

**FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS**

ANA GABRIELA RANGEL PONCIO

**DIREITOS FUNDAMENTAIS À EDUCAÇÃO E À IGUALDADE
RACIAL: UMA INVESTIGAÇÃO BOURDIEUSIANA DO PAPEL
DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NO
SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE
VITÓRIA/ES**

VITÓRIA
2018

ANA GABRIELA RANGEL PONCIO

**DIREITOS FUNDAMENTAIS À EDUCAÇÃO E À IGUALDADE
RACIAL: UMA INVESTIGAÇÃO BOURDIEUSIANA DO PAPEL
DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NO
SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE
VITÓRIA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. André Filipe Pereira Reid dos Santos.

VITÓRIA
2018

ANA GABRIELA RANGEL PONCIO

**DIREITOS FUNDAMENTAIS À EDUCAÇÃO E À IGUALDADE
RACIAL: UMA INVESTIGAÇÃO BOURDIEUSIANA DO PAPEL
DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NO
SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE
VITÓRIA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Aprovada em ____ de _____ de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. André Filipe Pereira Reid dos Santos
Faculdade de Direito de Vitória
Orientador

Prof.^a Dr.^a Gilsilene Passon Picoretti
Francischetto
Faculdade de Direito de Vitória

Prof. Dr.
Membro Externo

À Deus, porque sem Ele, nada poderia fazer. Aos profissionais da educação. À minha avó, Genecy, que com muita dor e sofrimento, venceu os obstáculos impostos por uma sociedade de classes, machista e extremamente racista.

AGRADECIMENTOS

Toda honra e toda glória ao Deus da minha vida, dono de todo o saber e de toda a ciência, criador de todas as coisas. Toda a minha gratidão à Ele, por me ensinar a amar às pessoas com o seu amor incomparável e incondicional, por me fortalecer e me capacitar para alcançar os meus objetivos.

Aos meus pais, Francisco e Waldete, pelos ensinamentos e pela sabedoria adquirida ao longo da vida, por não medirem esforços em me ajudar a alcançar os meus sonhos, por acreditarem em mim sempre e me apoiarem em todas as minhas decisões.

À minha irmã, Daniella, o melhor presente que recebi de Deus, como prova de que eu nunca estaria sozinha, e com quem aprendi a partilhar a vida.

Ao meu noivo, Ronimar, meu amor, com quem divido sonhos, por ser meu companheiro e melhor amigo e, por estar sempre ao meu lado.

Ao meu orientador, pela sua dedicação e paciência, por ser um exemplo de humanidade e, ser a minha referência como professor e pesquisador. Para mim foi uma grande honra realizar pesquisas com Professor Dr. André Filipe Santos, na graduação e no mestrado. Faltam-me palavras para expressar tudo o que aprendi com esse grande Professor e Pesquisador.

À Professora Dra. Elda Bussinguer, coordenadora do PPGD, por sua dedicação e amor ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória.

À Faculdade de Direito de Vitória, instituição a qual respeito e admiro, por acreditar na pesquisa como um instrumento para a promoção das mudanças sociais.

Aos profissionais da educação que, com os seus depoimentos enriquecedores, contribuíram para a realização do presente trabalho.

RESUMO

O direito à educação é apresentado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como um Direito Fundamental, encontrando-se no artigo 6º do texto Constitucional dentre os direitos sociais. Dessa forma, a Lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares, visou a concretização da natureza social do Direito Fundamental à educação. Isso porque, a mencionada Lei apresentou o referido direito como um instrumento para a integração de um grupo social historicamente marginalizado. O Estatuto da Igualdade Racial também expõe a obrigatoriedade do ensino da história geral da África e da população negra no Brasil, como um Direito Fundamental. O *sistema de ensino* possui um papel essencial na formação dos sujeitos, incluindo-se a construção de uma identidade racial positiva da população negra. À luz da lei 10.639/2003, o presente trabalho busca elucidar o seguinte problema: “Qual é o papel exercido pelo *sistema de ensino* público para a construção das identidades raciais no município de Vitória/ES?”. O estudo restringe-se a educação infantil e ao ensino fundamental. A elucidação do problema será feita a partir da análise das entrevistas feitas a 22 educadoras, dentre elas, diretoras, professoras, pedagogas e coordenadoras, de 4 escolas localizadas no município de Vitória, capital do Espírito Santo. As entrevistas foram feitas em dois Centros Municipais de Educação Infantil e em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, localizadas nas regiões de Jardim da Penha e de São Pedro, regiões de alta renda média e de baixa renda média, respectivamente. Por meio das vozes dessas profissionais, foi possível analisar o problema em questão. Referida análise foi desenvolvida a partir da teoria dos campos e da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, utilizando-se o método dialético.

Palavras-chave: Direito Fundamental; Lei 10.639/2003; Educação; Racismo.

ABSTRACT

The right to education is presented by the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988 as a Fundamental Right, and is found in Article 6 of the Constitutional text among social rights. Thus, Law 10.639 / 2003, by making the teaching of Afro-Brazilian History and Culture compulsory in public and private schools, aimed at concretizing the social nature of the Fundamental Right to education. That is because, the aforementioned Law presented said right as an instrument for the integration of a historically marginalized social group. The Racial Equality Statute also exposes the obligation to teach the general history of Africa and the black population in Brazil, as a Fundamental Right. The education system has an essential role in the formation of subjects, including the construction of a positive racial identity of the black population. In light of Law 10.639/2003, the present work seeks to elucidate the following problem: "What is the role exercised by the public education system for the construction of racial identities in the municipality of Vitória/ES?". The study is restricted to early childhood education and elementary education. The elucidation of the problem will be made through the analysis of interviews with 22 educators, among them, directors, teachers, pedagogues and coordinators, from 4 schools located in the city of Vitória, capital of Espírito Santo. The interviews were carried out in two Municipal Infant Education Centers and two Municipal Elementary Schools, located in the regions of Jardim da Penha and São Pedro, regions of high middle income and low middle income, respectively. Through the voices of these professionals, it was possible to analyze the problem in question. This analysis was developed from the theory of the fields and the sociology of education of Pierre Bourdieu, using the dialectical method.

Keywords: Fundamental Law; Law 10.639/2003; Education; Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Regiões Administrativas do Município de Vitória	83
Figura 2 – Escola Grito do Povo	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

Coord./EMEF-SP – Coordenadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental da região administrativa de São Pedro

Dir./CMEI-SP – Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil da região administrativa de São Pedro

Dir./CMEI-JP – Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil da região administrativa de Jardim da Penha

Dir./EMEF-SP – Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental da região administrativa de São Pedro

Dir./EMEF-JP – Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental da região administrativa de Jardim da Penha

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MUSP - Movimento das Mulheres Unidas de São Pedro

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Prof./CMEI-SP – Professora do Centro Municipal de Educação Infantil da região administrativa de São Pedro

Prof./CMEI-JP – Professora do Centro Municipal de Educação Infantil da região administrativa de Jardim da Penha

Prof./EMEF-SP – Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental da região administrativa de São Pedro.

Prof./EMEF-JP – Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental da região administrativa de Jardim da Penha.

Pedag./CMEI-SP – Pedagoga do Centro Municipal de Educação Infantil da região administrativa de São Pedro

Pedag./EMEF-SP – Pedagoga da Escola Municipal de Ensino Fundamental da região administrativa de São Pedro

Pedag./EMEF-JP - Pedagoga da Escola Municipal de Ensino Fundamental da região administrativa de Jardim da Penha

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU	15
1.1 EDUCAÇÃO NA TEORIA DE BOURDIEU	18
1.1.1 “Eles já nascem nota 10”: a meritocracia do sistema de ensino	24
1.2 A EDUCAÇÃO EM BOURDIEU EM CONTRAPOSIÇÃO À ESCOLA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE	34
2 A CULTURA DO RACISMO NO CAMPO ESCOLAR	42
2.1 BREVE HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL	42
2.1.1 A busca pela inserção nas cidades	54
2.2 O RACISMO ESTRUTURAL COMO HABITUS DOMINANTE	63
3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES	81
3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES	94
3.2 A IDENTIDADE RACIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL PESQUISADAS	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO

O direito à educação é apresentado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988) como um Direito Fundamental, encontrando-se no artigo 6º do texto Constitucional dentre os direitos sociais. A Lei 10.639/2003 ao acrescentar o artigo 26-A à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), inserindo no currículo oficial a exigência de temas voltados para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares, visou a concretização da natureza social do Direito Fundamental à educação. Isso porque a mencionada Lei apresentou o referido direito como um instrumento para a integração de um grupo social historicamente marginalizado.

Vale mencionar, que o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi novamente alterado pela Lei nº 11.645/2008, para obrigar as escolas a ensinarem, além da cultura e da história afro-brasileira, a cultura e a história indígena. A inclusão do artigo 26-A e sua posterior alteração, estão em conformidade com os princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado, dentre eles, está a “[...] consideração com a diversidade étnico-racial” (art. 3º, Lei nº 9.394/1996), incluído pela Lei nº 12.796/2013.

Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), em título denominado “Dos Direitos Fundamentais”, também estabelece a obrigatoriedade do ensino da história geral da África e da população negra no Brasil (art. 11, Lei nº 12.288/2010), sendo que referidos conteúdos devem ser trabalhados em todo o currículo escolar, com o objetivo de resgatar a contribuição decisiva da população negra para a formação econômica, social, cultural e política do país (art. 11, §1º, Lei nº 12.288/2010).

Dessa forma, tendo em vista que a própria Constituição da República de 1988, apresenta a educação como um Direito Fundamental e, deixa claro que esta tem como uma de suas finalidades o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (art. 205, CRFB/1988), torna-se evidente o papel essencial que deve ser exercido pelo

*sistema de ensino*¹ para viabilizar a construção de uma identidade racial positiva da população negra, e assim, possibilitar o pleno desenvolvimento dessas pessoas, direito que lhes foi negado desde a chegada dos africanos ao Brasil.

A não integração da população negra em diversos campos da sociedade ainda é visível. Os negros compõem mais da metade da população brasileira, mas são minoria nos campos político, econômico, midiático, artístico, esportivo, educacional etc. Quando aparecem nesses campos, possuem papéis delimitados. Mas isso não causa espanto, visto que a sociedade naturalizou a exclusão dos negros em diversos espaços.

Diante da imagem historicamente negativa construída sobre o negro e confirmada diariamente, o estudo parte da necessidade de se compreender como a identidade do negro é construída no e pelo sistema de *sistema de ensino* público, em um país ainda racista. A análise será feita em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) do Município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Foram escolhidos um CMEI e uma EMEF das regiões administrativas 9 e 7, correspondentes às regiões de Jardim da Penha e de São Pedro, respectivamente.

Dessa forma, a pesquisa visa a elucidar o seguinte problema: “Qual é o papel exercido pelo *sistema de ensino* público para a construção das identidades raciais no município de Vitória/ES?”. O estudo ficará restrito aos âmbitos da educação infantil e do ensino fundamental, visto que, consistem nos primeiros contatos dos sujeitos com o *sistema de ensino*.

A escolha das escolas foi feita com base na análise da renda média de cada região administrativa do município de Vitória, que é dividido em nove regiões administrativas (PMV, 2014). Foram selecionadas escolas das regiões administrativas de alta renda média, Jardim da Penha, e de baixa renda média, São

¹ Expressão utilizada no decorrer do presente estudo, visto que, foi esta a expressão usada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em análise feita ao sistema de ensino francês no fim da década de 1960. Os referidos autores descreveram e sistematizaram de que forma a instituição escolar e os agentes desta exercem a violência simbólica e viabilizam a sua legitimação. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 12)

Pedro. Isso porque, a pesquisa teórica demonstrou a existência de uma forte relação entre classe social e econômica, e raça. Para a escolha das EMEF's, além da região administrativa, considerou-se a nota das escolas na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visto que, as escolas com melhores avaliações estavam na região administrativa de alta renda média, enquanto que, as escolas localizadas nas regiões administrativas de baixa renda média, possuíam notas inferiores. Vale ressaltar que a avaliação do IDEB não é realizada nas escolas de educação infantil.

Foram entrevistadas 22 educadoras²: quatro diretoras, uma em cada escola; três professoras de cada CMEI; uma pedagoga no CMEI de São Pedro; uma pedagoga, uma coordenadora e quatro professoras na EMEF de São Pedro; duas pedagogas e três professoras na EMEF de Jardim da Penha. A partir das entrevistas, buscou-se identificar qual é o papel exercido pelo *sistema de ensino* público para a construção das identidades raciais no município de Vitória. Para isso, foram feitas perguntas com o objetivo de saber se as escolas possuíam projetos de valorização da cultura negra, ou dos conteúdos raciais no dia a dia escolar, visando identificar se e como as escolas aplicavam a Lei 10.639/2003 e, buscou-se verificar se os educadores percebiam tratamentos diferenciados dos professores para com os alunos negros, ou de alunos para com os alunos negros.

É importante mencionar, que, ao longo das entrevistas nas EMEF's surgiu a necessidade de conhecer melhor quais os fatores que contribuem para uma boa avaliação no IDEB, visto que, observou-se que havia uma forte influência do contexto social e familiar vivido pelos estudantes de cada escola no seu desempenho escolar. Esse fato foi de extrema relevância para a pesquisa, conforme será elucidado no capítulo três. Dessa forma, às diretoras e às pedagogas das EMEF's foi feita uma pergunta relacionada ao mencionado Índice.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, e dos três pilares de sua teoria: campo, capital e *habitus*. Além disso, foi utilizada a

² Observou-se a existência de um número maior de mulheres do que de homens no campo escolar, principalmente, nas funções de pedagogos, coordenadores ou gestores. Dessa forma, todos os entrevistados serão mencionados no feminino, para que não haja riscos quanto à identificação destes.

sociologia da educação do autor. A aplicação da teoria de Bourdieu tornou imprescindível a realização da pesquisa de campo, visto que, o autor estabelece uma forte ligação entre o rigor teórico e a pesquisa empírica. O método utilizado foi o dialético, uma vez que, por meio do referido método é possível estudar o fenômeno social em análise com base na contradição presente na realidade. Tal contradição origina-se da luta dos contrários. (TRIVIÑOS, 2013, p. 54/69).

O trabalho se estrutura em três capítulos. No primeiro capítulo, expõe-se a teoria dos campos de Pierre Bourdieu e, os elementos sobre os quais o autor ergue sua teoria: campo, capital e *habitus*. A partir disso, é apresentado como o autor aplica esses elementos na análise sobre o campo educacional, em sua sociologia da educação. Além disso, diante da importância do pensador e educador brasileiro, Paulo Freire, para os estudos sobre a educação, tornou-se imprescindível expor a teoria do mencionado autor, comparando-a com a teoria de Bourdieu, o que foi feito no item 1.2.

Tendo em vista que, para Bourdieu, é necessário conhecer o processo histórico para a análise do objeto de pesquisa, o segundo capítulo apresenta uma breve trajetória do negro no Brasil, desde a sua chegada ao país até os dias atuais, mostrando como os negros não foram integrados à sociedade, mesmo após a abolição da escravidão, sendo excluídos, inclusive, do *sistema de ensino*. Mas isso não impediu que o país fosse marcado pela ideologia da democracia racial no século XX, mito que ainda se faz presente. Isso porque, o racismo na sociedade brasileira é estrutural, faz parte do funcionamento normal das instituições e da constituição das relações sociais.

O terceiro capítulo, conforme mencionado, apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas às educadoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), do município de Vitória, estando duas escolas (um CMEI e uma EMEF) em cada região administrativa selecionada, correspondentes às regiões de Jardim da Penha e de São Pedro.

Insta ressaltar que o presente estudo entende como “negro” todas as pessoas que se autodeclararam pardas ou pretas, conforme previsto no artigo 1º, IV, do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).

1 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU

O método de pesquisa de Bourdieu parte de uma forte relação entre rigor teórico e a pesquisa empírica, haja vista que para o autor, todo trabalho sociológico deve iniciar-se com uma elaboração teórica para a comprovação empírica de validade da teoria trabalhada no estudo da realidade social que se propõe a analisar (SANTOS; YIEN; LANÇA, 2016). Dessa forma, para o autor, teoria e pesquisa empírica devem estar constantemente ligadas entre si, bem como, unidas a uma proposta de desvendar e de entender determinada especificidade do mundo social (BOURDIEU, 2002, p. 64).

Referida análise empírica no método bourdieusiano é feita a partir dos três pilares da teoria de Bourdieu: campo, capital e *habitus*. A pesquisa empírica a partir do mencionado método é feita com base na análise dessas três categorias, que devem estar em harmonia e devem manter a consistência e a coesão da análise. Com base nesse tripé, Bourdieu analisa uma variedade de objetos, tendo em vista que os conceitos de campo, capital e *habitus* são muito maleáveis e profundamente férteis. (SANTOS; YIEN; LANÇA, 2016)

O campo consiste em um espaço caracterizado pela dominação e pelos conflitos, sendo que, cada campo possui autonomia, com regras próprias de dominação e de hierarquização social (FERREIRA, 2013, p. 47). Em outras palavras, cada campo possui suas regras, seus princípios e suas hierarquias. São estabelecidos a partir das próprias tensões ocorridas em seus espaços e são formados por um sistema de relações ou de oposições entre os agentes sociais que o constituem. Cada campo apresenta seus próprios modos de formação e de organização. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 88/89)

Em outras palavras, o conceito de campo refere-se a um espaço de luta por distinção social, sendo que cada espaço (o cultural, o político, o acadêmico, o científico etc.), constitui um campo específico. O campo caracteriza-se, portanto, por ser um espaço de conflitos e de concorrência, no qual os agentes disputam alguns “troféus”, “capitais” pertinentes ao campo (BOURDIEU, 2002, p. 67).

Nesse sentido, no campo artístico o capital disputado será o capital cultural, no campo científico, a luta será pelo capital científico, no campo jurídico a distinção social será pelo acúmulo de capital jurídico, no campo acadêmico, a disputa será por títulos pertinentes à academia (BOURDIEU, 2002, p. 67).

A partir do conceito de campo é possível compreender o conceito de capital, noção sobre a qual Bourdieu se inspirou no marxismo. Contudo, o autor estende a ideia de capital no marxismo, para outras formas de riqueza e de dominação, trazendo a ideia de outros tipos de capitais, como: o cultural, que remete a relação com a cultura erudita e escolar; o social, que trata da teia de relações sociais que os grupos dominantes possuem; e o simbólico, que consiste em símbolos e signos que situam os sujeitos no espaço social. (BOURDIEU, 2002, p. 66)

Nota-se que o capital não se restringe ao seu aspecto econômico, como na concepção marxista, mas abarca os capitais cultural, social e simbólico, que não se reduzem aos seus valores de mercado. Por meio da detenção do capital simbólico, os dominantes impõem aos dominados o que Bourdieu denomina de arbitrário cultural, isto é, as hierarquias, a dominação, transmitindo-se a ideia de legitimidade dessas relações de dominação. À capacidade de impor aos dominados um arbitrário cultural de modo que estes aceitem a imposição, sem perceber que ele é imposto, Bourdieu chama de violência simbólica. (BOURDIEU, 2002, p. 66)

Contudo, a imposição de determinado arbitrário cultural, por meio de uma violência simbólica só ocorre de forma eficaz, quando todos os agentes do campo tiverem internalizado as regras do jogo, isto é, o *habitus* pertinente ao campo em que se encontram.

O *habitus* consiste em um conjunto de conhecimentos obtidos com o passar do tempo (BOURDIEU, 2004, p. 61) que permite que os indivíduos se comportem de determinada forma dentro de um campo específico. O *habitus* vai além do indivíduo, sendo intrínseco a um processo histórico das relações sociais.

Nesse viés, observa-se que é por meio do *habitus* que a reprodução social ocorre. Tal reprodução só é possível devido a ação dos agentes e das instituições, que o mantém como um mecanismo de dominação simbólica praticada sobre os sujeitos, por meio da internalização do *habitus* por estes. (FERREIRA, 2013, p. 48)

Os conceitos de campo e *habitus* encontram-se relacionados, de forma que tanto o campo quanto o *habitus* dependem um do outro para o seu funcionamento (BOURDIEU, 2002, p. 68). Isso porque, o *habitus* é específico ao campo determinado, isto é, diferentes campos, exigirão a internalização de *habitus* diferentes para a disputa dos capitais específicos do campo.

A realização de pesquisas usando a teoria de Bourdieu deve ocorrer por meio da análise do campo, do capital e do *habitus*. A pesquisa em Bourdieu exige que o pesquisador combata suas concepções e lute contra a forma aparente como a construção social se apresenta. Para o autor, não é possível separar a construção do objeto dos mecanismos de construção dos objetos, bem como das críticas. A isso Bourdieu denomina de “teoria reflexiva”. (BOURDIEU, 2002, p. 65)

Por outras palavras, o método de pesquisa em Bourdieu exige que se submeta as práticas intelectuais e científicas a uma análise crítica, visto que, para o autor toda produção do conhecimento está inserida em um campo de lutas. Trata-se de fazer uma sociologia da própria sociologia, pois a pesquisa em Bourdieu é feita por meio de uma perspectiva autorreflexiva e autocrítica. (SANTOS; YIEN; LANÇA, 2016)

O método bourdieusiano não pretende criar teorias universais. Assim, existe uma necessidade de se desenvolver uma análise que possa reconstruir, para cada momento histórico determinado, as categorias definidas, de modo que estas não sejam pensadas como universais, invariáveis e invariantes (BOURDIEU;

CHARTIER, 2011, p.88). Desse modo, deve-se entender o processo histórico de formação do próprio campo e da sociedade.

Daí surge novamente a necessidade de realização da pesquisa empírica, uma vez que, para cada momento histórico, a análise deve ser reconstruída, sendo que a pesquisa nunca estará pronta, finalizada, estando sempre passível de alterações e de novas conclusões.

1.1 EDUCAÇÃO NA TEORIA DE BOURDIEU

A partir da compreensão da base sobre a qual Bourdieu ergue suas teorias é possível entender sua sociologia da educação. Isso significa que, a compreensão de um campo específico, em nosso caso, do campo educacional, requer a análise dos capitais em disputa dentro do campo e do *habitus* internalizado pelos agentes para a disputa desses capitais. Além disso, deve-se levar em conta os conflitos entre o campo educacional e outros campos sociais.

É importante mencionar que a sociologia da educação de Bourdieu surge em um período de crise das concepções otimistas que se tinha sobre o sistema educacional até o século XX. Prevalencia nas Ciências Sociais e no senso comum até então uma crença no *sistema de ensino*, e de que, por meio deste, seria possível se superar os problemas econômicos, sociais e políticos, de forma justa e democrática. Através do ensino público e gratuito, seriam solucionados os obstáculos do acesso à educação e viabilizada a oportunidade entre todos os cidadãos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Entretanto, nos anos 60 passa-se do otimismo ao pessimismo em relação ao *sistema de ensino*. No final dos anos 50 uma série de pesquisas incentivadas pelos governos inglês, americano e francês são divulgadas, expondo a importância da origem social para a obtenção do êxito escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). A posição social familiar passou a ser vista como um fator essencial na pesquisa em

sociologia da educação, tornando-se evidente a relação entre o acesso aos diferentes níveis de ensino e a posição social (BARBOSA, 2011, p. 85).

Além disso, havia uma frustração por parte dos estudantes, especialmente os franceses, com o viés autoritário e elitista do *sistema de ensino*, bem como, com a desvalorização dos títulos escolares e com a difícil mobilidade social propiciada pelo referido sistema. O sentimento dessa geração em relação à escola, era de engano. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Nesse contexto, o Relatório Coleman, de 1966, talvez tenha sido uma das pesquisas mais importantes no âmbito da educação. Com o objetivo de estudar de que forma as diferenciações de cor, raça, religião, origem regional e social influenciam no avanço escolar, o governo americano fez uma análise com base em uma amostra de 645 mil estudantes, e recolheu informações sobre as características das escolas cursadas, dos educadores, dos estudantes e das famílias destes. Por meio da realização de cinco conjuntos de testes, a pesquisa concluiu que as desigualdades de desempenho poderiam ser justificadas mais pelas desigualdades socioeconômicas do que pelas questões restritas ao âmbito escolar. (BONAMINO; FRANCO, 1999). O Relatório Coleman, portanto, marcou o rompimento com o viés otimista de que é por meio da educação oferecida a todos que seria possível se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária (BONAMINO; ALVES; FRANCO; CAZELLI, 2010).

