARBOUR, Ian. *Quando a ciência encontra a religião*. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

BARBOSA, George. *Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental*. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100014&script...>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BAREIRA, Diná Dornelles & Nakamura, Antonieta Pepe. *Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre con-ceitos*. Aletheia, 23, 75-80. 2006.

BATISTA S., Analia; EL-MOOR, Patrícia Dario. *Violência e agressão*. WANDERLEY, Codo. (Org.). In: *Educação: carinho e trabalho, um livro sobre o Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação*. Rio de Janeiro: Petrópolis. Vozes, 1999.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVEIRA, Marly de Jesus; NOGUEIRA, Simone Gibran. *Identidade, branquitude e negritude - contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. *Juventude negra e exclusão radical*. Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise. Brasília: Ipea. 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez. 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, BOURDIEU, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRUCE, Alexander. *The Globalisation Of Addiction: A Study In Poverty Of The Spirit*. Oxford University Press, Oxônia, Reino Unido. 2008.

BRUCE, Alexandre; MERHY, Emerson Elias; SILVEIRA, Paulo (Org.). *Criminalização ou acolhimento? Políticas e práticas de cuidado a pessoas que também fazem o uso de drogas*. [recurso eletrônico] – 1.ed. – Porto Alegre : Rede UNIDA, 2018. 733 p. (Série Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde. Disponível em: file:///C:/Users/esira/Downloads/2474-Criminalizacao-ou-acolhimento-Completo.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Norma culta e variedades linguísticas*. In: CECCANTINI, João Luis Cardoso Tápias; PEREIRA Rony Farto. (Eds.), *Cadernos de formação: Língua portuguesa* (p. 47-60). São Paulo: Prograd/UNESP. 2004.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. *Baleiros e baleiras no velho casarão: coeducação ou escola mista no colégio militar de Porto Alegre? (RS – 1989 a 2013)*. 2014. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. *As famílias de meninos em situação de rua*. In: GREGORI, Maria Filomena (coord.). *Desenhos familiares – Pesquisa sobre famílias de crianças e adolescentes em situação de rua*. São Paulo: Unesco e Fundação BankBoston, p.17-26. 2000.

CARVALHO, José Jorge. *Exclusão Racial na Universidade Brasileira: um Caso de Ação Negativa*. In: QUEIROZ, Delcele(org.). *O Negro na Universidade*. Salvador: Novos Toques, p. 79-99, 2002.

CASTRO, Magali de. *Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: USP. v.24, n.1, Jan./Jun., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100002&script=sci_arttext>. Acesso: 23 jul. 2011.

CATELLI JR, Roberto. *Los exámenes nacionales de certificación para jóvenes y adultos en el contexto de las políticas públicas de educación en Brasil, Chile y México*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 39, p. 49-68. Pátzcuaro, Michoacán (México). 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. Tese de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, Unicamp, 1999.

CEPMGO. *Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás*. 2017. Disponível em: <<http://colegiomilitarpmvr.com.br/comunicado/RegimentoPronto.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CIAMPA, Antonio da Costa. A identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação – articulando pensamento histórico e pensamento utópico. *Anais do XXIX Congresso Interamericano de Psicologia*. Lima, 2003.

CHARLOT, Bernard. A *violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Sociologias* [online]. 2002, n.8, p.432-443. ISSN 1807-0337. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200016&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel. 1990.

CHAUÍ, Madalena. *Cultura Política e Política Cultural*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. *Estudos Avançados*, 9(23), 71-84. v. 9 n. 23. Seção. Dossiê Cultura Popular. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CHAUÍ, Madalena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.

COLOMBIER, Claire. Da violência selvagem à violência simbólica. In: COLOMBIER, Gilbert, MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989.

CORACINI, Maria José R. Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

COURTINE, Jean Jacques. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006.

COUTINHO, José Pereira. *Religião e outros conceitos*. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto (Portugal), p. 171-193. 2012.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. *Militarização das escolas públicas em Goiás – disciplina ou medo?* 177 f. Dissertação (Mestrado em História) Goiânia: PUC-Goiás. 2017.

CUNINALE, Natalia. *Aumentam os casos de automutilação entre jovens*. Publicado em VEJA de 7 de agosto de 2019, edição nº 2646. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/saude/aumentam-os-casos-de-automutilacao-entre-jovens/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

CYRULNIK, Boris. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CYRULNIK, Boris.. *De corpo e alma*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CYRULNIK, Boris. *Resiliência: como tirar leite de pedra*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em:

<http://www.dicionarioinformal.com.br/deus/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar e Revista, nº 24, p. 04-05, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: Editora UFPR; Brasil, 2004.