Nesse sentido, Bourdieu também traduz a educação e a escola de forma diferente e que pareceu esclarecer o que as teorias anteriores não puderam explicar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). O autor desconstrói os mitos que rodeavam a educação, especialmente, os mitos da igualdade no *sistema de ensino*, da meritocracia e da mobilidade social.

Bourdieu afirma que o *sistema de ensino* contribui para a conservação social. O autor enfatiza o verbo “contribuir”, deixando claro que não alega que o *sistema de ensino* conserva e reproduz as estruturas sociais, mas que contribui para conservá-las e para reproduzi-las. Na sua concepção, o *sistema de ensino* é um dos

instrumentos por meio dos quais as hierarquias sociais são mantidas. (BOURDIEU, 2002, p. 14)

Segundo Bourdieu, ainda se acredita no *sistema de ensino* como um mecanismo de mobilidade social, de acordo com a concepção da “escola libertadora”. No entanto, a realidade mostra que tal sistema é um dos principais meios de conservação social, visto que, fornece uma aparente legitimidade às desigualdades sociais, tratando como dom natural, o que na realidade consiste em herança cultural. (BOURDIEU, 2015, p. 45/46)

Com isso, o autor (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 23) demonstra como essa conservação social ocorre a partir dos elementos constitutivos do próprio *sistema de ensino*, que detém o monopólio da violência simbólica dominante.

O poder de violência simbólica é exercido por meio da imposição de determinadas significações como legítimas, que escondem as relações de força que estruturam o exercício dessa violência. Nesse sentido, toda ação pedagógica, exercida pela família ou pelo sistema escolar, consiste em uma violência simbólica na medida em que impõe, pelo uso de um poder arbitrário, determinado arbitrário cultural. É por meio da posse de uma violência simbólica legítima que a ação pedagógica escolar reproduz a cultura dominante e, conseqüentemente, a estrutura desigual das relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25/27)

Dessa forma, qualquer que seja a ação pedagógica exercida, ela possuirá, internamente, uma violência simbólica que, diferentemente de qualquer violência física, institui de forma arbitrária, o arbitrário cultural de um determinado grupo ou classe. (NUNES; MASCARENHAS, 2012, p. 9)

Referida ação é uma violência simbólica porque institui um arbitrário cultural, isto é, um capital cultural das classes dominantes. Tal imposição possui no *sistema de ensino* o seu principal reprodutor. Afinal, por trás dos princípios educacionais que cercam a pedagogia, uma das funções desta é inculcar valores, regras e comportamentos pertencentes a determinada classe nas classes consideradas subalternas, de modo que, durante esse processo “educacional” a escola está

autorizada a se utilizar de sanções, fixadas de forma simbólica, que consistem em verdadeiros atos de violência para aqueles que o recebem e estão submetidos à autoridade escolar. (NUNES; MASCARENHAS, 2012, p. 9/10)

A ação pedagógica colocada em posição dominante no sistema das ações pedagógicas, em uma formação social determinada, é aquela que corresponde aos interesses objetivos dos grupos ou das classes dominantes. Desse modo, como expressão de um poder simbólico, que não se restringe à imposição pela força, a ação pedagógica só consegue se exercer em uma relação de comunicação (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28).

A ação pedagógica impõe e inculca determinadas significações consideradas legítimas por uma classe, que vê tão somente o seu arbitrário cultural como digno de ser reproduzido e transmitido (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29). Isso significa que aquilo que é considerado digno e legítimo de ser transmitido pelo *sistema de ensino* consiste em uma seleção arbitrária, feita por uma classe dominante que atua em favor da sua cultura, do seu arbitrário cultural.

Nesse sentido, como poder de violência simbólica que se exerce em um contexto de comunicação e que realiza a inculcação de determinado arbitrário cultural, a ação pedagógica necessita de uma autoridade pedagógica para exercê-la. É por meio desta, que os destinatários da ação pedagógica reconhecem a legitimidade da informação transmitida e a autoridade dos transmissores da informação. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 32/43)

A autoridade pedagógica, que em sua forma institucionalizada é denominada de autoridade escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 85), representada na maioria das vezes na figura do professor, ou educador, conserva a cultura considerada legítima, isto é, o arbitrário cultural digno de ser perpetuado, e reproduz, por meio da comunicação, a mensagem legítima necessária para inculcar um *habitus* cultivado, necessário para implantar um sentimento de valorização da cultura consagrada pela escola, e de desvalorização de tudo aquilo que difere dessa cultura. (BOURDIEU, 2015, p. 253)

Vale ressaltar, que o êxito da ação pedagógica ocorre quando seus destinatários reconhecem a autoridade pedagógica e compreendem a mensagem codificada transmitida por esta (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 51/52). Por outras palavras, o êxito da ação pedagógica depende da relação de proximidade que se estabelece entre o arbitrário cultural imposto por essa ação, através da autoridade pedagógica, e o arbitrário cultural imposto pela primeira educação, no âmbito familiar, isto é, do capital cultural adquirido anteriormente.

Isso fica evidente quando se observa a relação mantida entre os professores com a linguagem, partindo do pressuposto de que existe entre eles e os educandos um universo linguístico e cultural comuns, valores semelhantes, um *habitus* em comum, sem levar em consideração aqueles que não compartilham desse mesmo *habitus*. Aqueles que conseguem compartilhar da mesma linguagem, cultura, *habitus* da autoridade pedagógica, mantendo um diálogo e conhecendo os códigos das mensagens codificadas transmitidas por esta, são considerados inteligentes, talentosos, que compreendem tudo de forma natural. (BOURDIEU, 2015, p. 62)

Para o exercício da ação pedagógica, a autoridade pedagógica precisa realizar um trabalho de inculcação. Na utilização desse trabalho pedagógico, produz-se um *habitus*, como resultado da interiorização de um arbitrário cultural, capaz de se manter e de se propagar mesmo com o encerramento da ação pedagógica. Quer dizer, o indivíduo torna-se apto a dar continuidade à perpetuação do arbitrário cultural dominante internalizado, mesmo sem estar sob a influência direta da ação pedagógica. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 53)

O trabalho pedagógico, por meio do qual a ação pedagógica dominante é exercida, tem como objetivo a reprodução das relações de força estabelecidas entre os grupos ou classes que, pela inculcação ou pela exclusão, impõem aos grupos ou classes dominadas o reconhecimento da cultura dominante como legítima. Assim, por meio do trabalho pedagógico, os grupos ou classes dominadas interiorizam suas disciplinas e censuras, e essa interiorização se torna mais eficiente na medida em que se transforma em autodisciplina e autocensura por parte das classes dominadas. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 62/63)

A concretização da ação pedagógica consiste em um complexo de imposições feitas de forma arbitrária que faz com que os indivíduos interiorizem modos de viver e de se comportar na sociedade na qual estão inseridos, à luz de uma concepção cultural restrita a uma classe específica. A passividade dos educandos diante da realidade em que vivem é ensinada pelo *sistema de ensino*, que formata os indivíduos que a ele se submetem de acordo com as concepções culturais da classe dominante. (NUNES; MASCARENHAS, 2012, p. 10)

Isso significa que o *sistema de ensino* inculca um *habitus* dominante nos indivíduos, o que é determinante para definir a posição a ser ocupada por estes dentro da hierarquia social. Em outras palavras, a escola propaga um arbitrário cultural dominante, por exemplo, ao omitir as mulheres da história, contando uma história feita tão somente por homens brancos; ao apresentar os negros em uma posição de docilidade em relação à escravidão; ao valorizar a cultura e a história europeia em detrimento das culturas e histórias indígena e africana.

O *sistema de ensino*, de forma quase imperceptível, transmite um arbitrário cultural dominante e um *habitus* dominante que faz com que os destinatários de sua mensagem assumam um comportamento esperado pelos dominadores.

Atitudes comuns na escola, consideradas naturais, são eficazes para viabilizarem a inculcação do *habitus* dominante. Um exemplo disso ocorre quando as crianças estão realizando atividades com os lápis de cor e querem colorir a pele de uma pessoa. Existe um lápis de cor cuja denominação informal é “cor de pele”, mas na verdade, tal coloração designa uma tonalidade de rosa claro. Essa prática é a expressão de um arbitrário cultural dominante baseado na branquitude, que inculca, de modo “informal”, um *habitus* dominante e que faz com que as crianças, mesmo aquelas que não são brancas, reproduzam, de forma naturalizada, que a cor da pele é a cor branca, dominante. (CARVALHO, 2005)

Dessa forma, tendo em vista que o *sistema de ensino* transmite um arbitrário cultural dominante pertencente a uma classe dominante, tal sistema contribui para a manutenção e para a perpetuação das desigualdades sociais, de gênero e raciais

presentes na sociedade. Mantém-se como dominantes as classes altas, os homens e os brancos, por exemplo.

1.1.1 “Eles já nascem nota 10”: a meritocracia do *sistema de ensino*

Por meio de um trabalho pedagógico secundário, isto é, um trabalho pedagógico institucionalizado, denominado também de trabalho escolar, que é diferente do trabalho pedagógico primário exercido pela família, o *sistema de ensino* reproduz um arbitrário cultural que ele mesmo não produz (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 76/79). Isso quer dizer, que o *sistema de ensino* reproduz um capital cultural que ele não cria, mas legitima, o que contribui com a manutenção das relações desiguais entre os grupos e classes.

O capital cultural pode ser dividido em três categorias: o capital incorporado, o capital objetivado e o capital institucionalizado (BOURDIEU, 2015, p. 82/88). Em sua forma incorporada, o capital possui como partes integrantes, os gostos, o grau de domínio sobre a língua culta e o conhecimento sobre o campo escolar. O acúmulo dessa modalidade de capital cultural depende de um modo de absorção feita por meio de um trabalho de inculcação e de incorporação. Essa forma de capital consiste em elemento do contexto familiar que influencia no futuro escolar dos estudantes. (BONAMINO; ALVEZ; FRANCO; CAZELLI, 2010, p. 492). O capital cultural incorporado se realiza na transposição de uma riqueza externa para o interior do sujeito, isto é, na assimilação de um *habitus* que não é transmitido e apropriado de forma instantânea, como os bens materiais (BOURDIEU, 1986, p. 48).

O capital cultural objetivado é algo mais “palpável”, podendo ser considerado como os bens culturais, dentre eles: esculturas, pinturas, livros etc. Para que seja possível a detenção desse tipo de capital é preciso possuir capital econômico, mas para compreender e se apropriar desses bens culturais é preciso possuir os meios para decifrar os códigos, para alcançar a mensagem transmitida por esses bens, o que significa que, é indispensável a posse do capital cultural incorporado. (BONAMINO; ALVEZ; FRANCO; CAZELLI, 2010, p. 492)

Por fim, em sua modalidade institucionalizada, o capital cultural apresenta-se por meio dos títulos escolares. O investimento no campo escolar relaciona-se com o retorno possível que se pode obter com esses títulos no mercado de trabalho. (BONAMINO; ALVEZ; FRANCO; CAZELLI, 2010, p. 492)

Por meio de uma comunicação pedagógica estabelecida por meio da autoridade pedagógica, a ação pedagógica exercida pelo *sistema de ensino* impõe o arbitrário cultural dominante, que só consegue ser compreendido por aqueles que, devido ao capital cultural que incorporaram de seu ambiente familiar, podem decifrar os códigos transmitidos. Nota-se que, por meio da linguagem, o *sistema de ensino* exerce o seu poder de violência simbólica de forma sutil.

Coincidentemente, os estudantes que conseguem compreender a mensagem transmitida pertencem às classes dominantes, que encontram nesta mensagem, uma continuação das mensagens recebidas em seu contexto familiar, isto é, no trabalho pedagógico primário. Já os indivíduos pertencentes às classes dominadas devem se esforçar muito mais para decifram o código, de modo que, sua dificuldade de compreensão é atribuída à sua incapacidade.

Nesse sentido, as crianças provenientes de ambientes sociais mais favorecidos absorvem de seu meio não apenas os hábitos de estudo, de fazer o dever de casa, de fazer exercícios além dos passados pelo(a) professor(a), recebendo a ajuda de seus pais. Esses estudantes herdaram conhecimentos e gostos que fazem com que o seu sucesso seja ainda maior, na medida em que os saberes herdados sejam caracterizados como dom, talento, inteligência e mérito. (BOURDIEU, 2015, p. 49/50)

Existe certo consenso de que as posições de classe ou status são mantidas pelos sujeitos devido à sua ambição, capacidade e esforço, ou seja, devido ao seu mérito. Entretanto, essa ascensão e manutenção de status e classe, também se associa a aspectos não meritocráticos, tais como as relações sociais, associações políticas, características culturais, dentre outros fatores. (GOLDTHORPE, 1997, p. 675)

Para Bourdieu, os indivíduos são socialmente constituídos, sendo caracterizados por tudo aquilo que herdamos do seu âmbito social. Nota-se que o autor atribui peso maior ao capital cultural, em detrimento do capital econômico, para explicar as desigualdades na educação. É o acúmulo de capital cultural que propicia o desenvolvimento escolar, que facilita a absorção dos conteúdos e a compreensão dos códigos transmitidos em sala de aula. Em outras palavras, os saberes cultos e considerados legítimos, a maior ou menor facilidade com a língua culta, conhecimentos adquiridos no seio familiar, viabilizam o aprendizado e o êxito escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Portanto, os elementos sociais e culturais, o grau de instrução dos pais, o capital social familiar ou a estrutura da família, mostram-se como indicadores mais determinantes para delinear o decorrer da trajetória escolar dos educandos, se comparados com o acúmulo de capital econômico (BARBOSA, 2011, p. 92). O que não retira a importância desse capital para o sucesso escolar, visto que, os que o detêm, ocupam majoritariamente as posições dominantes da sociedade.

Nesse sentido, para alguns estudantes, a educação escolar consiste apenas na continuação dos saberes já adquiridos em casa, isto é, na extensão do trabalho pedagógico primário. Já para outras crianças, tudo o que a escola traz é novo e estranho. Além disso, a detenção do capital cultural favorece aqueles que o possuem, visto que, propicia a estes, êxito nas avaliações feitas pelos professores, sejam essas avaliações estritamente escolares, como provas e testes, ou avaliações morais. Segundo Bourdieu, a análise escolar sobre os alunos ultrapassa as avaliações de aprendizagem, constituindo-se em verdadeiros julgamentos morais e culturais dos estudantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Os educadores avaliam o aluno como um todo, isto quer dizer que além de verificar se o conteúdo foi apreendido de forma correta, os professores avaliam o comportamento em sala de aula, o compromisso do estudante, dentre outros fatores. Com isso, fica claro que, a avaliação dos alunos está pautada em escolhas culturais, elegendo-se o comportamento esperado de um bom aluno, que consiste naquele que possui a cultura consagrada pela escola. O desviante desse comportamento é rotulado como aluno ruim, aquele que é desprovido da cultura considerada legítima

pelo *sistema de ensino*. Assim, a escola reproduz valores e pensamentos pertencentes a determinada classe, a dominante. (CARVALHO, 2009)

Observa-se que a transmissão do poder e dos privilégios ocorre por intermédio do *sistema de ensino*, utilizado para substituir outros instrumentos de transmissão, tais como os que ocorrem no seio familiar. A escola substitui a família, e confirma a transmissão de privilégios e de poder que esta efetua. Nesse sentido, por exemplo, o *sistema de ensino* afirma que determinada criança é talentosa para a matemática sem levar em consideração que na família desta existem muitas pessoas das ciências exatas, ou, infere que determinada criança é ruim em língua portuguesa sem analisar que ela advém de uma família de imigrantes, não estando habituada com a língua. (BOURDIEU, 2002, p. 15)

O *sistema de ensino*, portanto, contribui para confirmar e transformar em dom e mérito as heranças culturais adquiridas na família (BOURDIEU, 2002, p. 15). Isso quer dizer que existem alunos que já nasceram “A” (CARVALHO, 2009), independentemente da avaliação escolar, devido ao seu comportamento, ao seu modo de falar, ao seu modo de escrever etc., visto que receberam essa herança no seio familiar.

Esses estudantes dificilmente não obterão esse reconhecimento do sistema escolar, visto que, o arbitrário cultural difundido pelo *sistema de ensino*, é o arbitrário cultural já internalizado por eles por meio de um trabalho pedagógico primário, já exercido no seu âmbito familiar. Isso significa que eles já ingressam no campo escolar “programados” de acordo com as regras do jogo.

O capital social e o capital econômico são importantes para um maior acúmulo de capital cultural. A possibilidade que possuem alguns estudantes de estudarem em boas escolas, de fazerem viagens de estudo, de terem acesso a museus e a cinemas, demonstra a viabilização do acúmulo do capital cultural, devido a posse de capital econômico. Além disso, o convívio social dos estudantes com amigos e com familiares que tenham proximidade com o *habitus* valorizado pelo *sistema de ensino* contribui para o aumento do capital cultural. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

O volume do capital social adquirido por um indivíduo depende da extensão das conexões que ele pode realizar e, dos capitais econômico, simbólico e cultural detido pelas pessoas às quais está conectado. Portanto, o capital social não está desvinculado dos outros capitais, sendo que, as conexões feitas entre grupos ou indivíduos, depende do reconhecimento mútuo da existência de uma homogeneidade mínima dos capitais possuídos por eles. (BOURDIEU, 1986, p. 51)

O *sistema de ensino* além da função de consagrar a diferença entre as classes, transmite uma cultura que aparta os que a adquirem dos que não a possuem. Os que detém a cultura considerada pela escola como culta, erudita, possuem um conjunto formado pela linguagem, pelo pensamento e, pelo gosto, que os diferencia daqueles que apenas possuem acesso a conhecimentos restritos ao ambiente em que vivem, utilizando da linguagem, do pensamento e do gosto adstrito a esse ambiente. (BOURDIEU, 2015, p. 221)

Assim, a escola consiste no espaço de encontro do *habitus* já internalizado pelos estudantes de uma classe, com o *habitus* valorizado e consagrado pelo *sistema de ensino*. Ter acesso e possuir cultura, portanto, significa ter acesso e possuir uma cultura determinada, que é a cultura de uma classe específica. (BOURDIEU, 2015, p. 228/229)

Fica claro que, o *habitus* valorizado pelo *sistema de ensino* é o *habitus* da classe dominante, que adquire e internaliza esse *habitus* em meios extraescolares. Dessa forma, a postura, o domínio da língua culta para falar e para escrever, o jeito de se vestir e de se comportar em sala de aula, são *habitus* internalizados por estudantes advindos das classes dominantes, o que já os colocam na frente na disputa pelos capitais no campo escolar. Isso porque, a escola valoriza o *habitus* que ela não produz mas reforça, reproduz, fazendo com que os alunos destaque coincidam com os membros das classes dominantes, e os alunos ruins sejam os advindos das classes dominadas, que não possuem o *habitus* considerado legítimo pela escola.

Existe uma proximidade e uma semelhança entre a cultura do campo escolar com a cultura pertencente às classes dominantes. Assim, ao eleger como *habitus* aquele pertencente e já internalizado por determinada classe social, o *sistema de ensino*,

pautado na igualdade e na democracia, avalia os alunos aparentemente da mesma forma, com base nos mesmos critérios objetivos. A escola oferece o mesmo conhecimento a todos, mas não leva em consideração que a assimilação desse saber é influenciada pela internalização do *habitus* “correto” na origem social de cada estudante. De modo subjetivo, a escola exige pré-conhecimentos que somente alguns estudantes possuem, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais. (SETTON, 2008)

Não existe diferença exclusivamente escolar que não esteja associada às desigualdades sociais. A própria hierarquia presente na escola relaciona-se à estrutura desigual da sociedade. Assim, as disciplinas e os cursos consagrados destinam-se aos estudantes pertencentes às famílias mais favorecidas, tanto por sua posição social, quanto pelo seu grau cultural. (BOURDIEU, 2015, p. 238)

Desse modo, ao produzir e reproduzir as desigualdades no âmbito escolar, por meio das correções supostamente neutras, o *sistema de ensino* leva os estudantes e os educadores a justificarem essas diferenças nas desigualdades naturais entre os alunos, isto é, na falta de capacidade e de dom de uns em relação a outros. (BOURDIEU, 2015, p. 239)

Diante disso, cada classe internaliza um *habitus* em decorrência da desigualdade presente no *sistema de ensino*. As atitudes das famílias em relação à educação de seus filhos condizem com as expectativas da classe social a qual pertencem, isto é, os sonhos e objetivos escolares são diferentes para cada classe. Esse destino é constantemente lembrado pelas experiências de sucesso ou de fracasso escolar visto pelas famílias e pelas crianças no ambiente em que vivem e, pela observação de quem são os estudantes que recebem o incentivo e os elogios dos educadores. (BOURDIEU, 2015, p. 52)

Nesse contexto, as classes baixa e média adequam seus sonhos e objetivos às suas possibilidades palpáveis, desconsiderando os planos impossíveis (BOURDIEU, 2015, p. 52). Não é coincidência, portanto, que os cursos menos valorizados pela academia e pelo mercado são escolhidos, majoritariamente, pelos estudantes das

classes populares, enquanto os “cursos da elite”, são visados pelos alunos das classes altas.

Isso não significa que os alunos das classes baixas não “sonhem grande”, mas significa que eles internalizaram um *habitus* de acordo com o destino que é propício para eles, sonhando com o que podem sonhar conforme a classe social à qual pertencem. Existe um investimento diferenciado de tempo e de esforço nas três classes sociais (baixa, média e alta), de acordo com as chances de mobilidade social que encontram por meio do *sistema de ensino*. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Assim, as classes populares, que não possuem o *habitus* e o capital cultural dominante, tendem a investir menos no *sistema de ensino*. Isso ocorre, primeiramente, porque os estudantes dessas classes não têm exemplos de sucesso e de mobilidade social por meio da escola no ambiente em que vivem, o que passa a ideia de que esse investimento seria incerto. Além disso, a falta de capital econômico dificulta um investimento a longo prazo em algo incerto. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Ademais, o êxito escolar, conforme já mencionado, depende da posse de capital econômico e social para potencializar a valorização dos títulos escolares. Dessa forma, a tendência dos estudantes pertencentes à classe baixa é de conseguir um resultado inexpressivo com os títulos escolares obtidos. Portanto, para essa classe o retorno dos investimentos escolares seria baixo, incerto, e de longo prazo. Com isso, as famílias tendem a não cobrar tanto os resultados escolares de seus filhos, exigem que estes estudem o suficiente para manterem sua condição ou melhorarem um pouco, têm preferência pelos cursos técnicos e pelos estudos de curta duração que permitam uma inserção no mercado mais rápida. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Mesmo que o capital cultural desempenhe um papel importante na relação das crianças e de suas famílias com a escola, o prosseguimento nos estudos, depende em grande parte das atitudes das famílias em relação ao *sistema de ensino*. Para receberem o incentivo dos professores e de suas famílias, as crianças das classes

populares e médias, desprovidas do capital cultural dominante, precisam se superar, devem provar que são capazes. (BOURDIEU, 2015, p. 56)

A seletividade que se faz das crianças advindas das classes populares e médias ocorre da seguinte forma: por serem deficientes em capital cultural “legítimo” devem mostrar que merecem prosseguir nos estudos, que têm potencial, devem expressar um talento excepcional. (BOURDIEU, 2015, p. 56)

Apesar de algumas semelhanças, existem fortes diferenças entre os alunos das classes populares e médias em relação ao *sistema de ensino*. Ao contrário dos estudantes das classes baixas, os estudantes da classe média recebem de suas famílias estímulos e sanções para se esforçarem na escola, com a esperança de ascenderem socialmente por meio do *sistema de ensino*. (BOURDIEU, 2015, p. 53)

A classe média possui esperança na escola, possuindo uma posição de passividade em relação às sanções e dogmas escolares. Assim, com o objetivo de compensarem sua deficiência de capital cultural, investem todo o seu vigor e força de vontade na escola, por meio de um trabalho duro, apresentando uma “boa vontade cultural” e uma “docilidade” em relação à escola, pois acreditam que devem tudo a esta. (BOURDIEU, 2015, p. 259/262)

Os filhos da classe média se submetem às sanções escolares com o objetivo de compensarem o capital cultural não adquirido em seu ambiente familiar, contando com grande apoio, cobrança e investimento de suas famílias, que veem no *sistema de ensino* o caminho para chegarem às classes superiores. Assim, as classes médias sacrificam-se economicamente, investindo grande parte de sua renda na educação de seus filhos, bem como, estes renunciam às diversões e aos prazeres instantâneos, na esperança de que colherão os frutos de seu esforço e sacrifícios para ascenderem socialmente por meio do *sistema de ensino*. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Assim, não herdando de seu meio familiar nada que seja útil no âmbito escolar, a não ser o incentivo e uma boa vontade cultural, os estudantes das classes médias

são obrigados a esperarem e a receberem tudo do *sistema de ensino*. (BOURDIEU, 2015, p. 61)

Diferente das classes popular e média, a relação das classes altas com o *sistema de ensino* é muito mais tranquila. As elites investem fortemente na educação de seus filhos, mas de forma natural, visto que, possuem grande acúmulo de capital econômico. A cobrança familiar e a pressão sofrida por esses estudantes em relação à escola, ocorre com menor intensidade, se comparado com os estudantes da classe média. Isso porque, os alunos da elite não precisam se preocupar em ascender socialmente, já estão no topo, mas por estarem no topo se preocupam em não cair. Além disso, o sucesso escolar desses estudantes ocorre de forma “natural”, em decorrência do capital cultural recebido de seu contexto familiar, da internalização do *habitus* dominante já no seio familiar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Os saberes expressos pelos estudantes das elites, adquiridos nunca totalmente na escola, atendem às expectativas dos professores e às exigências escolares. Não existem comportamentos, modos de falar, gestos e expressão de pertencimento de classe, que não sejam objetos de avaliação e de julgamento pelos educadores. (BOURDIEU, 2015, p. 61)

O *sistema de ensino* reproduz o sistema de estratificação social, este consiste na fixação da posição social de seus membros, ao longo do tempo. Referido sistema de estratificação é extremamente rígido, principalmente, quando se observa que a partir da posição social, status, ou características familiares, é possível prever a renda, o poder e o prestígio social futuros dos sujeitos, como funciona em uma sociedade de castas. Isso significa que o sistema de estratificação social se pauta em aspectos presentes desde o nascimento dos indivíduos, tais como o sexo, a raça, a etnia, e a classe social, que influenciam na posição social futura destes. (GRUSKY, 2000, p. 14444)

Observa-se que o sucesso escolar é resultado do acúmulo de capital cultural advindo da família e da aderência aos valores escolares. O reconhecimento escolar é mais forte quando os estudantes que recebem as sanções escolares consentem

com tais sanções e reconhecem os valores escolares. Com isso, o *sistema de ensino* consegue impor mais facilmente suas hierarquias quando os interesses das classes se encontram mais diretamente vinculados à escola. (BOURDIEU, 2015, p. 264/265)

Nesse contexto, a relação do *sistema de ensino* com as classes dominantes é o que domina a estrutura desse sistema e mantém a reprodução dessa estrutura, sendo que a escola reconhece e valoriza quem a reconhece e valoriza, preservando-se a ligação entre herança cultural familiar e sucesso escolar. (BOURDIEU, 2015, p. 265/266)

Com isso, é possível compreender as atitudes dos estudantes das classes populares em relação ao *sistema de ensino*. Por não possuírem a boa vontade cultural dos estudantes das classes médias e por não deterem o capital cultural dos estudantes das elites, as crianças das classes populares mantêm um comportamento negativo em relação à escola, que é visto pelos educadores, muitas vezes, como indisciplina e desordem. Desse modo, acreditando realizarem julgamentos estritamente escolares, os professores fazem julgamentos sociais que, por estarem revestidos de avaliação escolar, tornam-se legítimos e aceitáveis tanto pelos que julgam como pelos que são julgados. (BOURDIEU, 2015, p. 64-65/221)

Vê-se, pois, que o *sistema de ensino* consiste em um dos instrumentos para a reprodução das desigualdades sociais, por meio da utilização de uma violência simbólica considerada legítima, que mantém cada um no seu lugar de acordo com o seu pertencimento social, de forma sutil, revestida de uma aparência de avaliação escolar democrática, justa e igualitária.

É importante enfatizar, que essa “[...] interiorização do destino objetivamente determinado [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 52) não ocorre somente de acordo com a classe social dos indivíduos, mas de acordo com o gênero e a raça aos quais pertencem. Assim como os sujeitos das classes altas, médias e baixas, possuem destinos esperados diferenciados, mulheres e homens, negros e brancos, também possuem o seu lugar estabelecido na sociedade, e internalizam o *habitus* condizente com sua condição social.

1.2 A EDUCAÇÃO EM BOURDIEU EM CONTRAPOSIÇÃO À ESCOLA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Pierre Bourdieu busca descrever as relações sociais firmadas no e pelo campo escolar. Com isso, é impossível tratar do tema “educação” sem expor o diálogo e as divergências entre o referido autor e Paulo Freire, importante pensador e educador brasileiro. Ambos partem da ideia de que a imposição das normas e da cultura da classe dominante consiste em um fenômeno social, contudo as divergências entre os autores se expressam ao longo da forma como cada um analisa o referido fenômeno. (NUNES; MASCARENHAS, 2012, p. 8)

Freire defende a ideia de que os dominados interiorizaram a opressão a qual estão submetidos, sendo que esta dominação é reafirmada por meio do método de educação “bancária”, em que os educadores despejam todo o conhecimento dentro das mentes dos educandos, entendidas como vazias. (BURAWOY, 2011, p. 1)

Na educação bancária, o conhecimento é uma concessão feita por aqueles que acreditam serem os possuidores do saber, àqueles vistos como desprovidos do saber. Nessa concepção, o ato de ensinar consiste em um ato de depositar, isto é, os iluminados, os sábios, depositam o seu saber nos seres sem luz, sem conhecimento. (FREIRE, 2013, p. 80/81)

Para Paulo Freire a educação bancária é a educação que oprime, que perpetua a relação entre dominantes e dominados. Por isso, faz-se necessária uma nova forma de educação, uma educação libertadora, que ultrapasse a relação entre educador e educando estabelecida pelo método bancário, de modo que todos os inseridos nessa relação de ensino-aprendizagem sejam educandos e educadores. (FREIRE, 2013, p. 82). A proposta de Freire talvez fosse mais factível após a refundação da sociedade em bases não capitalistas, em um espaço social em que as desigualdades sociais estivessem resolvidas.

Freire acredita que a educação consiste em um instrumento de reprodução e de opressão, quando se restringe a uma educação bancária, que não incentiva a

reflexão dos educandos e não possibilita que estes enxerguem a sua condição de oprimidos dentro de um sistema em que prevalece a vontade e os privilégios de uma classe opressora. A educação bancária formata os indivíduos, colocando-os em um enquadramento favorável à opressão dos dominadores.

Freire defende o que denominou de “pedagogia do oprimido”, que consiste na pedagogia feita com o oprimido e não para ele, enxergando-o como um ser que busca constantemente o resgate da sua humanidade. Trata-se de uma pedagogia que transforma a opressão em instrumento de análise pelos oprimidos e que trará como consequência o envolvimento destes na luta pela sua libertação. (FREIRE, 2013, p. 43)

O autor crê em uma educação que possa construir humanidade por meio do desenvolvimento de uma educação libertadora, que tenha no diálogo uma forma de construção do saber, sendo um crítico dos métodos de ensino-aprendizagem que veem o educando como um ser desprovido de conhecimento e que deve ser preenchido com os conteúdos escolares. (NUNES; MASCARENHAS, 2012, p. 12)

A educação deve propiciar que os indivíduos discutam sua problemática, deve trazer à consciência como os oprimidos estão sujeitos à opressão, para que, cientes de sua situação, eles possam adquirir força e coragem para lutar, e não serem conduzidos novamente pela vontade dos opressores. Essa educação deve ser feita por meio do diálogo, ao invés da imposição, trazendo certa revolta e criticidade aos educandos. Freire defende, portanto, uma educação da reflexão, da investigação, em contraposição à educação da reprodução, que leve os sujeitos a agirem de forma diferente diante da opressão, situando-os no tempo e no espaço. (FREIRE, 2008, p. 97/98-101)

Freire critica o *sistema de ensino* brasileiro ao dizer que “[...] Nossa educação [...] é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (FREIRE, 2008, p. 101). A verdadeira educação transformadora deve ser capaz de promover mudanças de atitudes, mudança da cultura passiva dos brasileiros, por uma cultura de participação, de indignação. Quanto menor o senso crítico maior a ingenuidade como os indivíduos tratam e

discutem os problemas, e para Freire, essa consistia em uma característica da educação brasileira, isto é, ela reforçava nos educandos posturas ingênuas, de passividade. (FREIRE, 2008, p. 101-103)

Diante disso, o educador propõe uma mudança dessa educação “palavresca”, que coloca o educando em uma posição passiva, como um ser incapaz de refletir, de questionar e de transformar o seu contexto. Afirma que tanto a democracia quanto a educação democrática se baseiam na crença nos indivíduos, que podem e devem debater sobre todos os problemas que os cercam. É nesse contexto que o autor alega que a educação consiste em um ato de amor, que não pode fugir do debate, da produção, da reflexão sobre a realidade, do contrário, ela será uma mentira. (FREIRE, 2008, p. 104)

Nota-se que Freire estabelece fortes críticas ao *sistema de ensino* brasileiro ao dizer que ele impõe ideias, sem que estas sejam discutidas em sala de aula, os educadores agem sobre o educando, quando deveriam trabalhar com este. A educação não fornece meios para que o estudante pense sozinho, mas o ensina tão somente a gravar fórmulas e conceitos e reproduzir isso nos testes. Desse modo é impossível formar verdadeiros cidadãos, integrados à democracia, visto que este modelo de educação contradiz à própria ideia de democracia, pois não insere as pessoas na vida pública. (FREIRE, 2008, p. 104/105)

Freire acredita em uma educação que viabilize o empoderamento dos educandos, que os dê condições de lutar pela transformação de sua condição de dominados e de oprimidos, uma educação que os tire da passividade e do conformismo e traga a indignação, fazendo-os enxergar a realidade social.

Em outras palavras, Freire defende que por meio de uma educação libertadora os oprimidos podem ultrapassar os valores firmados pelo capital cultural considerado legítimo, pertencente às classes dominantes, através do reconhecimento do seu campo de luta política e social, visto que, ao internalizarem um *habitus* de emancipação conseguirão enxergar os vários campos de opressão que os cercam, presentes em sua cultura, e que inferiorizam o seu capital cultural. A partir do momento em que os oprimidos conseguirem enxergar o seu contexto de dominação,

eles serão capazes de se libertarem e de produzirem novos campos e *habitus* emancipadores. (NUNES; MASCARENHAS, 2012, p. 8)

Dessa forma, ao invés de uma educação bancária, Freire propõe uma educação “dialógica”, que supere a contradição entre educadores e educandos, na qual estes estão em lados opostos do saber, isto é, de um lado os sábios, do outro lado os ignorantes. Ao contrário da educação bancária, que é um instrumento de dominação, a educação dialógica é problematizadora, e consiste em um instrumento para a libertação. (FREIRE, 2013, p. 95)

Para Freire, a educação bancária nega a dialogicidade para preservar a contradição entre educadores e educandos. Já a educação problematizadora nega essa contradição e afirma a dialogicidade. Isso significa que nesse novo modelo de educação o educador não se restringe àquele que somente educa, mas transforma-se naquele que, ao mesmo tempo em que educa, é educado em diálogo constante com o educando, sendo que este, sai de sua posição de passividade e transforma-se em educador enquanto é educado. Portanto, os indivíduos se educam mutuamente a partir do olhar constante sobre a realidade na qual se encontram. (FREIRE, 2013, p. 95/96)

Observa-se que, nessa perspectiva, a educação deixa de ser uma via de mão única, do educador para o educando, passando a ser uma via de mão dupla, onde ambos, educador e educando, são educados e educam no processo de ensino-aprendizagem.

A educação problematizadora desenvolveria o poder de crítica e de compreensão da realidade pelos educandos, de modo que, educadores e educandos, juntos, podem formular modos autênticos de pensar e de atuar sobre sua realidade. A educação problematizadora visa a desmistificar a realidade por meio do diálogo. (FREIRE, 2013, p. 100/101). É por meio dessa educação na qual educandos e educadores tornam-se participantes do processo, ultrapassando o ensino alienante e autoritário do educador do sistema bancário, que os sujeitos desmistificam a realidade, sendo capazes de mudá-la. (FREIRE, 2013, p. 105)

Freire, portanto, aponta o modelo de educação bancária como um instrumento nas mãos dos opressores para manter e perpetuar a dominação e a opressão. A partir dessa concepção, apresenta uma nova proposta de educação, que possibilite a libertação dos oprimidos e dos opressores. A luta dos oprimidos só faz sentido quando os faz buscar sua humanidade sem que se tornem opressores (FREIRE, 2013, p. 41). Em outras palavras, a libertação dos oprimidos não significa que estes se tornam os novos opressores, “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2013, p. 41).

Dessa forma, a educação em Freire deve propiciar a libertação dos oprimidos e dos opressores, deve promover uma infinda reflexão, uma educação que crie, que formule ideias a partir da constante interação entre educandos e educadores, e que os tire da inatividade e os leve a lutar pela transformação de sua condição de oprimidos e de opressores.

Verifica-se que o ponto de convergência entre Pierre Bourdieu e Paulo Freire está na ideia que ambos apresentam de que o *sistema de ensino* contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao ser um instrumento a favor dos dominantes para manter a opressão dos dominados. Contudo, os autores começam a divergir em suas análises a partir do momento em que para Bourdieu a educação não pode ser um instrumento para libertar, e essa é exatamente a proposta da pedagogia de Freire. (BURAWOY, 2011, p. 6)

Paulo Freire apresenta um pensamento mais otimista em relação ao *sistema de ensino* se comparado à Bourdieu, este não vê emancipação por meio da educação. Para Bourdieu o *sistema de ensino* foi construído e moldado de acordo com a estrutura de classes na qual está inserido. O campo escolar é apenas um dos campos no qual se perpetua a valorização do capital cultural e do *habitus* dominantes, ele age de forma autônoma, mas isso não exclui a influência que recebe de outros campos, como o econômico e o político, os quais também reproduzem a legitimidade de determinado capital cultural e *habitus* pertencentes às classes dominantes.

Dessa forma, muito além de ser mero reproduzidor do arbitrário cultural dominante, o *sistema de ensino* também internalizou o *habitus* dominante. Isso significa que, antes de exercer a ação pedagógica por meio do trabalho pedagógico de inculcação, a autoridade pedagógica recebeu essa ação pedagógica e internalizou o *habitus* dominante, considerando como legítimo o capital cultural das classes dominantes.

É por isso que a autoridade pedagógica consegue exercer a ação pedagógica por meio de um trabalho pedagógico de inculcação e, assim difundir um arbitrário cultural pertencente a uma classe específica, detentora do capital cultural dominante. E isso ocorre, muitas vezes, sem que a autoridade pedagógica perceba que a sua atuação contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Como desarmar a educação de seu aspecto reprodutivo de classe sem questionar também a figura do professor?

Os educadores só exercem a sua real função de classificação social, por acreditarem que estão realizando uma classificação escolar. Eles só realizam bem o que o *sistema de ensino* quer que façam por acreditarem que estão fazendo exatamente o oposto, isto é, eles propagam a valorização de uma cultura dominante e, assim, a manutenção da estrutura social, crentes de que, a partir das regras presentes no campo escolar estão promovendo a democratização do ensino, avaliando a todos da mesma forma e oferecendo o saber legítimo a todos. (BOURDIEU, 2015, p. 221)

É porque creem que realizam uma avaliação estritamente escolar, que os educadores têm suas práticas transformadas pelo *sistema de ensino* naquilo que eles acreditam que não fazem, sendo que, se soubessem dos reais efeitos de sua atuação, talvez agiriam de forma diferente. Isso só acontece porque eles mesmos internalizaram o *habitus* dominante. Assim, o *sistema de ensino* transforma o trabalho pedagógico em instrumento de manutenção da desigualdade, transmitindo aos educadores a ideia de que o seu trabalho atua em favor da igualdade. (BOURDIEU, 2015, p. 221)

Dessa forma, o julgamento escolar consiste em um eufemismo para o julgamento social. Isso quer dizer que o professor acredita que está avaliando os alunos da

mesma forma, quando na verdade, ele está avaliando o filho do pedreiro, o filho da empregada doméstica, o filho do médico, o filho do professor, o residente do bairro das elites, o residente da favela, a menina, o menino, o negro, o branco, o rico e o pobre, isto é, o julgamento é social travestido de avaliação escolar. (BOURDIEU, 2015, p. 221)

É nesse aspecto que reside a divergência entre Bourdieu e Paulo Freire. Bourdieu não enxerga mudança social por meio do *sistema de ensino*, visto que este interiorizou o *habitus* dominante, que também está inculcado nas autoridades pedagógicas que o transmite aos educandos. Assim, para que haja essa libertação mencionada por Paulo Freire, o próprio *sistema de ensino* deve desenraizar o *habitus* dominante, para assim, promover a reflexão dos dominados sobre sua condição, os educadores devem romper com o *habitus* dominante que interiorizaram para, assim, por meio do diálogo, conduzirem os educandos à libertação.

Assim, para Bourdieu a pedagogia do oprimido é um ideal dos pensadores que acreditam que podem ultrapassar o *habitus* dominante internalizado e, assim, propiciar aos dominados que se libertem desse *habitus* que os domina. (BURAWOY, 2011, p. 7). É como se Freire visse no método educacional utilizado (educação bancária) o grande problema da educação. Já Bourdieu vê na estrutura de classe o problema da educação como reprodutora da lógica de classe.

Para Freire a educação não é um mal em si, é apenas uma ferramenta que está nas mãos das classes dominantes mas poderia estar a serviço dos oprimidos. Essa visão romântica é apontada por Bourdieu como estando firmada na ideia da neutralidade da sala de aula e dos métodos pedagógicos. Mas o método pedagógico, segundo Bourdieu, é adequado à conservação da estrutura de classes.

Bourdieu não é otimista em relação a isso, visto que, só é possível trazer a situação de dominação à consciência dos oprimidos se, primeiramente, o próprio *sistema de ensino* superar o *habitus* dominante. Esse pensamento, fez com que muitos de seus críticos considerassem o seu posicionamento conservador. Mas Bourdieu entende que o *sistema de ensino* é um dos instrumentos que contribuem para a manutenção da estrutura social. Frisa-se, “um dos”, existem outros sistemas, outros campos, que

atuam de forma concomitante com o *sistema de ensino* e que contribuem para a manutenção das estruturas sociais. (BOURDIEU, 2002, p. 14/15)

Os campos são independentes, mas atuam em conexão, por isso, assim como o campo educacional, o campo econômico, o campo político, o campo midiático, dentre outros, trabalham a favor de um arbitrário cultural dominante. Mas, para Bourdieu, nas sociedades modernas o *sistema de ensino* exerce um papel muito mais importante na perpetuação da cultura dominante. (BOURDIEU, 2002, p. 15)

A partir da sociologia da educação de Bourdieu, nota-se que as diferenciações são estabelecidas pelo *sistema de ensino* a partir da exclusão do “outro”, que não se enquadra nos padrões dominantes de um determinado arbitrário cultural. Por isso, esse “outro” é incapaz de ascender, sendo que, a inculcação desse *habitus* que o inferioriza é tão bem feita pelo *sistema de ensino* que o próprio excluído acredita que a sua exclusão é culpa sua, da sua falta de capacidade individual de ascender.

As diferenças sociais são reforçadas pela educação, que reproduz a estrutura desigual da sociedade dentro da escola. Nesse sentido, a identificação dos iguais, pressupõe a diferenciação dos diferentes, sendo que estes são aqueles que não se enquadram nos padrões dominantes, que não detém o capital cultural dominante. Contudo, essa divisão não é feita somente para marcar as diferenças, também firmadas pela avaliação escolar, mas para que essa diferença se constitua como um capital para a dominação, opressão e exclusão do outro.

Logo, a identidade consiste em um instrumento de empoderamento nas mãos das classes dominantes, isto é, identificam-se os iguais, e excluem-se os diferentes. A afirmação da identidade pressupõe a exclusão do outro, do diferente, do que não possui a identidade dominante.

A educação não rompe com essa lógica, constituindo-se como um instrumento da classe dominante de opressão dos dominados, dos que não se enquadram nos padrões considerados legítimos, difundidos e cobrados pelo próprio *sistema de ensino*. Ela não rompe com a lógica de um sistema que estabelece a soberania masculina, branca, economicamente favorecida. Essa é a identidade da classe

dominante, os que não se identificam com esta, estão sujeitos à sua dominação e opressão.

2 A CULTURA DO RACISMO NO CAMPO ESCOLAR

A história dos negros no Brasil é marcada pelo descaso estatal, pela segregação espacial, pela inferiorização de sua cultura e de sua religião, pelo desejo de eliminá-los ou de, ao menos, mantê-los apartados do restante da sociedade. O fim da escravidão e a passagem do regime monárquico para o regime republicano não fez com que as condições de existência da população negra se tornassem mais dignas. A inferiorização e a exclusão de tudo o que é ligado ao negro continuou impregnada em todos os campos sociais, tais como: o campo midiático, o campo religioso, o campo artístico, o campo político, o campo esportivo e, o campo escolar, principal espaço de reprodução e de inculcação do arbitrário cultural “legítimo”, que por sua vez, não é o pertencente ao negro dentro do processo histórico brasileiro.