DUPÂQUIER, Jacques. *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France. In: Abromovay Miriam; RUA, Maria das Graças. (2003). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO. 1999.

ECKENRODE, John; Gore, Susan. *Context and process in research on risk and resilience*. In: GARMEZY, Norman; HAGGERTY, Robert; RUTTER Michael; SHERROD Lonnie (Orgs.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 19-63. 1996.

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas*. Tomo II, vol. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ENGEL, Magali Gouveia. *As fronteiras da anormalidade: psiquiatria e controle social*. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 5(3), 547-563. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59701999000100001>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ENRIQUEZ, Eugéne. *Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANTE, Cleo; AUGUSTO, José. *Bullying escolar: Perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERES, Júnior. *Ação afirmativa: política pública e opinião* "Revista Sinais Sociais. Rio de Janeiro, v.3 nº8, p. 38-77, Setembro A dezembro DE 2008.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*, São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e paixão*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (São Paulo). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. 10. ed. São Paulo: Fundação Ford, 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 38ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Soberania e disciplina: curso do Collège de France*, 14 de Janeiro de 1976. In: *Microfísica do Poder*. 21 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GALISSON, R.; COSTE, D. *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

GARCIA, Isadora. *Vulnerabilidade e resiliência. Adolescência latinoamericana*, Porto Alegre: Cenespa — Centro de Estudos e Pesquisas em Adolescência, v. 2, n. 3, p. 128-130, abr. 2001. Disponível em: <<http://ral-adolesc.bvs.br/pdf/ral/v2n3/a04v2n3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GISI, Maria Lourdes. *As Políticas Educacionais e as Violências nas Escolas*. In: EYNG, Ana Maria (Org) *Violências nas Escolas: perspectivas históricas e políticas*. Ijuí: Ed. Unijuí, p.41-66.2011.

GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, Identidade Negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n>. Acesso em: 08 set. 2020.

GOMES, Nilma L. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GONZALES, Lelia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Culturais Hoje, Anpocs, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. A violência: gênese, manipulação e ocultamento social. In: SPINK, Mary Jane. & SPINK, Peter.(orgs.). *Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias de jornais*. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed.34, 1999.

IDEB_ *Índice de desenvolvimento da educação básica, 2005-2007*. Dados disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA .(2016) Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em: 11 set. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Políticas sociais: acompanhamento e análise- Vinte anos da Constituição Federal*. 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA ET AL. *Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça*. Brasília:IPEA. Com a participação de ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). 2001.

IPEA. PNAD 2009 –*Primeiras Análises: Situação da educação brasileira –avanços e problemas*. IPEA –Comunicado nº66. 2010.

IPEA. *Atlas da violência 2019. Retratos do Municípios Brasileiros. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.* Rio de Janeiro, 2019.

JACCOUD, Luciana. *Proteção Social no Brasil: debates e desafios.* In: *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.* Brasília: MDS/UNESCO, p. 57-86, 2009.

JULIÃO, Luanda. *Escolas ainda confundem racismo com bullying.* Disponível em: <https://www.geledes.org.br/escolas-ainda-confundem-racismo-com-bullying/>. Acesso em: 09 set. 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.* Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KNOBEL, Maurício. Uma visão psicanalítica do adolescente e da adolescência. In: KNOBEL, Maurício; PERESTRELLO, Marialzira; UCHOA, Darcy Mendonça. (orgs.). *Adolescência na Família Atual: Visão Psicanalítica*, Rio de Janeiro: Livraria Ateneu. 1981.

KRECKEL, Reinhardt. *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, Frankfurt: Campus. 1992.

LACAN, Jacques (1957-58) *O Seminário*, Livro 5: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.

LEIPOLD, Bernhard; GREVE, Werner. *Resilience*. A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50. 2009. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2009-02622-005>> Acesso em: 23 mar. 2020.

LIMA, Ari; ALVES, Nana Luanda M. *Relações Raciais, Racismo e Identidade Negra no Candomblé Baiano de Alagoinhas.* *Revista de Educação: Educere ET Educare.* Vol 10. No. 20 jul./dez 2015.p. 585-598. Disponível em: <<file:///C:/Users/esira/AppData/Local/Temp/12599-47256-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

LIMA, Maria Eliene. *A educação para a cidadania e a militarização para a educação.* 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia: PUC-Goiás, 2018.

LINDSTRÖM, Bengt. O significado de resiliência. *Adolescência Latino-Americana*, 2:133-137. 2001.