2.1 BREVE HISTÓRIA DOS NEGROS NO BRASIL

A trajetória do negro no Brasil começa nos primeiros anos após a descoberta do país pelos portugueses. Em meados de 1530, os africanos já eram trazidos para o Brasil, acorrentados como animais, tendo como única função: ser a força de trabalho da aristocracia branca. Em 1535, o comércio de negros escravizados para o Brasil já estava consolidado e crescia rapidamente. As plantações de cana-de-açúcar, atividade econômica importante para a colônia, contavam com uma alta exploração da mão de obra escravizada. (NASCIMENTO, 1978, p. 48)

O Brasil colonial caracterizava-se pela detenção de terras pelas classes dominantes e pela utilização da mão de obra escravizada. Nesse período, a aristocracia brasileira não precisava de cidadãos alfabetizados, tampouco, de muitas pessoas em posições de comando. Por isso, a educação difundida pela Companhia de Jesus

era adequada, visto que, visava à aquisição de mais fiéis e seguidores. (RIBEIRO, 1993)

Contudo, aos poucos os jesuítas acabaram se afastando dessa finalidade, dedicando-se à educação dos filhos da elite, pois assim, conseguiriam maiores lucros e formariam sacerdotes. Nota-se que essa “educação” excluía os que não faziam parte das classes dominantes, sendo que, durante muito tempo o país manteve a educação restrita a pequena parcela da população. (RIBEIRO, 1993)

A educação básica foi primeiramente destinada aos indígenas, estendendo-se posteriormente aos filhos dos colonos. Já a educação média era destinada aos homens da classe dominante. O ensino superior era ainda mais restrito, atingido somente pelos filhos dos aristocratas que tinham interesse em fazer parte da classe sacerdotal, e por aqueles que se dirigiam à Europa para estudar e integrar a elite intelectual brasileira, ocupando os cargos de poder do país. (RIBEIRO, 1993)

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, liderados pelo padre Manoel da Nóbrega. Este era reputado como o protetor dos índios, sendo que, durante o período em que liderou os jesuítas no Brasil, exerceu um importante papel na colonização e na catequização dessa população. Os jesuítas defendiam a liberdade dos povos indígenas, mas não se opuseram de modo formal à escravização dos africanos, tendo em vista a sua relação com a Coroa Portuguesa. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 175/177)

O país foi construído com base na exploração da mão de obra escravizada, utilizada na plantação da cana-de-açúcar, na mineração, na plantação de café, e nas cidades. Os africanos escravizados trabalharam em favor de uma aristocracia branca, que lhes negava o próprio reconhecimento de sua condição humana. (NASCIMENTO, 1978, p. 49/50)

Logo que chegavam ao Brasil, os escravizados passavam por processos de desenraizamento de suas origens, do seu “eu” enquanto indivíduo, para assumir um novo papel como “coisa”, “peça”, mero objeto que pertencia a seu senhor. Esse esvaziamento de suas características ocorria com a imposição ao africano de sua

nova condição como “bem”, que poderia ser vendido, hipotecado, penhorado e leilado por seu dono, como qualquer outra propriedade deste. Os escravizados eram considerados “bens semoventes”, assim como os animais, na realização dos inventários. Além disso, o batismo, isto é, a atribuição de um novo nome ao escravizado, era também uma forma de o descaracterizar. (SCHWARCZ, 2001, p. 39)

Ao comprarem um negro africano, uma das primeiras atitudes dos traficantes europeus era dar um nome cristão a ele, como uma forma de desvinculá-lo de sua identidade, de sua cultura e de sua família. Contudo, no interior das senzalas os escravizados continuavam a se chamar por seus nomes africanos. Os negros que nasceram no Brasil durante a escravidão, os chamados “crioulos”, só possuíam nomes cristãos, mas quando se abrigavam nos quilombos alteravam o nome rapidamente, como uma forma de recuperarem sua identidade. Essa preservação do nome era, inegavelmente, uma forma clara da resistência negra. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 85)

Caracterizado pelo regime escravocrata e pela detenção de grande quantidade de terras nas mãos de pequena parcela da população, o Brasil não possuía um ambiente propício para a constituição de cidadãos: os escravizados não detinham qualquer direito; os indivíduos livres, mas que não faziam parte das elites, estavam desprovidos dos meios para exercerem seus direitos, principalmente da educação; e os senhores não possuíam o verdadeiro sentido de cidadania, tampouco de igualdade jurídica. (CARVALHO, 2004, p. 21)

Nem mesmo a independência do Brasil, em 1822, alterou as condições na qual os negros habitavam o país, como escravizados. O modo como a independência foi feita, sendo um ato promovido pelas elites brasileiras sem uma efetiva participação popular, viabilizou ainda mais a manutenção da ordem social. O governo instaurado, foi semelhante às Monarquias da Europa, representativas e constitucionais. Contudo, em momento algum a escravidão foi mencionada, sendo que a própria Constituição, apesar de seu caráter liberal, a ignorou. Dessa forma, os negros mantiveram sua condição de mão de obra escravizada e o tráfico de africanos

escravizados continuou, apesar das pressões inglesas para acabar com a escravidão, ou ao menos, encerrar o tráfico negreiro. (CARVALHO, 2004, p. 28)

Qualquer estimativa sobre a quantidade de negros escravizados que vieram para o Brasil é praticamente impossível, tendo em vista a Circular nº 29, de 13 de maio de 1891, firmada por Rui Barbosa, na época, Ministro das Finanças. Referida Circular determinou a deterioração de todos os registros ligados à escravidão, para que uma nova história fosse instaurada após a abolição de 1888 e a proclamação da República, apagando-se o passado vergonhoso do país, de exploração da mão de obra africana escravizada. (NASCIMENTO, 1978, p. 49)

Apesar disso, para mencionar a importância dos africanos no plano demográfico brasileiro, alguns autores afirmam que até o ano de 1830, os negros correspondiam a 63% da população total do país, sendo que a porcentagem de brancos e de mestiços era de 16% e 21%, respectivamente (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 20)

Ademais, no período correspondente a segunda metade do século XVI até o ano de 1850, ano do fim do tráfico negreiro no país, estima-se que o número de africanos importados foi de 3,6 milhões de pessoas. No ano de 1838, estima-se que a monarquia brasileira possuía 97 mil habitantes, sendo que 37 mil eram escravizados. Em 1849, o número era de 79 mil escravizados para uma população de 206 mil habitantes. (SCHWARCZ, 2001, p. 38/41)

Independente da inexatidão do número de africanos que chegaram ao Brasil, os dados levam à constatação de que a população brasileira era composta por uma grande quantidade de negros cativos. Entretanto, isso não impediu que o Decreto nº 1.331-A, de 1854, que regulamentava a reforma dos ensinos primário e secundário do Município da Corte, excluísse os escravos do acesso à escola: “Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: [...] § 3º Os escravos”. (BRASIL, 1854).

Em contrapartida, o decreto fixou a obrigatoriedade do ensino primário para as crianças livres entre 7 e 14 anos, caso contrário, os pais ou responsáveis deveriam pagar uma multa de 20 a 100 réis. Já o ensino secundário não foi considerado

obrigatório, e por isso, permaneceu delimitado a uma reduzida fração da população livre. (SCHUELER, 1999). Isso mostra que durante o período em que viveram no Brasil como escravizados, os negros não receberam qualquer tipo de educação formal, o que evidencia o tratamento ao qual estavam sujeitos, desprovidos de qualquer direito considerado fundamental, e expressa o caráter elitista e restrito do *sistema de ensino*.

Com o decorrer dos anos, a expressiva quantidade de africanos que viviam no país passou a representar uma ameaça incessante à preservação da monarquia (SCHWARCZ, 2001, p. 41). Tal ameaça estava clara principalmente diante da resistência negra ocorrida por meio dos quilombos, destacando-se o quilombo dos Palmares, cuja comunidade chegou a contar com cerca de 30 mil pessoas. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 75/90)

O movimento abolicionista se fortaleceu como processo de reprovação do regime escravagista em sua concepção política de existência de uma raça dominante, em seu aspecto social e, em seu viés econômico. Ademais, a economia brasileira, à época, praticamente não deixava outra alternativa às classes dominantes, senão libertar alguns negros escravizados. Nas regiões onde a economia estava decadente, muitos senhores já haviam negociado a mão de obra escravizada excedente com os senhores das regiões leste e sul, livrando-se das despesas excessivas tidas com a escravidão. (FERNANDES, 2008, p. 30/31)

Diante disso, o país começou a se preparar para uma abolição pacífica e gradativa. Em 1831, o Brasil assumiu o compromisso com a Inglaterra de acabar com o tráfico negreiro. O objetivo da Inglaterra em eliminar o tráfico e a escravidão era o de substituir o trabalho escravo pelo assalariado, para abranger o mercado de consumo de seus manufaturados e, para acabar com a concorrência com a produção de açúcar que se utilizava do trabalho escravo, como ocorria no Brasil. (SILVA, 1998, p.86)

Contudo, o país não cumpriu com o acordo, o que fez com que em 1850 fosse editada a Lei 581 que efetivamente deu fim ao tráfico negreiro no país (FREITAS *apud* DUARTE, 2003, p. 182). A partir do referido ano aumentaram-se as

preocupações com a concretização da educação pública. Isso porque, com o início do processo de abolição da escravidão no país, a “educação” das crianças consistia em uma das formas para se resolver os problemas relacionados ao trabalho. O ensino primário obrigatório para as crianças e jovens era visto como uma preparação para o futuro, formação da mão de obra. Nesse sentido, algumas Províncias do Império, através das Casas de Educandos Artífices, ensinavam ofícios, tais como o de: marceneiro, sapateiro, ferreiro etc., com o objetivo de constituir trabalhadores livres, mas mantendo-os nas ocupações de menor prestígio e remuneração. Essas casas visavam atender às crianças e aos jovens pobres, e àqueles encontrados na rua pela polícia. (SCHUELER, 1999)

Em 1866, por meio do Decreto 3.725, o país garantiu a alforria aos escravizados que lutassem na Guerra do Paraguai. No entanto, a maior parte dos negros foi massacrada na guerra, não tendo a oportunidade de gozarem da liberdade prometida. (DUARTE, 2003, p. 182/183)

As principais leis abolicionistas podem ser resumidas em três: a Lei do Ventre Livre; a Lei dos Sexagenários; e a Lei Áurea. A Lei do Ventre Livre (lei nº 2.040), de 18/09/1871, também denominada de Lei Rio Branco, ou Lei dos Nascituros, surgiu para amenizar a pressão inglesa e o movimento abolicionista, após a Guerra do Paraguai. (DUARTE, 2003, p. 183)

Referida lei concedia liberdade aos escravizados que nascessem após a sua promulgação, sendo que tal liberdade não se estendia às suas mães. Assim, as crianças permaneciam com as mães até completarem 8 anos de idade, momento em que o senhor poderia escolher entre receber uma indenização de 600 mil-réis do governo, ou utilizar o trabalho desse menor até que completasse 21 anos. Resta evidente os benefícios concedidos aos donos dos negros escravizados, que tinham o costume de modificar a data do nascimento das crianças para que trabalhassem além dos 21 anos. (SCHWARCZ, 2001, p. 44). Assim, os senhores podiam aproveitar todo o vigor, saúde e energia dos cativos enquanto jovens.

Pouco tempo depois da mencionada lei, o governo imperial criou, em 1874, o Asilo de Meninos Desvalidos, que visava a acolher as crianças pobres, ensiná-las a

educação primária e um ofício. Os pobres continuavam destinados aos serviços manuais, com isso, mantinha-se a reprodução das desigualdades, estando o trabalho intelectual restrito à classe dominante. (SCHUELER, 1999)

Não é coincidência o fato de que logo após a Lei do Ventre Livre o governo tenha criado esse Asilo, afinal, a própria lei previu o encaminhamento dos filhos livres das escravizadas para os ofícios e para a instrução primária. O mencionado Asilo visava não somente recolher as crianças livres que viviam nas ruas, mas buscava meios para disciplinar os libertos. Nos anos de 1870, a presença de crianças e jovens que transitavam livres pela cidade era algo que incomodava, por isso, a associação entre educação com a prevenção da criminalidade e da desordem era evidente³. (SCHUELER, 1999)

Nota-se que a instrução dirigida às camadas populares era um instrumento de controle e de manutenção das hierarquias sociais. As discussões voltadas para a instrução da população ultrapassavam a questão da infância, envolvendo problemas mais abrangentes vividos pela sociedade da época. Havia uma grande preocupação com o fim do regime escravocrata, com o controle social da população, com a desorganização social, com a criminalidade, com a formação do povo e de pessoas disciplinadas. (SCHUELER, 1999)

Em 1874, os professores, por meio de uma Comissão, apresentaram um relatório às autoridades do Império no qual descreviam as dificuldades encontradas nas escolas públicas. Referida Comissão entendeu que a educação familiar recebida pelas crianças pobres era prejudicial. Por isso, caberia ao *sistema de ensino*, além de instruir, educar por meio da inculcação das regras de comportamento, dos hábitos, dos valores e da cultura “correta”, em restrição dos valores e da cultura das classes populares. (SCHUELER, 1999). Resta clara a histórica função do *sistema de ensino* de reproduzir o arbitrário cultural digno de ser transmitido, que é o pertencente às classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29).

³ É importante ressaltar que essas crianças e jovens não se restringiam somente aos descendentes dos escravizados, mas também abarcavam aquelas crianças advindas de famílias pobres, e aos filhos dos imigrantes, que viviam em condições precárias (SCHUELER, 1999).

Os educadores também expuseram o perfil dos estudantes das escolas públicas, utilizando-se dos seguintes critérios: idade, religião e cor. A maior parte das crianças tinham idade entre 07 a 14 anos, sendo poucos os que possuíam idade entre 05 e 07 anos. Todos os estudantes eram católicos. Em relação à cor, constatou-se que as crianças eram majoritariamente brancas, livres, sendo poucas as que eram pardas (possivelmente consistiam nos libertos) e um ínfimo número de estudantes pretos. (SCHUELER, 1999). Com isso, fica evidente que o *sistema de ensino* no Brasil foi construído tendo em sua estrutura a exclusão da população negra e a reprodução das hierarquias sociais.

Quase 15 anos após a Lei dos Nascituros, a Lei nº 3.270, de 28/09/1885, a Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva Cotegipe, foi proposta em substituição ao Projeto Dantas (Projeto 48 de 15/07/1884), elaborado por Rui Barbosa com o suporte do movimento abolicionista. Referido projeto foi engavetado diante da insatisfação dos fazendeiros de café dos estados de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e de São Paulo. (DUARTE, 2003, p. 185)

A Lei dos Sexagenários possibilitava a libertação dos negros escravizados maiores de 60 anos de idade, sendo que esse prazo poderia se estender aos 65 anos. Novamente, observa-se os benefícios concedidos aos senhores dos negros escravizados, visto que, eram raros os escravizados que conseguiam chegar até os 60 anos. Com 30 anos os escravizados já aparentavam um extremo desgaste físico. Os poucos escravizados que conseguiam atingir os 60 anos de idade, já não eram mais lucrativos para os senhores, eram objetos sem utilidade, sendo melhor “libertá-los”. (SCHWARCZ, 2001, p. 44/45)

Finalmente, a Lei Áurea, de 13/05/1888, que apenas reconheceu um processo pelo qual o país já vinha passando, afinal, muitos escravizados já eram livres antes da referida lei. O número de escravizados fugidos havia se acelerado, sendo que o Exército passou a se recusar a procurar escravizados fugidos, tornando esse controle mais precário. Além disso, diante da forte possibilidade de perder a sua mão de obra, muitos donos dos escravizados ofereciam a estes a liberdade para mantê-los trabalhando em suas fazendas. Nota-se, portanto, como a lei foi tardia e

como a Monarquia estava decadente e interessada em ganhar apoio, o que não adiantou devido ao seu fim em 1889. (SCHWARCZ, 2001, p. 45/46)

Contudo, o fim da escravidão não significou a liberdade para os negros. Diante da abolição em vias de acontecer, a desigualdade entre negros e brancos deveria ser pautada em outros fatores para que aqueles se mantivessem apartados. Assim, o século XIX foi marcado pela recepção no Brasil das teorias científicas raciais advindas da Europa. Dessa forma, a subjugação dos negros começou a ser pautada na existência de uma raça superior, branca, e de uma raça inferior, não-branca. Assim, a “raça” passou a ser o fator objetivo de diferenciação a partir das características biológicas dos grupos de pessoas. (SCHWARCZ, 2001, p. 42/43)

Antes, a raça não era utilizada para estabelecer hierarquia entre os sujeitos, mas apenas para apresentar a origem destes, sendo que, a dominação sobre os negros era legitimada por argumentos religiosos. A partir do final do século XIX, no Brasil, a raça passou a constituir um elemento de dominação, legitimado não mais pela religião, mas pela ciência. Os estudos sobre raça no Brasil começaram nas ciências biológica e criminal, com o crescimento da eugenia, que apresentava os negros como seres inferiores e, os mulatos como degenerados. (TELLES, 2003, p. 43)

Os eugenistas brasileiros apresentaram como solução para os problemas raciais no país, o branqueamento da população, por meio da mistura entre brancos e não-brancos. A ideia era que como os brancos eram tidos como a raça superior, os genes destes prevaleceriam sobre os genes dos não-brancos. Dessa forma, a mistura entre as raças levaria à eliminação dos negros ao longo do processo histórico, tornando-se a população brasileira cada vez mais branca. A teoria do branqueamento foi o principal fundamento para a imigração no país. A elite brasileira patrocinou a vinda de imigrantes europeus para “melhorar” sua força de trabalho, substituindo a mão de obra escravizada. A vinda dos europeus tinha, portanto, uma dupla função: substituir a mão de obra escravizada e embranquecer a população. (TELLES, 2003, p. 46)

É importante mencionar, que um dos maiores pensadores das teorias raciais no Brasil, Raimundo Nina Rodrigues, da Escola de Medicina da Bahia, não via a

miscigenação de forma positiva. Influenciado pelos estudos de Cesare Lombroso, Rodrigues acreditava na inferioridade dos africanos, e, até mesmo, na necessidade de criação de leis penais diferentes de acordo com a raça. (TELLES, 2003, p. 45). Enquanto boa parte da academia via na miscigenação um sinal de evolução, devido ao branqueamento da população, Rodrigues via o miscigenado como um ser degenerado. Para ele, a mistura racial originava seres anormais. (RODRIGUES, 2011, p. 53). O mulato para o autor, representava a perpetuação do sangue do negro, daí o caráter degenerado do miscigenado.

Fato é, que a intensa imigração dos europeus para o Brasil representou uma concorrência desleal para os ex-escravizados no novo sistema de produção capitalista, visto que, deixaram de ser a mão de obra exclusiva e alvo de interesse por parte das classes dominantes. A competição com o imigrante foi fatal para o negro. Onde aparecia o europeu, o negro e o mulato eram eliminados como força de trabalho, visto que, se entendia que os europeus eram mais aptos para o trabalho livre⁴. (FERNANDES, 2008, p. 32/42)

O sistema de produção capitalista brasileiro se ampliou utilizando-se de uma força de trabalho externa, o que não pode ser justificado pela falta de trabalhadores livres para formar essa mão de obra. Em decorrência disso, surge um tipo peculiar de trabalhador livre, não integrado ao novo sistema de produção. (FRANCO, 1997, p. 14)

Os negros foram praticamente despejados para os serviços marginais do sistema capitalista de produção, e o imigrante passou a ser o representante do trabalho livre

⁴ A afirmação de que, após a abolição, os negros não estavam aptos para o trabalho livre e assalariado é mais uma expressão do racismo sofrido por essa população. Durante três séculos, foi a mão de obra negra que sustentou e construiu o país desde a descoberta deste. Contudo, a partir de 1870, muitos pensadores brasileiros começaram a difundir as teorias raciais, transformando as desigualdades raciais em questões da própria “natureza”, baseadas, principalmente, na análise das características físicas dos indivíduos, a “raça” consistia em um elemento da biologia. Assim, quanto mais próximo da abolição e da igualdade jurídica, maior era a necessidade de se “provar” cientificamente, a existência de uma desigualdade “natural” (SCHWARCZ, 2001, p. 42). Por isso, dizer que, após a abolição, a mão de obra negra não estava “apta” para o trabalho livre, foi mais uma desculpa para substituí-la pela mão de obra branca estrangeira. Os senhores nunca tiveram que pagar pelos serviços dos negros, eles eram sua propriedade, obviamente que, diante do trabalho livre e assalariado esses “senhores” preferiam pagar pelo trabalho de um branco, não porque este era “mais apto”, mas porque era branco. Isto é, preferiam pagar pelo trabalho realizado por um igual, um branco, do que pagar a alguém considerado racialmente inferior.

e assalariado, dominando as oportunidades de ascensão social. Com isso, aos negros e aos mulatos restaram apenas dois caminhos: integrar a escória da força de trabalho urbana, ou, se entregar ao ócio, à vagabundagem e à criminalidade, para manter sua dignidade como seres “livres”. (FERNANDES, 2008, p. 44)

O imigrante europeu rejeitava as condições de existência que não fossem dignas, levando os próprios padrões, adaptados ao regime escravocrata, a se adequarem ao sistema do trabalho livre. Contudo, esses imigrantes cumpriam com suas obrigações contratuais. Já o negro e o mulato queriam iguais condições de vida e de tratamento concedidas ao estrangeiro, no entanto, não se submetiam às obrigações contratuais à risca, devido à dificuldade de separá-las da sua pessoa humana. Os ex-escravizados não entendiam que vendiam a sua força de trabalho em determinadas condições de exercício desse serviço. (FERNANDES, 2008, p. 46)

Em outras palavras, os ex-escravizados não sabiam dissociar a sua força de trabalho, isto é, o que era vendido no novo sistema de trabalho livre e assalariado, da exploração do seu corpo, do seu “eu”, e da sua condição humana, como ocorria na escravidão, em que a utilização da força de trabalho estava diretamente ligada à humilhação física, moral e a dominação e inferiorização dos escravizados.

Como nunca tiveram autonomia sobre seu corpo, agora queriam vivê-la, rejeitando tudo o que remetia ao domínio dos senhores sobre seus corpos. Assim, possuíam alguns comportamentos que prejudicavam os interesses do “patrão”, tais como: a recusa em exercer determinadas tarefas (que remetiam à escravidão), a falta de compromisso com o serviço, a indisciplina agressiva em resposta ao controle e às cobranças dos chefes etc. (FERNANDES, 2008, p. 46)

Em síntese, o oposto da escravidão para os ex-escravizados, era a liberdade, e não o trabalho assalariado. Eles não conheciam outra forma de trabalho, senão o escravo. Somado a isso, estava o fato de que o processo de transição do regime escravocrata para a produção capitalista não tinha a intenção de transformar o ex-escravizado em trabalhador livre e assalariado, mas visava a substituição da mão de obra do negro pela do branco (FERNANDES, 2008, p. 52)

Sem reparar a degradação física, material e moral que os negros sofreram durante a escravidão, tampouco a sua exclusão do *sistema de ensino*, mantendo-os na posição na qual sempre estiveram, a Abolição apenas significou a condenação destes à exclusão do mercado de trabalho, ou, ao desprezo de sua condição como trabalhador livre, que nunca se igualou ao trabalhador branco, destinando-os “[...] ao desajustamento econômico, à regressão ocupacional e ao desequilíbrio social” (FERNANDES, 2008, p. 59).

A abolição de 1888 colocou os ex-escravizados nos postos mais baixos da estratificação social, em uma posição que os levou a um desequilíbrio econômico e social, que refletiu no seu despreparo para exercer sua nova posição como homem livre, principalmente como trabalhador livre. Isso quer dizer que a abolição da escravidão sem uma política de inserção social dos negros influenciou fortemente para a concentração da população negra na base da sociedade. Em outras palavras, o ponto de partida para o ingresso no regime de trabalho livre colocou essa população em desvantagens em relação ao homem branco. Os negros conquistaram a liberdade, mas sem igualdade. As desvantagens sociais dos negros foram mantidas mesmo após 1888. (HASENBALG, 1979, p. 164/165)

Assim, aparentemente livres, mas escravos de seu passado de escravidão, os negros foram jogados na sociedade sem nunca terem vivido algo diferente da escravidão, sem dinheiro, sem uma efetiva educação formal, sem qualquer assistência do Estado para se integrar ao novo sistema, e sem que a sociedade estivesse preparada para recebê-los como “iguais”.

O breve percurso rumo à abolição da escravidão, deixa claro que o foco de todas as leis abolicionistas nunca foram os escravizados, a abolição não foi feita para estes. A abolição apenas tirou dos senhores, da igreja e do Estado, o peso da responsabilidade pela condição dos negros. Caberiam a estes buscar a sua inserção para sobreviver. (NASCIMENTO, 1978, p. 65). Ao negro foi imputada a responsabilidade de se adequar à sua nova realidade e de se encaixar nos novos padrões do trabalho livre, do regime republicano e do sistema capitalista (FERNANDES, 2008, p.35).

Observa-se, portanto, que a passagem da Monarquia para a República, do regime escravocrata para o regime capitalista de produção, com o trabalho livre e assalariado, foi marcada pelo processo de libertação apenas formal dos escravizados. Não havia qualquer interesse por parte do Estado e da sociedade de tratá-los como iguais e de integrá-los, mantendo-se a estrutura hierárquica inalterada.

2.1.1 A busca pela inserção nas cidades

A urbanização, a industrialização e a imigração se ligaram de forma dinâmica do fim do século XIX ao ano de 1930 (FERNANDES, 2008, p. 162). A expansão urbana e industrial atraiu uma volumosa massa populacional negra para as cidades em busca de melhores condições de vida. Contudo, poucos negros conseguiram se enquadrar como “operários” e diversos motivos podem ser apontados para isso: sua falta de aptidão técnica, a valorização da mão de obra estrangeira, ou o próprio recuo dos negros e mulatos que se ofereciam a oportunidades mais acessíveis (FERNANDES, 2008, p. 163).

A associação entre imigração, urbanização e industrialização explica o motivo da não absorção dos negros e dos mulatos pelas cidades. Afinal, os postos “altos” ou os “intermediários” estavam fora de alcance para essa população, sendo destinados às classes dominantes e aos estrangeiros ou seus descendentes. (FERNANDES, 2008, p. 164). Em outras palavras, quanto mais alto na estrutura ocupacional, mais forte a influência do elemento “cor da pele” como fator negativo de escolha (HASENBALG, 1979, p. 176). O negro e o mulato permaneceram na mesma situação, impossibilitados de “ganharem a vida” nas cidades e de se integrarem ao modo de vida urbano, morando na cidade, mas sem pertencerem a esta (FERNANDES, 2008, p. 165).

A industrialização não extirpou a raça como elemento de manutenção das estruturas sociais, tampouco eliminou a subjugação da população negra. Apesar de o desenvolvimento econômico e a industrialização terem potenciais para reduzir as

desigualdades raciais a partir da absorção dos negros nos sistemas de produção, a posição ocupada pelos negros na estrutura social brasileira não foi modificada de forma considerável. (HASENBALG, 1979, p. 163)

Excluídos de todas as formas de organização urbana, os negros e os mulatos estavam destinados a um isolamento velado, adaptando-se de maneira precária ao mundo urbano. Isto é, aqueles que queriam se manter nas cidades deveriam se submeter aos “serviços de negros”, resumidos basicamente aos serviços braçais, mal remunerados e que não dependiam de qualquer qualificação. (FERNANDES, 2008, p. 167). Esses “serviços de negros” não eram muito diferentes dos trabalhos que os negros exerceram durante a escravidão. Durante os mais de três séculos em que viveram como escravizados, os negros não receberam qualquer tipo de educação formal que propiciasse a sua ascensão, por isso, era impossível que, após a abolição, eles constituíssem a mão de obra “qualificada”. Essa era apenas mais uma desculpa para excluir essa população do mercado de trabalho.

Até o ano de 1950 era muito comum a discriminação em empregos. Em regra, os anúncios de emprego deixavam claro a não aceitação de “pessoas de cor”. Mesmo depois da Lei Afonso Arinos, de 1951, que condenava a discriminação racial, o preconceito continuou, só que de forma disfarçada. Após a lei, os anúncios começaram a exigir pessoas de “boa aparência”. (NASCIMENTO, 1978, p. 82). Os serviços que necessitavam de contato direto com os clientes, ou com o público, excluíam automaticamente os candidatos negros, não somente pela ausência de qualificação destes, mas por não se enquadrarem no requisito da “boa aparência”, visto que a sua imagem não era bem vista, nem desejável (HASENBALG, 1979, p. 174).

Difícilmente os negros conseguiam serviços fixos, viviam permutando de trabalho em trabalho, em busca de oportunidades, de uma remuneração digna e do reconhecimento de sua condição humana. Tanto os homens quanto as mulheres começavam a trabalhar ainda muito jovens, em casas de família, em barbearias, depósitos, dentre outros locais. Trabalhavam até morrer, vivendo miseravelmente, mal conseguindo sustentar sua própria família. Muitas mulheres, mães solteiras,

quando não conseguiam serviço, tinham como solução mendigar ou se prostituir. (FERNANDES, 2008, p. 170)

O negro estava fadado a um destino árduo e triste, que o manteria sempre nos “serviços de negro”, que absorvia o seu físico e degradava a sua moral. Isso explica o fato de que muitos escolheram outros caminhos para não continuarem vivendo como escravizados, conseguindo destinos melhores como vagabundos, ladrões e prostitutas. Com isso, ostentavam sua “ascensão” por meio das roupas que usavam, da ajuda que podiam fornecer às suas famílias, e do dinheiro que nunca lhes faltava. Mas esse não era o caminho almejado, os que recorriam a ele o faziam por não encontrarem outro meio de se auto afirmar. Os mais ousados, impacientes e “desenvolvidos” física e intelectualmente, optavam pelo crime para fugir do sacrifício e da humilhação do exercício do “serviço de negro”. (FERNANDES, 2008, p. 171)

Difícilmente o sucesso e o conforto seriam conquistados por outros caminhos senão por meio do crime, da prostituição e de outras vias “mais fáceis”. Essas eram as saídas encontradas para a vida de sacrifício inútil a que estavam destinados os negros. Por isso, foi a escolha feita com certo desespero por alguns jovens, quantidade menor do que os brancos pensavam. Mesmo assim, eram as melhores oportunidades de carreira para os jovens negros talentosos. Por outras palavras, no meio negro, era absolutamente normal o desvio de um comportamento ou de uma personalidade do que era considerado socialmente correto. (FERNANDES, 2008, p.172)

Fixou-se uma relação entre a herança advinda das senzalas com a exclusão dos negros e dos mulatos da ascensão social e econômica nas zonas urbanas, de modo que, a população negra se manteve presa nesse círculo vicioso. Sempre que associado à mencionada herança, o negro era excluído de qualquer possibilidade de mobilidade social e, quando isso ocorria, não lhe restava outra chance de integração à sociedade urbana. Diante disso, vítima de seu passado e fragilizado por suas condições, o caráter desorganizado do meio social negro se tornou comum. A vida miserável, as barreiras que impediam sua ascensão, tornaram-se normais, estando a população negra presa a essa realidade e a esse destino. (FERNANDES, 2008, p. 172/173)

Essa prisão só era quebrada quando o negro rompia com a ética e a moral da sociedade brasileira. Assim, o criminoso e o marginal surgiam como pessoas de sucesso, donas do próprio futuro, como vitoriosos, ou apenas como “alguém”, um ser humano que conseguiu fugir do seu destino traçado. (FERNANDES, 2008, p. 173). Obviamente, que seguir por esse caminho era um bom motivo para que o Estado pudesse persegui-los, encarcerá-los e para que a sociedade pudesse vê-los como uma ameaça à ordem social, mantendo-os distantes.

Não era difícil enquadrar o negro em alguma tipicidade penal. O século XIX está repleto de exemplos disso com o Código Criminal do Império (1830) que em capítulo denominado de “Crimes Policiais”, criminalizava os cultos não oficiais, em seu artigo 276 e, a vadiagem, artigo 295. (DUARTE, 2003, p. 192)

O *sistema de ensino*, que poderia ser um instrumento de integração dessa população, foi mais um instrumento para o controle social dessas pessoas. A partir da Proclamação da República (1889), os debates a respeito da educação infantil foram impulsionados. O objetivo era reprimir e prevenir as “mazelas sociais”, por meio desse mecanismo. Isso porque, a “vadiagem” dos jovens e das crianças nos espaços urbanos era associada à criminalidade. A própria definição de “infância” passou por um processo de reconstrução, estabelecendo-se as diferenciações entre as crianças e os “[...] ‘menores delinqüentes, abandonados e viciosos’”. (SCHUELER, 1999)

Mesmo com a instauração da igualdade jurídica da Constituição Republicana (1891), tanto o Código Republicano quanto as Leis Penais continuaram a relacionar os negros à criminalidade, especialmente à contravenção penal de vadiagem (DUARTE, 2003, p. 193). Afinal, libertos, mas substituídos pela mão de obra estrangeira, e sem qualquer interesse da sociedade em integrá-los, era fácil encaixá-los na referida contravenção, que segundo o artigo 399 do Código Penal de 1890 consistia em:

Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes. (BRASIL, 1890)

Observa-se que muitos negros poderiam ser enquadrados no mencionado artigo. Afinal, excluídos do mercado de trabalho, não possuíam profissão, no máximo, faziam “bicos”, mas sem trabalhos fixos, destinados aos aludidos “serviços de negro”, muito mal remunerados. Com isso, os negros não possuíam meios de subsistência, e dificilmente conseguiam domicílio “certo”. Nesse contexto, muitos se envolviam nas atividades proibidas. Parece que a lei tinha a intenção de criminalizá-los.

Além de rejeitados por sua religião e facilmente associados à vadiagem, os negros tiveram até mesmo a capoeira como alvo de criminalização pelo Código Penal de 1890, previsto em seu artigo 402: “Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem [...]” (BRASIL, 1890).

Tal fato não causa qualquer surpresa quando se verifica que desde o fim do ano de 1877, Titto Augusto de Mattos, o Chefe de Polícia da Corte era famoso por sua perseguição aos capoeiras e às crianças que “vadiavam” pelas ruas, conjuntamente com os Juízes de Órfãos. Muitas crianças foram dirigidas para os Arsenais de Marinha e Guerra e para as fazendas do interior, onde eram “educadas” por meio do trabalho. Não é coincidência o fato de que muitas dessas crianças eram descendentes de escravizados e alforriados. (SCHUELER, 1999). Com a abolição prestes a acontecer, medidas já eram tomadas no sentido de restringir a liberdade dos “libertos”, de modo que, a educação que deveriam receber era aquela que os mantivessem no trabalho, que os mantivessem onde sempre estiveram e de onde não deveriam sair.

Tais exemplos mostram que a abolição e a passagem para o regime republicano não representaram uma efetiva libertação para a população negra. O regime republicano criou novas senzalas, os cárceres brasileiros e as periferias, ao criminalizar as condutas mais simples que se relacionavam aos negros, como a capoeira, dando um jeito de mantê-los afastados.

Além disso, o modo como a população negra habitava na cidade consistia em mais um problema na luta pela sobrevivência. A forma de moradia mais comum eram os

cortiços, caracterizados pela divisão de quartos nos quais residiam mais de uma pessoa. Não havia limites para o número de pessoas que podiam habitar em um quarto. Os cortiços mais populares foram feitos com objetivos comerciais, possuindo precárias condições de higiene, de ventilação e de iluminação. (FERNANDES, 2008, p. 173/175)

Possuir condições de pagar o aluguel em um cortiço já significava um êxito. Algumas vezes, o aluguel de um quarto para negros era recusado pelo locador, não somente devido a cor, mas por receio de que os pagamentos do aluguel não fossem feitos regularmente. (FERNANDES, 2008, p. 173/174)

Contudo, com o tempo, a vida nos cortiços se atrelou à população negra, de modo que, mesmo aqueles que alcançavam condições de alugar uma casa, preferiam habitar nesses espaços (FERNANDES, 2008, p. 174/175). Isso pode ser explicado por um comportamento de auto segregação dos negros, que ainda persiste, para reduzir sua relação com os brancos e, assim, evitarem ser alvo de discriminação. Com isso, torna-se mais viável e seguro para os negros buscar residir em locais que tenham maior quantidade de outros moradores negros. (TELLES, 2003, p. 175)

A logística da habitação nos cortiços, propiciava um maior contato íntimo entre as pessoas que dividiam o quarto, principalmente aquelas que não trabalhavam fora e passavam mais tempo na residência. Além disso, a privacidade nesses locais era praticamente inexistente, o que levou a algumas narrativas de que as crianças ouviam e até mesmo viam as relações sexuais dos adultos, sendo que, dependendo do cortiço, o público poderia ser até maior. As próprias crianças tinham uma precoce iniciação sexual. Isso permite que se chegue ao entendimento de que esse modo de habitação influenciava diretamente na “desordem” da vida sexual dessa população. (FERNANDES, 2008, p. 175/176)

No imaginário social e no próprio meio negro, isso acontecia porque os negros eram “quentes”. No entanto, tal realidade deixa claro que, excluídos de todas as formas nos centros urbanos, sem qualquer reconhecimento social, os negros depositaram no corpo uma forma de autoafirmação e de realização. (FERNANDES, 2008, p. 177/178)

Os problemas característicos da população negra tais como: o desemprego, o alcoolismo, a mendicância, a prostituição, a vagabundagem, e a criminalidade, não devem ser vistos como as causas da desorganização social dessa população, nem como situações isoladas. Tais problemas se manifestaram e se prolongaram devido às deficiências institucionais da população negra da capital, à sua dificuldade em se integrar, em ser absorvida pelo regime capitalista da zona urbana e se desvincular da herança sociocultural advinda da escravidão, que tornava essa população ainda mais rejeitada. (FERNANDES, 2008, p. 182)

Ao invés de serem preparados para competirem com os brancos no mercado industrial, os negros foram transformados em trabalhadores “deformados”. Isso porque: não foram reeducados para o novo modo de vida e de trabalho livre; eram desmoralizados pela forma como ocupavam a cidade, pelo seu descuido com o corpo e por certa “promiscuidade” vivida nos cortiços; quando conseguiam dinheiro, suas preferências de consumo eram, principalmente, a aquisição de roupas e de alimentação. (FERNANDES, 2008, p. 187)

O desemprego e a falta de ocupação involuntária levavam muitos negros ao ócio. Sem muitas opções de entretenimento, criaram o costume de realizarem reuniões nas esquinas, em terrenos baldios e em bares. (FERNANDES, 2008, p. 187). Eles criaram o hábito de fazerem o que sempre foram proibidos. Antes da abolição, a simples reunião de três ou mais escravizados já era motivo o suficiente para que normas fossem criadas proibindo tal ato, associando-se a reunião de negros e a ocupação do espaço público por estes à desordem. (DUARTE, 2003, p. 194/195)

O negro e o mulato não foram socializados para o trabalho livre, nem mesmo para lidarem com o seu próprio corpo e com a própria liberdade. A sociedade de classes “abriu as portas” para a população negra, desde que esta resolvesse os seus problemas conforme as regras instituídas por essa sociedade. Em síntese, os escravizados foram libertos e receberam a responsabilidade de se inserirem sozinhos na sociedade capitalista industrial. (FERNANDES, 2008, p. 286/298)

A própria estrutura geográfica da cidade foi construída de modo a deixar os negros à margem. Os cortiços e, hoje, as favelas, os guetos⁵, as regiões periféricas, com precárias condições de higiene, de saneamento básico, e maior facilidade para a propagação de doenças, são os locais destinados para a moradia da população negra nas cidades.

Como exemplo disso, basta analisar a segregação social (e também racial) que ocorreu em São Paulo durante o século XX. Referida segregação se consolidou de três maneiras. A primeira, ocorreu do fim do século XIX até a década de 1940, e resultou em uma concentração na cidade de grupos sociais distintos que se espremiavam em uma pequena região urbana e se encontravam separados por modalidades de moradia. (CALDEIRA, 2000, p. 211)

O segundo modo de segregação pode ser denominado de centro-periferia, que ocorreu dos anos de 1940 até a década de 1980. Nesta modalidade grupos sociais distintos se encontram separados por distâncias consideráveis: as classes altas e médias estão localizadas nos bairros com melhor infraestrutura, e os pobres residem em condições precárias e afastados, nas regiões de periferia. (CALDEIRA, 2000, p. 211)

A terceira modalidade está se consolidando desde a década de 1980, alterando a cidade e as regiões metropolitanas ligadas a esta. Referidas mudanças têm resultado em espaços em que os grupos sociais estão próximos, mas segregados por muros e pelos sistemas de segurança, que faz com que, mesmo próximos, esses grupos não transitem em regiões comuns. (CALDEIRA, 2000, p. 211)

É nesse contexto que surgem o que Caldeira (2000, p. 258/260) denomina de “enclaves fortificados”, que consistem em espaços privados, de uso coletivo, fisicamente delimitados por muros e grades e, monitorados por sistemas de segurança. São os condomínios de luxo, os shoppings, os conjuntos de escritórios

⁵ Segundo Wacquant (2004, p. 159/161) o gueto consiste no resultado da oposição entre a rejeição externa e a unidade interna. Isto é, por mais que o grupo rejeitado lute por espaço e reconhecimento, ele preza pela segurança, pela vida coletiva e, pela consolidação de uma identidade alcançada por meio do gueto. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o gueto é um instrumento de concretização do controle, da dominação e da segregação de determinado segmento etno-racial, ele é um meio de fixação de uma identidade coletiva própria desse grupo segregado.

etc. Os que optam em viver nesses locais buscam conviver com pessoas do mesmo grupo social. Os enclaves fortificados são símbolos de status e consolidam a segregação e a desigualdade social.

Obviamente que por ser o maior centro econômico e industrial do Brasil, referida segregação é muito mais visível em São Paulo. Contudo, essa realidade segregacionista não se restringe ao mencionado estado, estendendo-se às unidades da federação que viveram uma expansão industrial, sendo visível também nos Estados do Rio de Janeiro e no Espírito Santo, por exemplo. Tal segregação espacial, que mantém os grupos sociais pobres à distância, tem cor. Afinal, é a população negra que tem sido colocada à distância desde a abolição da escravidão.

O que essa breve trajetória do negro no Brasil mostra, é que não deve existir mudança sem transformação. A passagem da Monarquia para a República, do regime de trabalho escravo para o regime de trabalho livre, foi uma mudança sem transformação, sem o rompimento da hierarquia que foi a base de sustentação do sistema escravocrata no Brasil durante três séculos, qual seja: elite e povo, brancos e negros, oposições que se complementam ainda hoje. Essa mudança aparente, com a preservação da estrutura do regime anterior não mudou o fato de que o elemento “cor” é a eterna remissão à um passado de inferiorização e de dominação de uma raça sobre a outra, tampouco alterou a estrita ligação entre “cor”, “classe” e “status”. (GUIMARÃES, 2009, p. 48/49)

O negro saiu das senzalas para ser substituído pelo imigrante europeu, para ser mão de obra barata e, intencionalmente eliminado por meio de uma política de branqueamento. Mantida a estrutura da sociedade de classes, a qual era perpetuada pelo próprio *sistema de ensino*, não havia espaço para o negro nela, ou melhor, o espaço destinado aos negros era a base da pirâmide social, os trabalhos braçais ou domésticos, os que não necessitavam de qualificação escolar, que são também os mais mal remunerados. Isso mostra que a desintegração do negro nessa sociedade ocorreu devido a um problema estrutural, que posteriormente se transformou em uma patologia social.

De fato, os negros não se integraram, não têm um protagonismo político, muitos se voltaram para a criminalidade, dentre várias outras coisas que dizem sobre os negros que são verdades, mas não porque eles escolheram, mas porque a estrutura social foi montada dessa forma, para produzir e reproduzir exatamente isso como fenômeno visível. Isso significa, que a estrutura escravocrata ficou montada, e a República não rompeu com essa estrutura, ela apenas a modificou em sua aparência, tentou escondê-la por trás da ideologia da democracia racial brasileira, mas a estrutura é essencialmente a mesma: verticalizada/hierarquizada e antidemocrática/arbitrária.

2.2 O RACISMO ESTRUTURAL COMO *HABITUS* DOMINANTE

Ignorando toda a história e o contexto social vivido pelo negro no Brasil, o século XX foi marcado pela ideologia da “democracia racial” defendida por Gilberto Freyre (2003), que fez da miscigenação o mais importante símbolo da cultura brasileira. Segundo Freyre, o Brasil era o único país da sociedade ocidental que se caracterizava pela mistura harmoniosa entre as culturas de origem europeia, africanas e indígenas. Por isso, o autor afirmava que o país era desprovido do racismo que assolava outras nações (FREYRE, 2003, p. 231). Assim, a democracia racial surgiu como símbolo do nacionalismo brasileiro. (TELLES, 2003, p. 50)

É importante ressaltar que o mito da democracia racial não surgiu com a obra de Freyre, mas a partir do momento em que, ao menos juridicamente, fixou-se uma ordenação livre e igualitária. Isso significa que, a Abolição da escravidão e a Proclamação da República foram acontecimentos essenciais para a instauração do mencionado mito. Contudo, é inegável que foi através de Casa-Grande & Senzala que o mito da democracia racial adquiriu maior fundamentação e consistência. (BERNARDINO, 2002). Freyre introduziu uma nova interpretação para a diversidade racial da sociedade brasileira, convertendo a negatividade existente em relação a essa diversidade em característica nacional. A inovação, portanto, estava no entendimento de que a mistura entre as raças era uma peculiaridade do Brasil,

sendo a miscigenação o maior símbolo de respeito e de tolerância. (SCHWARCZ, 2001, p. 28)

Nesse contexto, diversos elementos da cultura africana foram absorvidos como símbolos da nação, foram “embranquecidos”. Como exemplo, tem-se a feijoada, que foi uma refeição criada pelos escravizados, mas que se tornou comida típica nacional a partir de 1930. Da mesma forma, o feijão com arroz passou a representar a mistura racial brasileira. A capoeira, reprimida e criminalizada pelo Código Penal da República de 1890, em 1937 é reconhecida como categoria esportiva, ao mesmo tempo em que o samba ganha espaço, saindo da marginalidade e tendo seus desfiles subsidiados a partir de 1935. (SCHWARCZ, 2001, p. 29)

Até mesmo os batuques do candomblé deixaram de ser reprimidos pela polícia, a partir de 1938, e o próprio futebol começou a ser relacionado aos negros, apesar de sua origem inglesa. Nesse cenário, a Nossa Senhora da Conceição Aparecida foi a santa escolhida para ser a “padroeira do Brasil”, sendo mestiça como a população brasileira. (SCHWARCZ, 2001, p. 29)

É importante ressaltar, que essa exaltação da mestiçagem como símbolo nacional foi mais marcante durante o governo de Getúlio Vargas, que recebeu o apoio da Frente Negra Brasileira (FNB) para chegar ao poder. Apesar de ter acabado com os partidos, inclusive com a FNB, em 1937, Vargas promoveu reformas que protegiam os trabalhadores nacionais da disputa com os estrangeiros. (TELLES, 2003, p. 54)

Além disso, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde. No Estado Novo houve um grande investimento no sistema educacional, sendo que, em 1942 foi feita a Reforma Capanema, que visava a inculcação da ideologia nacionalista. Apesar dos investimentos e da reforma, o ensino continuou com o seu caráter aristocrático (RIBEIRO, 1993). Novamente, tem-se o *sistema de ensino* como um instrumento do Estado para o controle da população e para a reprodução da estrutura social.

A Era Vargas, de forma simbólica, associou o negro e o mulato à cultura nacional, o que propiciou o enfraquecimento da luta dos negros. A partir da Era Vargas, o país passou a se orgulhar do seu carnaval e do seu futebol, pela beleza e por

simbolizarem a alegria e a harmonia racial brasileira, características difundidas pelo mundo. Nesse contexto, a obra “Casa Grande & Senzala”, contribuiu ainda mais para a política de Vargas e para a propagação da ideologia da democracia racial. (TELLES, 2003, p. 54/55)

Referida ideologia, portanto, sustentava que o Brasil era um país sem distinção de cor, uma sociedade sem impedimentos para a ascensão social dos negros a posições de destaque. Tal ideia já estava disseminada por outros países, especialmente os Estados Unidos e os países da Europa, que acreditavam no mito de que o Brasil era uma nação sem discriminações raciais. (GUIMARÃES, 2012, p. 142)

Sustentar que no Brasil não havia impedimentos para a mobilidade social da população “de cor”, diante da clara dificuldade de integração social dessa população após a abolição, aparentemente era algo impossível. Contudo, se no “antigo regime” o contraste entre a base jurídica que fundamentava a escravidão e a moral cristã não impediram que os escravizados fossem tratados como objetos, com o novo regime, o conflito entre a igualdade jurídica e a real situação dos negros também não seria um obstáculo à difusão do mito da democracia racial (FERNANDES, 2008, p. 310)

A igualdade universal conviveu sem qualquer problema com a segregação social e com o sentimento de superioridade que separava os brancos dos pretos e dos mulatos, assim como acontece ainda hoje, não representando a tal democracia racial qualquer impedimento à manutenção dessa ordem hierárquica. (GUIMARÃES, 2009, p.50)

Dessa forma, o mito da democracia racial contribuiu ainda mais para a sobreposição do branco sobre o negro (FERNANDES, 2008, p. 310). Isso porque, “Em sua expressão social, a ideologia da mestiçagem é aristocrática, romantiza as desigualdades, banalizando-as” (COSTA, 2002). As oportunidades estavam aparentemente abertas à população negra, uma vez que, a igualdade perante a lei estava posta. Referido mito, portanto, colocou sobre os ombros da população negra a responsabilidade pelas condições em que viviam, atribuindo a sua não ascensão à

sua incapacidade. Ao mesmo tempo, retirou dos brancos a responsabilidade pelo desajustamento social e econômico do negro e do mulato após a abolição. (FERNANDES, 2008, p. 310/311)

Em decorrência disso, o pensamento difundido e ainda presente na sociedade brasileira é de que, em um regime republicano, no qual todos são iguais, em uma sociedade capitalista, as chances são oferecidas a todos, a educação é oferecida a todos, alcançando também a população negra, bastando que esta se esforce. Nesse sentido, a dificuldade encontrada por essa população é justificada por uma inexplicável força de vontade, baseada na ideia de que se estudassem e se empenhassem, os negros conseguiriam o seu espaço. Criou-se assim, a expressão “complexo de cor”, isto é, os negros possuíam esse receio de tentar por estarem presos a esse complexo, que não tem razão para existir. (SANTOS, 2005, p. 57/59). Isto é, os negros passavam a ser os únicos responsabilizados por sua condição atual.