LOUREIRO, Ana Carla Amorim Moura; QUEIROZ, Sávio Silveira de. A concepção da violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v.25, n.4, p. 546 -557. 2005.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York, *Revista Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: IEC, Ano II, Nº 2. 1997.

MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do Discurso: (RE) Ler Michel Pêcheux Hoje*. Campinas: Pontes Editores. 2003.

MANSO, Bruno Paes. *O homem X: uma reportagem sobre a alma do assassino em São Paulo*. Rio de Janeiro: Record. 2005.

MANZINI, José Eduardo. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, Bauru. 2004.

MARIANO, Ricardo. *Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal*. Estudos Avançados, São Paulo, v.18, n.52, p.242. 2004.

MARTIN, David. *Tongues of fire: the explosion of Protestantism in Latin America*. Oxford: Blackwell, 1990.

MARTINS, Daniele Comin. *Estatuto da criança e do adolescente & políticas de atendimento*. Curitiba: Juruá. 2004.

MARTINS, Elisa; FRANÇA, Valéria. Rosinha contra Darwin (governo do Rio institui aulas que questionam a evolução das espécies). *Revista Época*. Porto Alegre: Editora Globo. 2015. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT731549-1664-1,00.html>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MATOS, Jean W. Outro retrato em branco e preto (ou ao contrário): Cidadania e violência e, "Haiti", de Caetano Veloso. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/02/d02/02jwyllys.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MEAD, Margaret. *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth For Western Civilization*. New York: Dell Publishing, 1968.

MEDEIROS, Paula Cristina; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beatriz Martins & MARTURANO, Edna Maria. *A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem*. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. Scielo. 2000, vol.13, n.3, p.327-336. ISSN 1678-7153. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300002>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*. 2ª. Edição Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.

MILENA, Liliam. *Kabengele Munanga, o antropólogo que desmistificou a democracia racial no Brasil*. Diálogos do sul-GGN, 22 de maio, 2019. Disponível em: <<https://jornalgggn.com.br/politica/kabengele-munanga-o-antropologo-que-desmistificou-ademocracia-racial-no-brasil/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MONTERO, Paula (Org.). *Deus na Aldeia: missionários. índios e mediação cultural*. São Paulo: Editora Globo. 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MONROY, Guadalupe Villalobos. *La violencia en la escuela: claroscuro de una realidad*. Educare. v.11 n. 36 supl. 36, Meridad, mar., 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa das cotas*. Sociedade e Cultura, v. 4, n.2. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: www.espaçoacademico.com.br/22cmnanga.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Kabengele Munanga diz que políticas de cotas podem corrigir quadro gritante de discriminação no Brasil*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-diz-que-politicas-de-cotas-podem-corriger-quadro-gritante-de-discriminacao-brasil/>. Acesso em: 05 out. 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade negra versus identidade nacional*. Belo Horizonte. Autêntica; 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DÍAZ MUÑOZ, Manuel Alfonso; WACHS, Manfredo Carlos. *Educar para a paz: análise de fatores favorecedores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescentes*. São Leopoldo, 2006. 175 f. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/157/1/munoz_mad_tm152.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade do; MENEZES, Jaileila de Araújo. *Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar*. *Psicol. Soc.* [online]. vol.25, n.1, p.142-151. ISSN 1807-0310. Scielo. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000100016>. Acesso em: 01 mar. 2020.

NETO, Pasquale C. "Pense no Haiti, reze pelo Haiti...". Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1401201004.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violence in schools: identifying clues for prevention, *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.7, n.13, p.119-34, 2003.

NÓVOA, António. *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, António (org.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Pércles Antônio Mattar de. *Patrimônio Histórico - Um Bom Negócio Para Todos. Possibilidades de iniciativa privada com interesse público*. Disponível em: <http://www.pdturismo.ufsj.edu.br/artigos/umbomnegocio.shtml> Acesso em: 04 abr. 2020.

ORLANDI, EniP. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. Ser diferente é ser diferente: a quem serve a noção de minorias? In: Linguagem, Sociedade, Políticas, Eni P. Orlandi (org.). Univás: MG, 2013.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes. 1987.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2.ed. Campinas: Pontes. 2007.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *As formas do silêncio — no movimento dos sentidos*. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp. 1995.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *al Vozes e contrastes: o discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez. 1989.

OSÓRIO, Ubaldo. *A Ilha de Itaparica: histórias e tradições*, Salvador. Fundação Cultural do Estado da Bahia. 1972.