Acresça-se a isso, o fato de que tanto o governo quanto a população preferem imputar a responsabilidade pelas desigualdades entre brancos e negros à escravidão vivida por estes, sendo que tal resquício do passado com o tempo seria corrigido. Contudo, tal distorção ainda não foi sanada, sendo que essa justificativa passou a retirar da sociedade e do Estado a responsabilidade pela desigualdade que ainda persiste. A “escravidão” é apenas uma justificativa fácil para a permanência da desigualdade vivida pelos negros, a partir dela infere-se que gradativamente os governos têm buscado corrigir esse problema social. (GUIMARÃES, 2012, p. 72)

No entanto, quanto mais o tempo passa e se afasta do fim do regime escravagista, menos sentido faz atribuir a persistente condição subalterna da população negra à escravidão. Deve-se buscar a explicação para a situação em que vivem essas pessoas na estrutura das relações sociais mantidas entre brancos e negros. (HASENBALG, 1979, p. 198). Mais de um século se passou depois da abolição da escravidão e a sociedade continua estruturada da mesma forma. A ordem jurídica e política pode ter sido alterada, mas a ordem racial foi mantida, semelhante a uma

sociedade de castas. As transformações sociais foram promovidas pelo branco, e o negro permaneceu imobilizado. (FERNANDES, 2008, p. 318/321)

É essa a estrutura que a ideologia da “democracia racial” esconde, disfarçando o racismo característico do Brasil. Um racismo não declarado e não legalizado, um racismo institucionalizado, estrutural, impregnado em todos os campos do tecido social, desde o campo político, até os campos econômico, cultural, artístico, midiático e educacional. Por trás da “democracia racial” está o histórico genocídio sofrido pelo negro no Brasil. (NASCIMENTO, 1978, p. 93). A ideologia da democracia racial deslegitima o racismo científico, biológico, mas mantém inalterado o racismo estrutural, com base no qual as relações sociais se constituem (COSTA, 2002).

O racismo institucional é o que fixa a população negra em uma posição de inferioridade por meio de fatores que são socialmente invisíveis. Não são mais as teorias raciais, a escravidão, nem a opinião das pessoas que fundamentam esse fenômeno. Este está presente no próprio funcionamento da sociedade, sendo um elemento estrutural presente no cotidiano social, que mantém a dominação dos brancos e a inferiorização dos negros independente de qualquer teoria científica. (WIEVIORKA, 2007, p. 30). O racismo institucional é um racismo sem atores, isto é, um racismo em que não se consegue apontar o “racista”, no qual as atitudes racistas não são justificadas por argumentos racistas. Os motivos para o ato racista são disfarçados, mas seus efeitos atingem brutalmente as suas vítimas, que são mantidas em sua posição de inferiorização no campo político, econômico, habitacional e educacional. (WIEVIORKA, 2007, p. 31/32)

O racismo institucional, portanto, é estrutural, e é esse o racismo presente na sociedade brasileira, um racismo velado, sem atores visíveis. Isso quer dizer que o racismo no Brasil não é a exceção, é a regra, é normal. Isso significa que o racismo é um elemento constitutivo das relações sociais e de sua compreensão. O racismo estrutural se mantém e se perpetua como *habitus* de forma inconsciente por meio dos agentes dos campos. Em outras palavras, o funcionamento normal dos campos produz o racismo, sem que este represente uma patologia social, ele é naturalizado. (ALMEIDA, 2016)

Silvio Luiz de Almeida (2016) apresenta um exemplo desse racismo estrutural no campo econômico, ao afirmar que o segmento social mais atingido pela carga tributária no Brasil é o das mulheres negras. Mas isso não ocorre porque o país possui uma política de tributar mais essas mulheres, mas porque a própria estrutura do sistema tributário nacional, o funcionamento normal desse sistema a partir das suas normas, reproduz uma desigualdade que põe a mulher negra no último posto da hierarquia social. Afinal, é esse grupo que ocupa os cargos com as menores remunerações e, tendo em vista que os tributos incidem especialmente sobre consumo e sobre salário, os cidadãos que possuem baixos salários, e que consomem, são aqueles que pagam proporcionalmente mais tributos.

A partir disso, uma série de fatores são desenvolvidos: o ganhar pouco levará essas mulheres a residirem em locais de maior vulnerabilidade e, poderá criar tensões no âmbito familiar que as deixará mais expostas a sofrerem algum tipo de violência. Com isso, pode-se estabelecer uma forte relação estrutural entre as baixas remunerações das mulheres negras, o sistema político e tributário, e a violência sofrida por essas mulheres. Apesar disso, a representatividade da mulher negra é quase ausente e, os problemas sociais vividos por esse grupo não são importantes o suficiente para que políticas públicas sejam criadas. (ALMEIDA, 2016)

Com isso, é possível entender que as mulheres negras são as mais vulneráveis e as maiores vítimas de violência doméstica. Segundo Almeida (2016), entre os anos de 2003 e 2013 houve uma redução do número de mulheres brancas vítimas de violência doméstica em quase 10%, em contrapartida, o número de mulheres negras vítimas desse tipo de violência subiu 54.5%. Isso só é explicado pela existência do racismo estrutural, institucionalizado. (ALMEIDA, 2016)

Nesse sentido, o racismo estrutural também está presente no campo jurídico. O funcionamento normal das normas jurídicas reproduz o racismo e a degradação do negro. Um claro exemplo disso está no fato de que a criminalização do aborto atinge mais as mulheres negras, e isso só pode ser explicado pelo racismo estrutural. Detentoras dos menores salários, essas mulheres advêm das classes sociais mais baixas e, por isso, normalmente, não possuem recursos para custearem um procedimento seguro, assim, buscam suas próprias soluções para o aborto,

sujeitando-se a riscos maiores de complicações. Quando os abortos não são “bem-sucedidos”, essas mulheres possuem maiores dificuldades de terem uma assistência de saúde, o que aumenta os riscos para a sua saúde. (FOLEGO, 2017)

Nota-se que, a criminalização do aborto, isto é, o sistema jurídico penal funcionando na sua normalidade, somado a todas as dificuldades econômicas, sociais e de acesso à saúde encontradas por essas mulheres, reproduz o racismo e o genocídio das mulheres negras, visto que o aborto feito por mulheres pretas é de 3,5% e o das brancas 1,7%. Isso significa que referida criminalização atinge um número muito maior de mulheres negras, se comparado às brancas. (FOLEGO, 2017). As instituições estão estruturadas para reproduzirem o racismo de forma naturalizada.

O racismo no Brasil é estrutural e estruturante das relações sociais e, por isso, nem mesmo por parte daqueles que não concordam com o racismo existe qualquer ação capaz de combatê-lo. Isso significa que a sociedade naturalizou toda a violência lançada contra os negros. A sociedade não se assusta com o fato de que a população carcerária brasileira seja composta majoritariamente por negros, nem com o fato de que o número de assassinatos atinge majoritariamente os jovens negros. Isso é tido como natural. (ALMEIDA, 2016)

Da mesma forma, não chama a atenção o fato de inexistirem pessoas negras em determinados espaços. Ninguém se assusta ao assistir a uma sessão no Supremo Tribunal Federal ou no Congresso Nacional e ver que são pessoas brancas que estão nos cargos de poder. Mas deveria se assustar, tendo em vista que mais da metade da população brasileira se considera negra. Isso demonstra que a sociedade naturalizou a ausência dos negros em alguns espaços, principalmente, nos espaços de poder. O racismo, portanto, constitui as relações sociais. (ALMEIDA, 2016)

A própria estrutura geográfica do país é expressão desse racismo. Os negros são minoria nas regiões mais desenvolvidas, do Sul e do Sudeste, nas quais se encontram majoritariamente concentrados nas áreas periféricas. Tal segregação espacial e racial tem como consequência as desigualdades no acesso aos mercados de consumo e de trabalho, que normalmente ficam dentro ou próximos aos bairros dos brancos e da classe média, bem como, no acesso aos hospitais, escolas, tutela

policial etc. (TELLES, 2003, p. 164/179). O descaso e a omissão do Estado e da sociedade para as condições habitacionais da população negra e pobre são naturais, faz parte do próprio funcionamento das instituições, sendo expressão do racismo estrutural.

Com isso, de forma natural, o racismo estrutural impõe como padrão o “branco”, sendo que as relações sociais são construídas e perpetuadas com base nesse arbitrário cultural dominante. Nesse sentido, o branco é a regra, e o negro é a exceção. Observa-se que, o significado de ser branco e de ser negro são construções sociais, pautadas em um arbitrário cultural que a própria estrutura social fixa como dominante e, assim, estabelece privilégios para aqueles que possuem esse arbitrário cultural dominante. (ALMEIDA, 2016)

Diante disso, observa-se que o racismo no Brasil consiste em um *habitus* que está presente em todos os campos. O mundo social não é construído de forma mecânica, bem como, a existência de uma instituição e dos seus efeitos sociais não está pautada apenas na vontade dos indivíduos. O mundo social é constituído a partir das disputas por capitais dentro dos campos, regidas pelo *habitus* dos agentes, que são saberes adquiridos, expressos em regras comportamentais, posturas internalizadas pelos sujeitos. (BOURDIEU, 2004, p. 61/83)

Conforme abordado anteriormente, o *habitus* está além dos indivíduos e da sua autonomia da vontade de querer internalizá-lo ou não. A internalização ocorre de forma imperceptível, sendo inerente ao processo histórico das relações sociais. (BOURDIEU, 2002, p. 68/69). Isso significa que o *habitus* se constrói e é absorvido ao longo da história e por meio das relações estabelecidas pelos agentes do campo.

A concepção negativa atrelada à figura do negro, foi construída durante um longo processo histórico que começa desde os primeiros anos da descoberta do Brasil. A partir do modo como os brancos se relacionavam com os africanos, inferiorizando-os por meio do trabalho escravo e, posteriormente, por meio de teorias científicas que legitimavam o tratamento desigual concedido aos negros, fixou-se quem eram os dominantes e quem eram os dominados. Isto é, a estrutura da sociedade brasileira

foi montada a partir dessa distinção racial, sendo os negros tidos como “naturalmente” inferiores.

O fim da escravidão não significou o fim da inferiorização do negro e da dominação do branco, porque uma lei não seria capaz de mudar um *habitus* construído ao longo de mais de 300 anos de escravidão. A realidade pós abolição comprova isso, com a política de branqueamento e a substituição da mão de obra negra pela mão de obra estrangeira branca. Isso demonstra que o negro nunca representou uma ameaça ao branco, nunca sequer conseguiu entrar na disputa por capitais dentro dos campos.

Tal afirmação pode ser verificada ao se refletir sobre quantos negros estão efetivamente disputando capitais no campo político, no campo econômico, no campo acadêmico, no campo midiático e no campo educacional. Neste último, cabe analisar quantos negros chegam ao ensino superior e quantos ingressam no campo jurídico, no campo médico ou no campo das engenharias, por exemplo.

Eles podem ser encontrados nos campos artístico e esportivo, mas com papéis delimitados. No campo esportivo, aparecem como jogadores de futebol, mas dificilmente como técnicos, árbitros ou goleiros, sendo quase inexistentes em outros esportes como o vôlei, o tênis, a natação e a fórmula 1. No campo artístico, normalmente são encontrados entre os sambistas e os funkeiros, mas raramente como protagonistas de novelas, ou com papéis de destaque. (SANTOS, 2005, p. 60/61)

A população negra consiste em mais da metade da população brasileira, mas não possui qualquer representatividade em vários campos considerados de alto status social, e, quando aparecem, ocupam papéis bem delimitados, conforme os exemplos mencionados. Isso porque, a sociedade brasileira está historicamente acostumada a ver o negro exercendo os papéis de menor prestígio (SANTOS, 2005, p. 60), em funções historicamente destinadas a eles, consequência do racismo estrutural. No sistema prisional, por exemplo, o negro está sobre-representado, produzindo e reproduzindo no imaginário social a ideia de que o negro é o criminoso típico no Brasil. Essa significação, que liga o negro à criminalidade, é imposta como legítima pelo uso de uma violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.

25), que contribui para a reprodução da designação dos negros aos espaços que lhes são “destinados”.

É por isso que o racismo é um *habitus* na sociedade brasileira, porque mantém a reprodução social de forma naturalizada, sem que seja possível identificar de onde vem o racismo, ele é imperceptível, mas reproduzido pelos próprios agentes do campo de forma inconsciente. Foi esse *habitus* que propiciou a difusão do mito da democracia racial. É esse *habitus* que ainda faz com que muitos acreditem que a condição de subalternidade em que vive a maior parte da população negra seja consequência da discriminação de classe, social, e não da discriminação racial (GUIMARÃES, 2012, p. 47). É esse *habitus* que reproduz o arbitrário cultural dominante, e exclui o negro das disputas nos campos.

O ponto de partida desvantajoso dos negros, a saída da escravidão sem integração, pode ter influenciado muito em seu ingresso na disputa por capitais. Mas em cada nova etapa da competição, como no campo da educação e posteriormente no campo do mercado de trabalho, surgem novas barreiras para a ascensão. (GUIMARÃES, 2012, p. 74)

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, 50,7% da população se autodeclarou negra ou parda, 47,8%, se autodeclarou branca, 0,5% afirmou ser indígena e 1% se considerou amarela (MEC, 2015, p. 2/3). Os negros no Brasil, portanto, representam mais da metade da população. Contudo, apesar da sua expressividade populacional, esse grupo não possui qualquer expressividade econômica. O negro recebe 56% da renda média de um branco (PERRIN, 2017).

Além disso, cerca de 50% da renda do país é destinada ao homem branco. Essa desigualdade não pode ser explicada por questões meritocráticas individuais, mas é reflexo do racismo estrutural, do modo como os campos e as instituições foram construídas para perpetuarem essa desigualdade racial histórica. (MUNANGA; GOMES, 2016, p.172). Essa desigualdade sofrida pelos negros em todos os campos, estruturados com base no racismo, também é produzida no e pelo campo educacional.

Isso pode ser compreendido com base na diferenciação feita por Bourdieu (2004, p. 82/83) entre a história no seu estado objetivado e a história no seu estado incorporado. A primeira, trata-se de uma história reificada, isto é, “[...] a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc.” (BOURDIEU, 2004, p. 82). A história reificada é aquela contida nas esculturas, nas pinturas, nos museus, em datas comemorativas, dentre outros elementos que remetem a uma determinada época ou período histórico.

Já a história incorporada, como o próprio nome afirma, é aquela que foi internalizada, incorporada pelos sujeitos, transformou-se em um *habitus*, os sujeitos reproduzem sem perceberem que estão perpetuando heranças históricas (BOURDIEU, 2004, p. 82/83). O modo como cada classe se comporta diante do *sistema de ensino*, reproduzindo o destino que lhes é devido de acordo com a categoria social que ocupam, é expressão da história incorporada, uma história de desigualdade social.

Nesse mesmo sentido, a reprodução do racismo na sociedade brasileira é produto de uma histórica inferiorização, subjugação e exploração da população negra que foi incorporada pela sociedade brasileira. Os dias 13/05 e 20/11, datas da abolição da escravidão e do dia da consciência negra, respectivamente, consistem em história reificada, estão presentes no calendário nacional, mas não foram incorporadas pela sociedade brasileira. Isso porque, essa sociedade incorporou que tudo o que vem do negro não é digno de atenção, não é importante, visto que, não é o arbitrário cultural dominante e que deve ser reproduzido.

Em análise feita pelo IBGE sobre a década de 1990, a conclusão foi a de que, em geral, houve uma diminuição na quantidade de famílias que viviam com até meio salário mínimo. No entanto, em 1999, 26,2% das famílias pretas e 30,4% das famílias pardas ainda viviam nessa situação, em comparação com 12,7% das famílias brancas. Além disso, a década não trouxe mudanças em relação à ocupação, estando no emprego doméstico mais pretos (14,6%) e pardos (8,4%) do que brancos (6,1%). Em contrapartida, os empregadores eram mais brancos (5,7%)

do que negros, sendo que apenas 1,1% eram pretos e 2,1% eram pardos. (IBGE, 2001)

Vale mencionar que, ao verificar os dados do IBGE de 2009, é possível notar que a situação dos negros não se alterou muito em relação à análise feita sobre a década de 1990. Os empregadores correspondiam a 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos, sendo que, os pretos e pardos ainda representavam o maior número de empregados sem carteira e de empregados domésticos (BRASIL, 2012, p. 26).

Essa diferença na distribuição de renda e ocupacional entre brancos e negros tem influência direta sobre o campo escolar. A análise feita pelo IBGE sobre a década de 1990, mostrou que apesar de os níveis educacionais e de rendimento terem alcançado avanços, não houve uma mudança significativa em relação às desigualdades raciais. Apesar da redução nos índices de analfabetismo para todos os grupos, o número de negros analfabetos em 1999 ainda era alto, 20%, sendo que a quantidade de brancos analfabetos era de 8,3%. (IBGE, 2001)

Em relação aos anos de escolarização, de 1992 a 1999, houve um aumento de um ano para toda a população. Mesmo assim, a diferença entre negros e brancos era de cerca de 2 anos de escolaridade: pretos, 4,5 anos; pardos, 4,6 anos; e brancos, 6,7 anos. Tendo em vista que, no Brasil a escolaridade reflete na remuneração, esse aumento de um ano de estudo significou um acréscimo de 1,2 salários na renda de brancos, mas de apenas meio salário na renda dos negros. (IBGE, 2001)

Em 2013, os dados recolhidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostraram que a diferença entre o nível educacional de brancos e de negros continuou grande. Os negros apresentavam uma taxa de analfabetismo de 11,5%, enquanto que entre a população branca essa taxa era de apenas 5,2%. Ademais, a média de anos de estudos na educação formal para os brancos era de 8,8 anos, sendo que para os negros esse número caiu para 7,2 anos. (MEC, 2015, p. 2/3)

Em relação ao ensino superior, segundo o IBGE, o número de estudantes negros e brancos, entre 18 e 24 anos, que cursavam esse nível de ensino em 2009 era diferente, sendo que, enquanto 62,6% eram brancos, 28,2% eram pretos e 31,8% eram pardos. Quanto às pessoas de 25 anos ou mais que haviam concluído o ensino superior, a PNAD de 2009 expôs que houve um considerável crescimento no número de pretos e de pardos em relação a 1999. Contudo, esse aumento representou apenas 4,7% dos pretos e 5,3% dos pardos, em relação a 15% dos brancos. (BRASIL, 2012, p. 25)

Diante disso, observa-se que todos os dados apresentados, desde a análise da década de 1990 até os resultados de 2013, mostram que a posição dos negros no campo educacional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, manteve-se estagnada. Novamente, a explicação para isso reside no racismo estrutural. Os negros estão nas ocupações de menor prestígio e com as menores remunerações, desde o seu ingresso no mercado como trabalhador livre após a abolição, a baixa remuneração faz com que os investimentos educacionais sejam praticamente nulos, e isso os levará a exercerem os trabalhos que não exigem qualificação, como ocorre desde a abolição da escravidão e, portanto, com as menores remunerações, em um ciclo vicioso.

Conforme já mencionado, antes mesmo da abolição ocorrer, os escravizados estavam proibidos de ingressar no *sistema de ensino* e o país se preparava para mantê-los apartados e nos serviços que sempre executaram. A criação do Asilo de Menores Desvalidos, o envio das crianças que viviam pelas ruas aos Arsenais de Marinha e Guerra e para as fazendas, mostram a intenção de manter os libertos no destino que lhes foi determinado, com a restrição de sua liberdade e sua designação aos trabalhos manuais. Essa decisão política só se sustenta na existência de uma visão compartilhada (*habitus*) de inferioridade da raça negra por parte dos dominadores do campo político que eram/são brancos.

É importante mencionar ainda outro fenômeno que atinge a população negra em uma proporção muito maior se comparada à população branca, que é a evasão escolar. De acordo com o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, o número de crianças e de adolescentes, entre 4 a 17 anos, que não frequentavam a

escola nessa época correspondia a mais de 3,8 milhões. Dentre essas crianças e adolescentes algumas características predominantes foram destacadas: a maioria é negra, do sexo masculino, possuem renda familiar de meio salário mínimo e possuem pais com baixa ou nenhuma escolaridade. (UNICEF, 2014, p. 10/11)

Segundo o censo, uma das principais causas dessa evasão, além do trabalho infantil e da violência que atingem majoritariamente essa população, é a discriminação racial. Independentemente da idade, as crianças e os adolescentes negros se encontram em desvantagens em relação aos brancos no acesso à escola e, especialmente, na permanência nesta. (UNICEF, 2014, p. 34). Em relação aos negros, a evasão escolar pode ter como uma de suas causas o entendimento de que possuem ínfimas possibilidades de sucesso na escola (TELLES, 2003, p. 199).

Em outras palavras, um dos motivos para a evasão escolar dos negros está na percepção destes de que ingressam no campo educacional sem capitais o suficiente para entrar na disputa: não possuem capital incorporado, objetivado, tampouco adquirem capital institucionalizado (BOURDIEU, 2015, p. 82/88). Dessa forma, os alunos negros não possuem o capital cultural necessário para decifrar os códigos transmitidos pela autoridade pedagógica no *sistema de ensino*, e a ausência desse capital cultural não recebido em seu contexto familiar será associada à sua inferioridade, falta de capacidade e de inteligência. Em contrapartida, os estudantes brancos por serem os detentores do arbitrário cultural dominante, já ingressam no campo em vantagem em relação aos negros.

O campo educacional não é diferente dos outros campos, sendo também estruturado a partir do racismo, constituindo-se em seu principal reprodutor. Conforme abordado no capítulo anterior, a ação pedagógica é exercida por meio de um trabalho pedagógico que inculca nos sujeitos um *habitus* dominante. Essa inculcação é decisiva para a colocação desses indivíduos na hierarquia social. É por meio desse trabalho pedagógico de inculcação que as relações de força firmadas entre os grupos ou classes são reproduzidas, por meio da imposição de um *habitus* dominante, que fixa o arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 62/63)

Dessa forma, o *habitus* dominante no campo escolar, assim como em todos os outros campos, é o *habitus* racista, que perpetua o arbitrário cultural historicamente dominante no Brasil, que é o pertencente aos brancos. Isso quer dizer que o *sistema de ensino* está estruturado para reproduzir o ideal da branquitude, o branco como o padrão.

Em outras palavras, o funcionamento normal desse sistema perpetua a desigualdade racial ao contar uma história feita por brancos, e ao desvalorizar a cultura negra. Afinal, cultura é aquilo que a cultura dominante diz que é. A história do Brasil ensinada nas escolas ainda se restringe a contar a prevalência dos europeus sobre os índios e sobre os africanos. Grande parte dos livros didáticos apresentam o branco como o padrão, isto é, não listam o papel deste para a constituição do povo brasileiro como fazem com os negros e com os índios. (SANTOS, 2016).

Além disso, a escola ensina a história dos países europeus, apresenta as diferenças de cada nacionalidade, os principais pensadores, fatos históricos e, até mesmo, os artistas que marcaram cada época. Contudo, essas diferenciações e especificidades não são observadas quando se menciona os africanos, e até mesmo os indígenas, visto que todos são apresentados como se fossem um grupo só: “os africanos”; “os indígenas”. (ROMÃO, 2001, p. 163). Em relação aos africanos, é como se a África fosse composta por pessoas de uma mesma origem, língua, cultura e, como se a história dos africanos começasse e se resumisse à escravidão.

As crianças negras não estudam a sua história, a história de seus ancestrais, não aprendem a associar o negro a elementos positivos da sociedade e, assim, não aprendem a se reconhecer como negras e a ver isso de forma positiva. Na escola, o negro é aprendido como sendo o escravo, na sociedade, ele é o mendigo, o traficante, é o que não atende ao padrão de beleza. É dentro desse sistema que a exclui de todas as formas, que a criança negra constrói a sua identidade. A imposição de um arbitrário cultural dominante que não pertence a elas, faz com que as crianças negras internalizem um destino determinado para elas dentro da estrutura social, de acordo com sua classificação racial e não apenas social. Isso porque, a principal diferença entre um negro pobre e um branco pobre é que este

não é negro, e isso o traz benefícios nas disputas por capitais (SANTOS, 2016, p. 20).

A omissão também é uma forma de violência simbólica, sendo que, a fixação de um arbitrário cultural como dominante significa a inferiorização de uma cultura considerada dominada. Assim, por meio dessa violência simbólica exercida pelo *sistema de ensino* de forma sutil, tem-se a reprodução das desigualdades raciais no Brasil.

Dessa forma, pensar o racismo no Brasil não é pensar em atitudes praticadas por pessoas que são expressamente racistas, mas é pensar na própria estrutura social, na própria constituição dos campos e de suas regras de funcionamento. A luta contra o racismo, não é uma luta contra os racistas, mas uma luta pela transformação social. (ALMEIDA, 2016)

A luta contra o racismo consiste em uma luta pela afirmação da identidade negra, e contra o *habitus* dominante que exclui essa população das disputas nos campos, sendo, portanto, uma luta contra a reprodução do arbitrário cultural racista, perpetuado como o dominante.

É por isso que nem mesmo a Constituição da República de 1988, foi suficiente para alterar um *habitus* produzido durante um longo processo histórico. O texto constitucional estabelece como objetivo fundamental da República a promoção do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV, CRFB/1988) e, afirma como um dos princípios com base no qual o ensino será oferecido a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (art. 205, inciso I, CRFB/1988). Contudo, a partir da análise dos dados apresentados, observa-se que a igualdade trazida pela Constituição de 1988 não significou uma mudança na condição de extrema desigualdade vivida pela população negra no país. A alteração do ordenamento jurídico, não traz consigo a mudança social.

Entretanto, não se pode negar que dentre os objetos de luta promovidos pela população negra nos séculos XIX, XX e ao longo do século XXI, a educação

constituiu-se em um relevante tema, tornando-se importante objeto de luta do Movimento Negro no século XX. Isso porque, os membros do mencionado Movimento admitem que o sistema educacional não é a solução para todos os problemas enfrentados pela população negra, mas consiste em importante instrumento para a formação dos pensamentos que os sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre os outros sujeitos, além de viabilizar a constituição dos campos político e intelectual e, ser recorrentemente utilizado pelo mercado de trabalho como requisito para a escolha e exclusão dos indivíduos. (GOMES, 2011, p. 112)

A educação trata-se de um direito constitucional fundamental garantido a todos (art. 205, CRFB/1988), previsto dentre os direitos sociais (art. 6º, CRFB/1988). Entretanto, os dados expostos mostram que “[...] o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais” (GOMES, 2011, p. 112). Desse modo, a partir da década de 1980, o país viveu um processo de redemocratização que viabilizou o ingresso gradativo de pensadores negros nas Universidade Públicas, sendo que estes, começaram a elaborar saberes relacionados às questões étnico-raciais. Muitos desses pensadores eram membros do Movimento Negro, ou ao menos influenciados por referido Movimento. (GOMES, 2011, p. 112). Dessa forma:

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. (GOMES, 2011, p. 112/113)

A partir disso, iniciaram-se as cobranças ao Ministério da Educação, aos administradores do sistema educacional e às escolas públicas quanto ao papel exercido na desconstrução do racismo no campo educacional e na sociedade. A elaboração da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, Lei nº 9.394/96) contaram com forte participação do Movimento Negro. Contudo, mencionados dispositivos normativos não abarcaram as reais exigências do aludido Movimento em favor da educação. Ao contrário, as discussões relacionadas à questão racial feitas entre os parlamentares e o Movimento Negro demonstraram “[...] um processo de esvaziamento do conteúdo político de tais reivindicações.

Essas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais”. (GOMES, 2011, p. 113)

Nesse contexto, torna-se viável a compreensão do sentido amplo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação, antes da sua alteração pela Lei 10.639/2003, que incluiu o artigo 26-A⁶, fixando o caráter obrigatório da abordagem da história e da cultura afro-brasileira no *sistema de ensino*. Pode-se afirmar, portanto, que até os anos de 1990, as reivindicações do Movimento Negro no que tange à educação relacionavam-se a inclusão de temas raciais nas políticas públicas de caráter universal que tratavam da “[...] escola, educação básica e universidade para todos [...]” (GOMES, 2011, p. 113). Entretanto, aos poucos o Movimento Negro foi percebendo que a aplicação dessas políticas públicas voltadas para a educação não alcançavam grande parte da população negra e não se dedicavam à desconstrução do racismo. Com isso, as reivindicações do referido Movimento Social começaram a ser modificadas. (GOMES, 2011, p. 113)

Nesse contexto, surgem as ações afirmativas, inspiradas nas lutas por direitos dos negros nos Estados Unidos. Essas ações passaram a se constituir como reivindicação política, tornando-se no fim da década de 1990 e no século XXI, em atitudes concretas. Assim, as lutas do Movimento Negro começaram a estabelecer, de modo mais enfático, a educação superior e básica “[...] como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial”. (GOMES, 2011, p.113)

Diante disso, é inegável que o Movimento Negro exerceu e ainda exerce um importante papel na luta pela inserção de temas voltados para a valorização da cultura negra e dos conteúdos raciais no campo escolar. A Lei 10.639/2003 é um claro resultado das reivindicações feitas pelo mencionado movimento social, que reconhece o importante papel exercido pelo *sistema de ensino* na produção e reprodução de saberes, cultura e, na construção da identidade dos cidadãos.

Em conformidade com a lei, tem-se ainda a resolução nº 1, de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que expressa a importância da abrangência das

⁶ O artigo 26-A da Lei nº 9.394 de 1996 foi alterado pela Lei nº 11.645 de 2008, para tornar obrigatório, além da história e cultura afro-brasileira, a história e a cultura indígena.

relações étnico-raciais pela educação para a valorização da identidade. De acordo com a mencionada resolução, o ensino das relações étnico-raciais visa educar os sujeitos em relação a diversidade étnico-racial, possibilitando o respeito aos direitos que devem ser garantidos a todos, bem como, a valorização da identidade racial, com o objetivo de fortalecer a democracia no Brasil (art. 2º, §1º, Resolução nº 1 do CNE, 2004).

Contudo, sabe-se que as normas, sozinhas, não são capazes de desconstruir o racismo estrutural, historicamente consolidado na sociedade brasileira. É por isso que, 15 anos após a instituição da Lei 10.639/2003, a presente pesquisa se propôs a verificar qual é o papel exercido pelo *sistema de ensino* público para a construção das identidades raciais das crianças, por meio de entrevistas feitas aos profissionais de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), localizadas no Município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. O objetivo da pesquisa, em síntese, foi o de verificar como a Lei 10.639/2003 tem sido aplicada e entendida por esses profissionais, se existem e quais são os impedimentos para a aplicação da mencionada lei e, se esses educadores identificam algum tipo de diferenciação racial, e quais são elas, nas escolas em que trabalham.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

O direito à educação é apresentado pela Constituição da República de 1988 como um Direito Fundamental, encontrando-se no artigo 6º do texto Constitucional dentre os direitos sociais (BRASIL, 1988). O direito à educação, portanto, trata-se de “[...] um direito fundamental de natureza social [...]” (DUARTE, 2007). Isso significa que, diante do seu caráter social, um dos objetivos do direito à educação consiste em corrigir as desigualdades presentes na sociedade por meio da aproximação entre classes e grupos sociais historicamente segregados (DUARTE, 2007). Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) visou ao atendimento da natureza

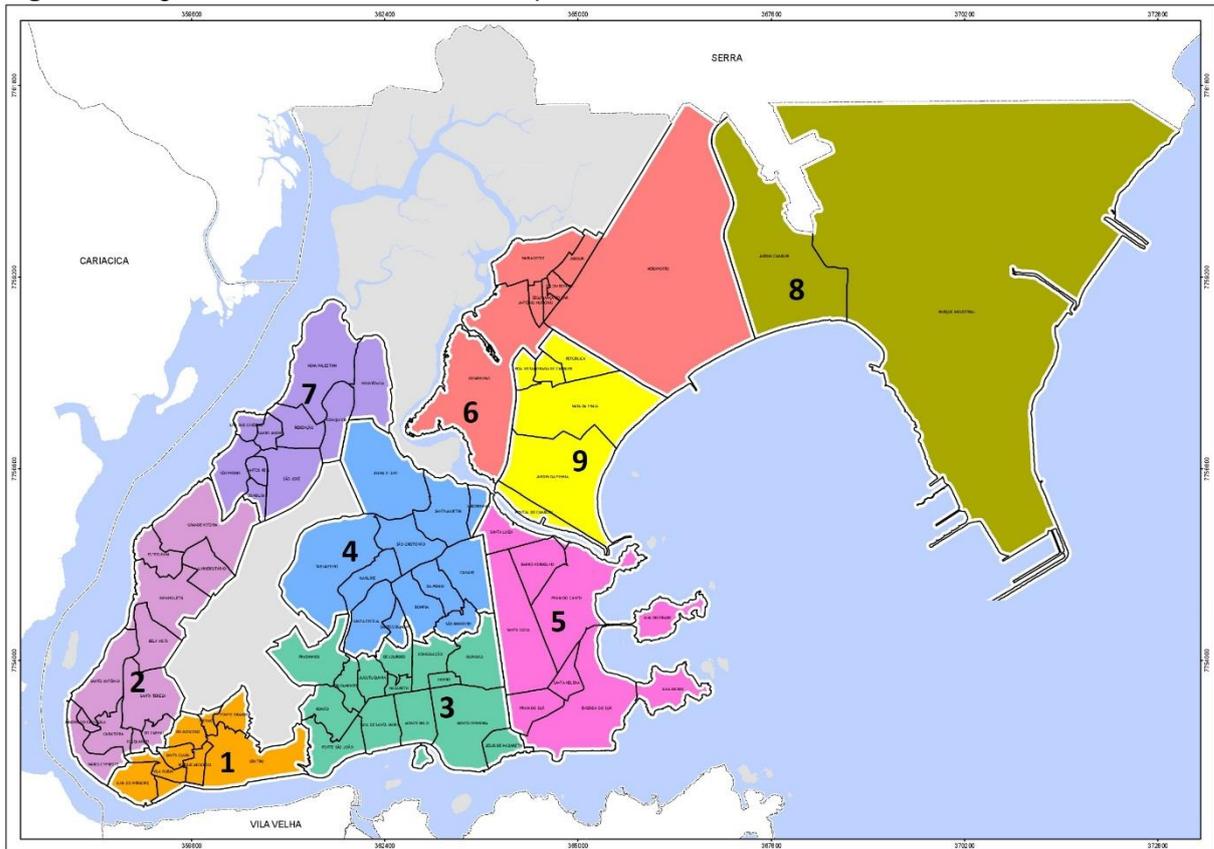
social do Direito Fundamental à educação, ao buscar aproximar, por meio do referido direito, determinado grupo social historicamente marginalizado.

Dessa forma, a presente pesquisa possui como um de seus objetivos, compreender se e, de que forma, as escolas do Município de Vitória analisadas, consistem em instrumentos para a correção da desigualdade racial no município, com a consequente concretização da natureza social do Direito Fundamental à educação.

A cidade de Vitória é a capital do Estado do Espírito Santo e possui uma população de 327.801 habitantes (IBGE, 2010). O município detém PIB *per capita* de R\$64.744,84, estando em 5º lugar dentre os maiores PIB's *per capita* do Estado, que possui 78 municípios, e em 124º dentre os municípios com os maiores PIB's *per capita* do país, que apresenta 5.570 municípios (IBGE, 2015).

A cidade de Vitória é dividida em 9 regiões administrativas, de acordo com a lei municipal nº 8.611/2014, que consistem nas seguintes regiões: 1 – Centro; 2 – Santo Antônio; 3 – Jucutuquara; 4 – Maruípe; 5 – Praia do Canto; 6 – Goiabeiras; 7 – São Pedro; 8 – Jardim Camburi; 9 – Jardim da Penha. (PMV, 2014)

Figura 1: Regiões Administrativas do Município de Vitória



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória, 2014, adaptado pelo autor.

Com o objetivo de melhor compreender qual é o papel exercido pelo *sistema de ensino* para a construção das identidades raciais no município de Vitória e, tendo em vista a necessidade de estabelecer uma aliança entre a pesquisa teórica e a pesquisa empírica, visto que, este estudo se baseia na teoria do Bourdieu, foi imprescindível a realização da pesquisa de campo, feita em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Foram selecionados um CMEI e uma EMEF em cada uma das regiões administrativas, 7 e 9, de Vitória, correspondentes às regiões de São Pedro e de Jardim da Penha, respectivamente.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas aos seguintes profissionais: quatro diretoras (uma em cada escola); três professoras de cada CMEI; uma pedagoga no CMEI de São Pedro; uma pedagoga, uma coordenadora e quatro professoras na EMEF de São Pedro; duas pedagogas e três professoras na EMEF de Jardim da Penha. Com base nas exposições dos profissionais foi possível analisar como estes têm aplicado a Lei 10.639/2003 e se percebem tratamentos

diferenciados entre os estudantes, e dos professores para com os estudantes, com base na cor da pele.

É importante mencionar, que ao longo da pesquisa observou-se que muitos profissionais relacionavam a herança cultural familiar, a condição econômica das famílias dos estudantes, ao desempenho escolar destes. Por isso, foi de extrema importância entender, a partir da visão das diretoras e das pedagogas das EMEF's, quais são os fatores que contribuem para uma boa avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), índice não aplicado à educação infantil.

A maior parte das entrevistas foi realizada na sala dos professores, então em alguns momentos aconteceu de um professor que não estava sendo entrevistado, se interessar pelo assunto e querer participar, foi o que ocorreu na EMEF de São Pedro, onde foi entrevistada uma professora a mais em relação a EMEF de Jardim da Penha. O mesmo aconteceu com a pedagoga entrevistada no CMEI de São Pedro, que se mostrou interessada pelo tema. As entrevistas com as diretoras e com as pedagogas foram feitas em suas salas, sendo comum a interrupção por alunos ou professoras. O ambiente escolar possui muito movimento de profissionais e alunos, sendo comum a interrupção das entrevistas e a dificuldade em realizá-las em espaços isolados.

Para ingressar em campo, foi necessário submeter o projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (SEME). Após receber a autorização da Secretária de Educação, foi preciso levar essa autorização às escolas, esclarecer sobre o objeto de pesquisa e sobre as entrevistas, e saber se havia disponibilidade e interesse da instituição de ensino em participar do estudo. Todas as escolas mostraram-se muito receptivas e interessadas pelo tema. A maioria dos profissionais pensou que se tratava de uma pesquisa da área da pedagogia, ou de algum outro ramo da educação. Havia certo espanto e estranhamento quando esclarecia que a pesquisa era da área do Direito, sendo necessário justificar para alguns dos educadores, o porquê do meu interesse em estudar educação. Esse “estranhamento” talvez tenha ocorrido por não haver uma tradição de pesquisas empíricas no Direito. Além disso, foi imprescindível submeter o projeto de pesquisa

ao Comitê de Ética da Faculdade de Direito de Vitória (CEP/FDV), que emitiu o parecer de aprovação número 2.292.663.

A pesquisa se restringiu aos âmbitos da educação infantil e fundamental, tendo como finalidade a análise dos primeiros contatos dos sujeitos com a escola. De acordo com o artigo 4º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), é dever do Estado garantir a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]”. Referida lei também estabelece que a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (art. 21, inciso I, Lei 9.394/1996). A educação infantil abarca as “[...] crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (art. 4º, II, Lei 9.394/1996). Após a educação infantil, com cerca de 6 anos, a criança ingressa no ensino fundamental, onde permanece, em regra, até os 14 anos de idade (MEC, 2009, p. 12). Dos 15 aos 17 anos, via de regra, os estudantes cursam o ensino médio.

A escolha das escolas foi feita com base na análise da renda média de cada região administrativa do município de Vitória (PMV, 2010). Utilizou-se também como critério de seleção, as notas obtidas pelas EMEF’s na última avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷, que ocorreu em 2015. O IDEB avalia a qualidade da educação a partir das informações fornecidas pelo Censo Escolar sobre aprovação e, com base na média dos resultados obtidos nas avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A nota das avaliações varia entre 0 a 10, sendo que a nota 6,0 consiste na média que aponta para um *sistema de ensino* de qualidade, se comparado às nações desenvolvidas. (INEP, 2015). Vale observar que, por não haver uma avaliação objetiva, como o IDEB, para as escolas de educação infantil, o critério para a escolha destas derivou da escolha das escolas de ensino fundamental.

Foram selecionadas escolas das regiões administrativas de alta renda média e de baixa renda média, tendo em vista que, a pesquisa teórica demonstrou a existência de uma forte relação entre classe social e econômica, e raça. Em outras palavras,

⁷ É importante esclarecer que o IDEB avalia apenas os ensinos fundamental e médio, não abrangendo a educação infantil. (QEDU, 2017)

quanto mais se sobe na hierarquia social e econômica, mais embranquecida é a população. (HASENBALG, 1979, p. 118)

Dessa forma, selecionou-se a segunda região administrativa com maior renda média, a região 9, Jardim da Penha, região de classe média, que abrange os bairros: República; Boa Vista; Morada de Camburi; Mata da Praia; Jardim da Penha; e Pontal de Camburi (PMV, 2014). Referida região possui uma população de 48.161 habitantes e, renda média de R\$ 2.737,84 (PMV, 2010). Além da renda média, foram observadas as notas das escolas da região na avaliação do IDEB. A região de Jardim da Penha possui 3 CMEI's e 3 EMEF's⁸ (PMV, 2017), sendo que, as escolas de ensino fundamental possuem notas altas na avaliação do IDEB. As escolas públicas localizadas na região são vistas como referência.

O início da urbanização e habitação na região administrativa 9 começou a ocorrer nos anos de 1950, por meio de uma empresa de comércio e de engenharia que projetou a construção de um espaço com características similares à cidade de Belo Horizonte. Contudo, a habitação da região aumentou na década de 1970 a partir dos conjuntos de apartamentos feitos para a classe média baixa, construídos na região. Na região administrativa de Jardim da Penha encontra-se grande parte da Praia de Camburi, um dos mais conhecidos pontos turísticos de Vitória, sendo o “cartão postal” do município. (PMV, 2017)

Além disso, a região abriga os bairros mais povoados do município e que apresentam diferentes características de habitação formadas por “[...] casas terreas, prédios de porte médio e de alto padrão mais especificamente localizados na orla, sobretudo no bairro Mata da Praia [...]” (PMV, 2017). Na região encontra-se também o Parque Municipal Pedra da Cebola, um dos mais conhecidos de Vitória. (PMV, 2017). A região de Jardim da Penha é majoritariamente habitada pelas classes média e alta, possuindo uma população majoritariamente branca: o bairro Mata da Praia possui um percentual de negros de até 20%; nos bairros Jardim da Penha e Morada de Camburi esse percentual varia entre 20,01% a 40%; apenas os bairros

⁸ Os números foram obtidos por meio da contagem das escolas presentes em cada bairro integrante da região administrativa 9, disponibilizadas no site da Prefeitura Municipal de Vitória.

República, Boa Vista e Pontal de Camburi apresentam um percentual de negros que varia entre 40,01% a 60%. (IBGE, 2010)

A região administrativa de menor renda média no município de Vitória é a região 7, São Pedro, com renda média de R\$ 508,84, uma população de 33.746 habitantes (PMV, 2010). Ao contrário da região de Jardim da Penha, São Pedro possui uma população predominantemente negra. Os brancos consistem em 7.665 dos habitantes, enquanto os pretos e os pardos correspondem, respectivamente, a 4.964 e 20.679 dos habitantes⁹. (PMV, 2010). A mencionada região abrange os bairros: São Pedro; Ilha das Caieiras; Comdusa; Santos Reis; Santo André; São José; Redenção; Conquista; Nova Palestina; e Resistência. (PMV, 2014)

A região de São Pedro é a mais desabastada de Vitória, sendo que, sua ocupação começou no fim da década de 1970, devido ao depósito de lixo na região. Aos poucos a região foi sendo aterrada constituindo-se em uma opção para a residência de “[...] migrantes pobres, desempregados, subempregados e trabalhadores de baixa renda” (PMV, 2017), que viam na grande quantidade de lixo a céu aberto despejado na região, uma fonte de renda e de alimentação (PMV, 2017).

O acelerado crescimento da aludida região ocorreu pelo deslocamento de famílias que residiam no antigo bairro Miramar, cuja desocupação tinha como objetivo a construção de uma rodoviária, entre as décadas de 1970 e de 1980 (NUNES; FERREIRA NETO, 2012). Nesse mesmo período, aproximadamente 90 famílias habitavam um morro de frente para o bairro São Pedro, resultado da ocupação de uma faixa territorial privada. Com a finalidade de acabar com os problemas entre os residentes e o proprietário, o prefeito da época, Carlito Von Schilgen, em 1980, disponibilizou uma área para a edificação de casas populares, por meio do projeto PROMORAR. O projeto visava assentar 90 famílias, contudo, a região acabou recebendo outras 300 que buscavam um local para residir. Entretanto, essas pessoas não encontraram espaço para se fixarem, o que desencadeou em uma nova ocupação na região de manguezal, originando os atuais bairros Santo André, São José, Redenção e Conquista. (PMV, 2017)

⁹ O restante da população corresponde aos amarelos (295) e aos indígenas (143), segundo os dados do Censo de 2010, disponibilizados pela Prefeitura de Vitória (PMV, 2010).

A ocupação da região foi marcada pela destruição e queima de casas pela polícia e demais autoridades, “Os residentes foram vítimas do descaso, do desrespeito, da insegurança, da precária estrutura e das disputas pelo assentamento, às vezes fazendo vítimas fatais” (NUNES; FERREIRA NETO, 2012). A região tornou-se um enorme depósito de lixo urbano, sendo que, a utilização do lixo, em 1977, foi vista como uma solução para o aterro do manguezal, visto que, propiciou uma transformação na situação profissional dos moradores, que passaram a formar os catadores que vendiam plástico, vidro, latas, papel, lenha etc. (NUNES; FERREIRA NETO, 2012). Graça Andreatta, que residiu em São Pedro fugindo da ditadura militar com o seu marido na época, que também exerceu um papel importante na história de São Pedro, lutou pela educação no local, ao lado de outros membros da região, e teve um importante papel no Movimento Comunitário do Bairro (ALVES, 2017). A escritora retrata a realidade vivida na região por meio do poema “No lixo” (ANDREATTA, 2003):

NO LIXO

No lixo tem bicho
 Mas tem gente com fome
 Catando, colhendo, vendendo,
 Morrendo, no lixo
 Do bicho, do homem perfumado,
 Que fuma cachimbo importado
 Com dinheiro tirado do lixo
 Com bicho
 Que o povo procura Pra tentar comer
 Porque emprego não tem, aumento não vem
 E, no lixo, mesmo com bicho,
 Tem lata, plástico, papel...
 Tem até panela que jogam fora,
 E vidros com resto de mel [...]
 No lixo tem noitadas de lua cheia,
 Porcos de arroba e meia, urubus de todas as qualidades:
 - "Abutres" humanos em busca de novidades,
 De votos, misérias
 - E urubus de verdade [...].