OUTERAL, José Ottoni. *ADOLESCER - Estudos sobre adolescência*. Artes Médicas, Porto Alegre, p.6. O autor refere-se ao Dicionário etimológico da língua portuguesa, de Antônio Geraldo da Cunha, para estabelecer o paralelo entre adolescência e adoecimento. 1994.

OLWEUS, Dan. *Acoso escolar, "Bullying" em las escuelas: Hechos e intervenciones*. 2007.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. Malden, MA, 1993.

PADOVANI, André Sandoval. *Adolescência: diferenças entre iguais. Resiliência: fatores de risco e proteção. Trabalho de conclusão de curso em psicologia*, Faculdade Ruy Barbosa, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/AndreaSandovalPadovani.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2020

PAIXÃO Marcelo; ROSSETTO Irene, MONTOVANELE Fabiana, CARVANO, Luis Marcelo. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond; 2010. Disponível em <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relatório_2009-2010.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso*. GADET, F.; HAK, T. (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1969] 2010.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp. 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990.

PERDRIault, Marguerite. *A Violência na Escola*. São Paulo: Summus. 1989.

PESAVENTO, Sandra Jataí. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESCE, Renata Pires; ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Joviana Quintes; SANTOS, Nilton Cesar dos; MALAQUIAS, Juaci Vitória; CARVALHAES, Raquel. Adaptação transcultural, *Confiabilidade e validade da escala de resiliência*. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-448. Rio de Janeiro. 2005.

PESCE, Renata Pires; ASSIS, Simone Gonçalves de; SANTOS, N., OLIVEIRA, R. de V. C. *Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência*. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Mai-Ago 2004, Vol. 20 n. 2, p. 135-143. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. 2004.

PINHEIRO, Vera Lúcia; GUIMARÃES, Ged. *A educação na sociedade da mercadoria: a questão dos Colégios Militares e as Organizações Sociais em Goiás*. Perspectivas em Diálogo – Educação e Sociedade. *Revista de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande*, v. 5, n. 9, p. 253-268, jan.- jun. 2018.

PINHO; Osmundo; VARGAS, João Costa. *Antinegritude : o impossível sujeito negro na formação social brasileira*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 235 p. (Coleção UNIAFRO; 15). 2016.

POLETTTO, Raquel Conte & Koller, Silvia Helena. *Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza*. *Psico-PUCRS, Porto Alegre*. p.151-176. 2002.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Silvia Helena. *Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção*. *Estud. psicol.* [online]. 2008, vol.25, n.3, p.405-416. ISSN 0103-166X. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PRANDI, Reginaldo. *Herdeiras do axé*. São Paulo: Hucitec, 1997.

REIS, João José. *Domingos Sodré, um sacerdote africano. Escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

REYZÁBAL, Maria Victória. *A comunicação oral e sua didática*. Bauru, São Paulo: EDUSP, 1999.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antiracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 3. ed. São Paulo, Editora Moraes, 1981.

RIBEIRO, Darcy. *O Processo Civilizatório*. São Paulo: Vozes, 1978, p. 23.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo/Brasília: Ed. Nacional/ ed. Universidade de Brasília. 1988.

RODRIGUES, Wellington Gil. *As relações entre religiões segundo Ian Bourbour*. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABeWsAE/as-relacoes-entre-ciencia-religiao-segundo-ian-barbour>. Acesso em: 03 jun. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. *Criança pequena e raça a PNAD 87*. São Paulo: FCC. 1997.

RUTTER, Michael. *Resilience in the face of adversity*. *British Journal of Psychiatry*. 147, 598–611, 1985.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SANTOS, Cleber Borges dos. *Desigualdades escolares: as diferenças de rendimento escolar dos alunos amparados e concursados no Colégio Militar de Fortaleza*. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação...), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

SANTOS, Pedrina de Lourdes; MAURÍCIO, Heloísa Helena. *Festa de Nossa Senhora do Rosário o Rosário: Força, Fé e Resistência dos Negros Congadeiros*. Cartilha. Oliveira. 1998.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Scielo, Brasília, 32(esp.), 166-175, pag. 169. 2012. <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SANTOS, Hernani Pereira dos; MARTINS, João Batista. *O cientificismo como obstáculo à compreensão ético-política da psicologia*. Scielo. Brasília. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 33 (esp). 42-53. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000500006&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 30 jun. 2020.

SAPIENZA, Graziela & PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. *Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente*. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.2005.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole. 2004.

SEPPPIR. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Relatório Final. *Grupo de Trabalho Estatuto da Igualdade Racial*, Brasília. 2006.

SILVA, Maria Lúcia da. *Racismo e os efeitos na saúde mental*. In: BATISTA Luís Eduardo, KALCKMANN, Suzana (Orgs.), Seminário saúde da população negra do Estado de São Paulo, (p. 129-132). São Paulo, SP: Instituto de Saúde. 2004.

SILVEIRA, Hendrix Alessandro Anzorena. *Afroteologia: construindo uma teologia das tradições de matriz africana*. São Leopoldo, RS, 2019. 288 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2019 Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/1017/1/silveira_haa_td196.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA. *Crianças em um Mundo Urbano*. United Nations Children's Fund. (UNICEF). Fevereiro de 2012. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf> Acesso em: 03 jun. 2020.

SOARES, Luiz Eduardo. *Meu Casaco de General: 500 dias no front da segurança pública no Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes. 1987.

SOUZA, Marilza Terezinha Soares de; CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. Resiliência Psicológica: Revisão da Literatura e Análise da Produção Científica. *Revista Interamericana de Psicologia*, Instituto de Psicologia – UFRGS. Porto Alegre. 119-126. 2006.

SOUZA Jessé. *A Construção Social da Subcidadania: Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica*. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2003.

SOUZA, Jessé de (Org.). *A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé de *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

TAVARES, Viviane. *A sociedade terá que mudar porque é ela quem autoriza, hoje a barbárie policial*. Revista Forum. 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/01/a-sociedade-tera-que-mudar-porque-e-ela-quem-autoriza- hoje-a-barbarie-policial/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. *Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar*. Disponível

em:<<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

TIBURI, Marcia. *De onde vem e pra onde vai o nosso desejo de saber?* Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_deondevem.htm>. Acesso em: 05 jun. 2020.

TOLEDO, Francisco. *A questão do patrimônio cultural*. Disponível em <http://www.valedoparaiba.com>. Acesso em: 04 abr. 2020.

TORRES, Roberto. O Neopentecostalismo e o novo espírito do capitalismo na modernidade periférica. *Perspectivas*, São Paulo, v. 32, p. 85-125, jul./dez. 2007 Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/981/843>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

UNESCO.UnitedNationsEducational, *Scientificand Cultural Organization*, Relatório: Estudantes da Escola Primária Unidade 7 em Maputo, Moçambique. Paris.2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>> Acesso em: 20 mar. 2020.

UNICEF. Relatório: *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação Básica na idade certa – Direito de todos e de cada uma das crianças e dos adolescentes*.Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília.2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad. 1994.

VELOSO, Caetano. *Noites do norte*. In: *Noites ao Norte (vivo)*, Califórnia (EUA): Universal Music.Faixa 2. 2001.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo Perspec.*, São Paulo ,v. 13, n. 3, p. 3-17, set.1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2020.

ZALUAR, Alba. Violência e crime. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré/ANPOCS, 1999.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. *Violência Extra e Intramuros*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v.16, n.45, São Paulo, Fev/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lang=pt> . Acesso em: 30 mar. 2020

WASELFISZ, JulioJacob. *Os jovens do Brasil: mapa da violência 2014*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

WEST, Cornel. *Questão de raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WIESEL, Elie. *After the Darkness: Reflections on the Holocaust*. Benjamin Moser. New York: Schocken, 2002.

ANEXO 1

Aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil

The screenshot shows the 'Plataforma Brasil' website interface. The browser address bar displays the URL: plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gen/Pesquisas/gen/PesquisaAgrupador.jsf. The website header includes the logo 'Plataforma Brasil' and navigation tabs for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user is identified as 'EVELIN GIELE RAMALHO SZANERLLA - Pesquisador | V5.2'.

The main content area is titled 'DETALHAR NOTIFICAÇÃO' and is divided into three sections:

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA:**
 - Título da Pesquisa: A RESILIÊNCIA DO(A) NEGRO(A) NA ESCOLA, FRENTE A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA
 - Pesquisador Responsável: EVELIN GIELE RAMALHO SZANERLLA
 - Área Temática:
 - Versão: 2
 - CAAE: 01450118.4.0003.5314
 - Submetido em: 15/08/2018
 - Instituição Proponente: INSTITUICAO SINOCAL DE ASSISTENCIA EDUCACAO E CULTURA
 - Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 - Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 - Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
- DADOS DA NOTIFICAÇÃO:**
 - Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final
 - Detalhe:
 - Ausência:
 - Data do Envio: 03/01/2020
 - Situação da Notificação: Aprovado
- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA:**

A circular stamp with the text 'NOTIFICAÇÃO DE APROVAÇÃO' is visible on the right side of the project details. Below the project details, there is a link for 'Comprovante de Receção' with the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_115021'.