Em decorrência desse contexto vivido pela população de São Pedro, da forma de ocupação da região e das condições de extrema pobreza no local, foi produzido o documentário “Lugar de Toda Pobreza”, que retrata a realidade da região na década de 1980 (ALMEIDA, 1983). O documentário consistiu em uma verdadeira exposição da realidade indigna vivida por essa população, que não recebia qualquer auxílio do governo, durante a ditadura. A divulgação das imagens incentivou doações,

concessão de cestas básicas e vestimentas pela Cruz Vermelha, ações mediadas pela Prefeitura. Até mesmo o Papa concedeu ajuda financeira à região, em sua visita em 1991. (NUNES; FERREIRA NETO, 2012)

O primeiro local destinado à educação na região de São Pedro tratava-se de um projeto informal, consistindo na adequação de um cômodo de madeira, em 1977. Com o aumento da quantidade de alunos, a própria comunidade se empenhou na estruturação de uma sala para a ministração das aulas na sede da comunidade. No ano de 1978 surgiram as primeiras classes de adultos em Educação Integrada, à noite, e de pré-escola, ao dia (ANDREATA, 1987). Apesar das reivindicações populares à Prefeitura, havia um verdadeiro descaso estatal em relação à educação na região, parecia que “[...] quem dividia espaço com maruís e caranguejos em meio à lama do mangue não precisava ou não devia estudar” (GRITO DO POVO, 2017).

Contudo, o recolhimento de dados pelo censo apontou que haviam 553 crianças fora da escola, em idade escolar. Isso levou a população a se mobilizar, com o auxílio da Secretaria de Ação Social, para a edificação da primeira escola na região, denominada “Grito do Povo”. (NUNES; FERREIRA NETO, 2012). Observa-se que o nome da escola refletia uma ação da própria comunidade, que estava “gritando” diante da omissão estatal.

Figura 2: Escola Grito do Povo



Fonte: ANDREATA, 1987, p. 151.

Foi formada uma Comissão de Educação que passou a estudar a proposta pedagógica da escola, pautada nas teorias de Paulo Freire, adaptadas ao contexto social (GRITO DO POVO, 2017). Na referida Comissão surgiram as principais diretrizes da escola, dentre elas, vale destacar:

1. Ninguém será discriminado na escola, e as serventes participarão do rodízio diário de planejamento, onde passarão a filosofia da escola e onde ampliarão seus conhecimentos pedagógicos, não só para suprir qualquer falta eventual, como para garantir uma boa educação em todas as dependências da escola.
 2. A pessoa mais importante é o aluno [...]
[...]
 4. Será uma escola limpa e arrumada, onde o aluno será orientado e não humilhado.
[...]
- (ANDREATTA, 1987, p. 81)

O método pedagógico da escola atraiu a curiosidade das redes públicas e privadas, e dos professores e estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Além disso, houve um fortalecimento do empenho das mulheres da região, o que propiciou o surgimento do Movimento das Mulheres Unidas de São Pedro (MUSP). (NUNES; FERREIRA NETO, 2012)

Quanto mais a necessidade da instituição aumentava, maior era a solidariedade da população, que se articulava para fazer a escola funcionar. Quem possuía algum conhecimento em educação ministrava aulas, outros trabalhavam na confecção de carteiras, na arrecadação de materiais didáticos, pedagógicos, de higiene, e até de alimentos. (NUNES; FERREIRA NETO, 2012)

Diante dessa integração popular, houve uma ação do governo para a municipalização da escola Grito do Povo (em 1984). Na época, “A escola já possuía 150 crianças na creche, 200 crianças na pré-escola, 1.500 alunos no 1º grau (atual Ensino Fundamental) e inúmeros moradores que se fizeram profissionais para trabalhar voluntariamente” (NUNES; FERREIRA NETO, 2012). Fica claro que, o que o Estado realmente pretendia era conter a mobilização da população, principalmente em um contexto político de Ditadura Militar.

Apesar de a Prefeitura ter se comprometido a preservar o nome da escola, o projeto pedagógico e manter os colaboradores, não houve o cumprimento da promessa na

íntegra. O nome da escola foi alterado, tendo em vista uma regra de que as instituições de ensino deveriam possuir nomes de educadores conhecidos. Dessa forma, a escola “Grito do Povo” recebeu o nome de um ex-governador do Estado do Espírito Santo, tornando-se a EMEF Francisco Lacerda de Aguiar¹⁰. (NUNES; FERREIRA NETO, 2012)

Para a professora e escritora Andreatta (1987, p. 94), naquele momento foi enterrada a filosofia da escola “[...] o sonho de ter uma escola administrada pela comunidade, a partir de nossa realidade universal... Daí em diante, foram rasgados todos os papéis que contavam a história do GRITO DESTA POVO”. No momento em que a escola Grito do Povo foi transferida para um novo local, em seu antigo espaço de funcionamento passou a funcionar uma creche, que ali ficou de 1984 a 2005. Contudo, até mesmo a creche (CMEI) recebeu outro nome. (NUNES; FERREIRA NETO, 2012)

Atualmente, a região da Grande São Pedro possui 9 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e, 7 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) (PMV, 2017)¹¹, diferente da realidade da região de Jardim da Penha, que possui apenas 3 CMEI's e 3 EMEF's, apesar de apresentar população maior do que a da região de São Pedro. Isso mostra a desnecessidade de um grande número de escolas públicas municipais na região de Jardim da Penha, tendo em vista tratar-se de uma abrangência que concentra uma população de alto poder aquisitivo. Em relação à avaliação do IDEB, as escolas de ensino fundamental localizadas na região administrativa de São Pedro possuem, majoritariamente, notas abaixo de 6,0, ao contrário das EMEF's de Jardim da Penha que possuem notas superiores a 6,0 (QEDU, 2017).

Na pergunta feita às diretoras e pedagogas das EMEF's relacionada a quais fatores contribuem para uma boa avaliação do IDEB, observou-se que as profissionais associaram o desempenho escolar das crianças ao capital cultural advindo das

¹⁰ A pesquisa de campo não foi realizada nessa escola.

¹¹ Os números foram obtidos por meio da contagem das escolas presentes em cada bairro integrante da região administrativa 7, disponibilizadas no site da Prefeitura Municipal de Vitória.

famílias, conforme afirmação feita pela diretora da EMEF da região de Jardim da Penha (Dir.1/EMEF-JP):

[...] o índice aqui não tem como não ser um índice bom por si só [...]. Professores do [nome da escola] lidam com crianças que têm acesso à livros, a informações, à computadores [...] às redes sociais [...] os pais aqui têm situação econômica razoável, a maioria, eles consideram essa escola quase [...] uma escola particular. [...]

Ao contrário da afirmação da referida educadora, a diretora da EMEF da região de São Pedro (Dir.2/EMEF-SP) afirmou que:

[...] Aqui a criança não tem material [...] se você der dever de casa uma vez por semana, os pais vêm aqui reclamar, porque eles não sabem como ensinar. [...] Aqui você vai passar um trabalho para casa como? Os alunos não têm [...] computador, não têm internet, não têm nada [...]

O que os educadores estão afirmando é que o êxito escolar depende diretamente do capital cultural recebido no seio familiar. Isto é, quando os capitais adquiridos pela educação familiar, são os capitais valorizados pelo *sistema de ensino*, as mensagens transmitidas por este são compreendidas pelos alunos, visto que, eles compartilham da mesma linguagem da autoridade pedagógica. (BOURDIEU, 2015, p. 62).

Um exemplo expresso disso, foi apresentado no depoimento de uma das pedagogas entrevistadas em Jardim da Penha, que afirmou: “[...] Uma coisa é eu estar no meio em que o pai fala errado [...]” (Pedag.1/EMEF-JP). O pai que “fala errado” é aquele que não fala de acordo com a norma culta da língua, que não possui esse capital cultural dominante, valorizado pela escola. Mas é esse capital cultural “errado” que esse pai transmitirá para os seus filhos, e estes, quando ingressarem no *sistema de ensino* e se depararem com a matéria “Língua Portuguesa” perceberão que o capital cultural com o qual ingressaram no campo, não é o “correto”, o adequado para disputarem capitais no campo. Esse aluno, ouvirá uma língua portuguesa na escola, diferente da que escuta dentro de casa. Essa é a realidade apresentada pela diretora de São Pedro (Dir.2/EMEF-SP), onde os pais não conseguem ajudar seus filhos na lição de casa, porque não possuem capitais suficientes para isso.

Não é possível negar a cultura racista presente no Estado do Espírito. A história de São Pedro é apenas um dos exemplos. De acordo com o Mapa da Violência de 2016, no período compreendido entre os anos de 2003 a 2014 houve uma diminuição do número de homicídios por armas de fogo entre a população branca do Estado. Em 2003 foram registrados 229 homicídios de pessoas brancas (uma taxa de 15,3 por 100 mil habitantes), sendo que, em 2014 esse número caiu para 169 (taxa de 10,9 por 100 mil habitantes). Em contrapartida, houve um aumento do número de homicídios de negros por arma de fogo no Estado nesse mesmo período. No ano de 2003 foram registrados 648 homicídios de negros (37,2 por 100 mil habitantes), em 2014 esse número cresceu para 1.077 (46,4 por 100 mil habitantes). (WAISELFISZ, 2015, p. 56)

Os dados apontam que em Estados como o Rio de Janeiro e São Paulo, houve uma redução no número de homicídios de negros por arma de fogo entre os anos de 2003 e 2014. No Rio de Janeiro, de 3.905 mortes de negros em 2003, passou para 2.512 em 2014. Já em São Paulo, passou-se de 4.042 mortes de negros em 2003 para 1.697 em 2014. (WAISELFISZ, 2015, p. 56). Os números assustam quando se observa que o Estado do Espírito Santo possui uma população de 3.973.697 habitantes (GOVERNO ES, 2016), número menor do que as dos outros Estados mencionados, mas um grande número de homicídios de negros. O Estado de São Paulo, por exemplo, possui uma população de 43 milhões de habitantes (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2017).

No mês de fevereiro de 2017, a Polícia Militar do Estado do Espírito Santo realizou uma greve. Durante esse período, foram registrados 149 homicídios até o dia 14 do mês de fevereiro. O perfil dos sujeitos assassinados era: sexo masculino, cor parda, residentes de periferias, idades entre 16 a 50 anos. (SINDIPOL/ES, 2017). Ou seja, a população negra e pobre, foi a que mais morreu durante a mencionada paralisação. Além dos assassinatos de negros no Estado, a cultura do racismo presente no Espírito Santo fica clara quando se observa que a população carcerária no Estado é composta por 78% de negros (FOLHA VITÓRIA, 2017).

São Pedro é apenas um dos resultados do racismo estrutural presente na sociedade brasileira após tantos anos de escravização do negro. A violência policial esteve

presente desde o início da formação da região, sendo que essa violência se mantém nas regiões periféricas do Estado, cuja população é majoritariamente negra. Por meio das entrevistas feitas com profissionais da educação, foi possível elucidar se, e como, essa cultura racista se manifesta nas escolas pesquisadas, como veremos.

As entrevistas semiestruturadas, foram baseadas nas seguintes questões: 1 - Há projetos de valorização da cultura negra, ou dos conteúdos raciais, no dia a dia escolar?¹²; 2 - O(A) Sr.(a) percebe tratamentos diferenciados dos(as) Professores(as) para com os(as) alunos(as) negros(as), ou de alunos(as) com alunos(as) negros(as)?. Além dessas perguntas feitas a todos os profissionais entrevistados, às diretoras e às pedagogas das EMEF's, conforme anteriormente mencionado, foi feito um questionamento com o objetivo de saber quais os fatores que influenciam para uma boa avaliação no IDEB. Para uma melhor análise das entrevistas, realizou-se uma subdivisão do capítulo onde serão analisadas as respostas obtidas nos CMEI's e, em outra subdivisão, serão analisadas as respostas obtidas nas EMEF's, buscando-se realizar a devida aplicação das teorias estudadas à realidade exposta pelos profissionais entrevistados e aos dados oficiais sobre a educação municipal em Vitória/ES.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES

As pesquisas que tratam da questão étnica na educação, geralmente, dão preferência à realização dessa análise no ensino fundamental. Pode ser que isso ocorra devido ao fato de que, na educação infantil, as crianças ainda são muito pequenas e, por isso, as dificuldades para a obtenção de informação são maiores. Entretanto, pesquisas efetuadas nessa fase escolar indicam que os problemas étnicos existem também na educação infantil. Contudo, referidas pesquisas apontam que os atos discriminatórios acontecem nos relacionamentos entre adultos e crianças e, entre adultos, não enfatizando a ocorrência de práticas discriminatórias entre as crianças. (CAVALLEIRO, 2005, p. 36). A pesquisa realizada nos CMEI's

¹² O objetivo era compreender como a escola inseria os conteúdos raciais, à luz da lei 10.639/2003, o que era explicado ao entrevistado.

das regiões administrativas de Jardim da Penha e de São Pedro não obteve resultados muito diferentes das pesquisas mencionadas, realizadas na educação infantil em outros municípios brasileiros.

Nessa fase da vida em que as crianças estão na educação infantil, tem-se a “[...] primeira socialização do indivíduo – socialização primária [...]” (CAVALLEIRO, 2005, p. 15), e essa socialização propicia o entendimento do mundo a partir das experiências vivenciadas. Dessa forma, gradativamente, a criança internaliza as regras postas pela sociedade, sendo nessa fase da vida que a família e a escola exercem papéis fundamentais na apresentação e na tradução do mundo para a criança. (CAVALLEIRO, 2005, p. 16)

É importante mencionar, que na entrada em campo nos CMEI’s de Jardim da Penha e de São Pedro não foram observadas diferenças estruturais nas escolas. Ambas apresentam espaços amplos onde as crianças podem correr e brincar, refeitório, e salas onde é possível realizar aulas diferenciadas, com vídeos. As duas escolas, portanto, apresentam boa estrutura física.

Como já era de se esperar, em relação ao questionamento sobre se “há projetos de valorização da cultura negra, ou dos conteúdos raciais, no dia a dia escolar?”, todos os profissionais da educação infantil entrevistados tinham ciência do que estabelecia a lei 10.639/2003. Os profissionais, em geral, reconhecem a importância de trabalhar os conteúdos raciais. A maioria dos entrevistados afirmou que o projeto político-pedagógico abrange essa questão, mas que não existem projetos específicos voltados para o tema. Apenas uma professora em São Pedro (Prof.1/CMEI-SP) afirmou que existem projetos na escola de valorização da cultura negra ou dos conteúdos raciais no dia a dia escolar.

Observou-se que, nas duas escolas, as educadoras afirmaram que trabalham com a diversidade em geral, buscando incluir temas voltados para as questões raciais, por meio de conversas, da literatura etc. Mas, em regra, é apenas diante de casos específicos de manifestação de algum tipo de diferenciação expressado pela criança, que a escola atua de forma mais efetiva. Uma das professoras de Jardim da Penha chegou a afirmar que a abordagem de temas como a questão racial, nas

escolas, tem perdido a força, sendo que, a lei 10.639/2003 é uma lei que “não pegou”:

[...] todo esse movimento da escola sem partido que está acontecendo agora também tira um pouco de força desses movimentos, a gente tem uma legislação [...] agora já tem mais de 10 anos, que falava sobre essa questão da história, da questão para se trabalhar na educação, mas [...] no nosso país [...] tem lei que pega, tem lei que não pega [...] (Prof.2/CMEI-JP)

Mesmo sem saber, a professora está dizendo que a lei 10.639/2003 é história reificada, não foi incorporada pelos sujeitos do campo escolar (BOURDIEU, 2004, p. 82/83), por isso que a lei “não pegou”. Ademais, “[...] Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (GOMES, 2001, p.89). A lei é história reificada assim como os dias da abolição da escravidão e da consciência negra, que não foram incorporados pela sociedade brasileira como um todo, apesar dos avanços produzidos graças ao Movimento Negro.

Para a Diretora de Jardim da Penha (Dir.3/CMEI-JP), manifestações de preconceito são raras na faixa etária em que as crianças se encontram no CMEI, tendo em vista que as crianças são ainda muito pequenas, por isso, não existe uma necessidade muito forte de se trabalhar com essas questões raciais:

[...] normalmente a criança nessa idade ela não [...] aflora um preconceito, [...]. Então por isso que a gente não tem uma necessidade de trabalhar um projeto em si, a gente faz até por conta da lei [...] faz alguma atividade sobre isso, mas não é um trabalho muito intensificado, até porque, por exemplo, criança de 2 anos vai entender o quê? Criança de 3 anos vai entender... Entendeu? [...] (Dir.3/CMEI-JP)

Contudo, a ausência de trabalhos voltados para as questões raciais de forma mais específica foi exposta por uma professora como uma maneira de reproduzir o que é dominante, visto que, a omissão também é uma forma de reprodução: “[...] a gente não tratar da questão nessa escola demonstra [...] que a gente finge que não existe [...] Somos quase todas brancas, é muito difícil você falar daquela pele que você não habita [...]” (Prof.2/CMEI-JP). A falta de discussão sobre as questões raciais na escola perpetua toda a negatividade que foi atrelada ao negro, ao longo do processo histórico brasileiro (GOMES, 2003). A omissão também é uma forma de propagação do arbitrário cultural dominante, principalmente em um contexto como o de Jardim

da Penha, onde os próprios profissionais entrevistados afirmaram que não existem muitos alunos negros, nem mesmo professores negros, na escola.

Na escola de São Pedro, a Diretora (Dir.4/CMEI-SP) deixou claro que atualmente a escola não possui um projeto específico voltado para a questão racial, mas a escola deu ênfase a um projeto de implementação da lei 10.639/2003, em 2006. A partir disso, percebeu-se que algumas coisas deveriam estar na grade curricular do CMEI, por isso que a escola não trabalha com um projeto específico, visto que, o assunto está inserido no projeto político-pedagógico. Além disso, segundo a diretora, esse tema está relacionado com a própria comunidade, com a clientela da escola, e com o público de estudantes o tempo inteiro.

A mencionada diretora explicou que a implementação do projeto coincidiu com o aumento do número de matrículas na escola. Essas novas matrículas levaram os profissionais a perceberem a dificuldade que as famílias possuíam no momento de declarar a cor de seus filhos, como afirmado pela pedagoga da escola: “[...] foi isso que nos espantou também [...] a família [...] responde: ‘[...] ele é moreninho’; ‘[...] ele é pardo’. Você está vendo que a criança é negra, mas [...] é uma declaração da família” (Pedag.2/CMEI-SP). Em complemento ao relato da pedagoga, a diretora explicou:

[...] a gente viveu algumas situações em que a família, a criança era negra, e queria declará-la branca [...] a gente percebeu que a questão do pertencimento não existia para uma parte da comunidade [...] Então a gente fez um projeto [...] para fazer essa conscientização e essa implementação [...] da lei. A partir disso, não é que a gente não trabalha, mas a escola o tempo todo está lidando com essa diversidade, porque a nossa comunidade [...] é muito diversa. [...] (Dir.4/CMEI-SP)

As afirmações da pedagoga e da diretora de São Pedro demonstram que para se enquadrarem em um determinado padrão, aqueles que fogem a esse padrão são direcionados à “[...] negar seus referenciais de diferença. Negam sua negritude, cultura, identidade e referenciais de classe [...]” (ROMÃO, 2001, p.166). A atitude das famílias ao buscar embranquecer seus filhos mostra como o *habitus* dominante, racista, foi internalizado por essas pessoas que, por associarem o “negro” a aspectos negativos, querem “proteger” seus filhos dessa negatividade e de suas consequências, em uma sociedade racista. A diretora (Dir.4/CMEI-SP) afirmou que

essa dificuldade em relação ao pertencimento racial identificada na comunidade levou a escola a se mobilizar, na época, para dialogar com as próprias famílias.

[...] quando a gente foi dialogar com a família [...] tiveram depoimentos [...] de desmontar a gente, que a gente nem imaginava que poderia sair, mãe dizendo como é que [...] foi tratada, por que pintava o corpo de branco, ou que tomou banho de cloro pra [...] ver se a cor ficava branca, e a gente não tinha essa clareza. A questão do cabelo, por que a questão do cabelo marcava... [...] eu acho que a partir daí a gente começou a perceber, e eles também começaram a perceber, que [...] a gente falava assim, [...] não é porque vocês são negros que as crianças não são inteligentes, as crianças não aprendem. (Dir.4/CMEI-SP)

Havia uma dificuldade de aceitação racial por parte das famílias, e as razões para isso ficaram claras ao longo dos depoimentos concedidos, sendo que a diretora percebeu que as famílias associavam a cor da pele à capacidade intelectual das crianças.

[...] E dentro da cultura o que a gente tinha? Era só empregada doméstica, era só gari, era só desfiadeira de Siri, a dificuldade para escolarização era muito grande, nível superior não existia, segundo grau não existia, era primeiro grau incompleto e eram trabalhos informais. E a gente, quando começa a dialogar sobre isso [...] começa a mostrar por um outro lado. O seu pertencimento é tão importante e faz com que o seu filho desenvolva tanto, que ele precisa mostrar isso enquanto sociedade, a gente não precisa abafar isso e dizer que é porque ele é negro que você não pode falar sobre isso, muito pelo contrário a gente tem que evidenciar isso, e a gente começou a evidenciar de uma forma positiva. (Dir.4/CMEI-SP)

A diretora disse que, com o projeto, a escola trabalhava mais com as famílias do que com as próprias crianças, diante desse sentimento de inferiorização associada ao seu pertencimento racial. Segundo a diretora (Dir.4/CMEI-SP), na época da construção do projeto, não existia muito material sobre o assunto, aos poucos a escola foi encontrando materiais e enfatizando as questões raciais, muitos desses materiais foram enviados pela SEME¹³. Na época do projeto, a escola visitou a casa do Congo localizada no Município de Serra/ES e, a região de São José do Queimado, um distrito de Serra, onde ocorreu a Insurreição do Queimado (1849), importante movimento contra o regime escravocrata ocorrido no Espírito Santo¹⁴

¹³ A diretora mostrou esses materiais. A escola possui muitos livros que tratam da questão racial, não somente no campo escolar.

¹⁴ A Insurreição foi fruto de uma promessa feita pelo Frei Gregório José Maria de Bene aos escravizados, estes deveriam construir uma igreja na região e, em troca, haveria a negociação de sua alforria. Os escravizados terminaram a igreja antes do dia de São José, consoante o acordo, contudo, a alforria não lhes foi concedida. Segundo os relatos, foram mais de 300 escravizados que

(FREITAS, 2011). De acordo com a diretora (Dir.4/CMEI-SP), na época de realização do projeto a escola contava com um suporte de transporte, que viabilizou a expansão para além da cidade de Vitória, com o objetivo de buscar outras referências da cultura afro.

O projeto abrangeu também as artes plásticas, um artista plástico de Vitória realizou oficinas de argila com as crianças, abrangeu música, dança, culinária, “personagens ilustres”, animais africanos, “nossa terra, nossa gente”, lendas afro, dentre outros assuntos específicos para a cultura africana e afro-brasileira. O projeto abarcou trabalhos até mesmo com os funcionários da escola, vieram pessoas da SEME realizar cursos de formação, realizar oficinas com as famílias e com as crianças.

O projeto desenvolvido pela escola foi premiado pela Prefeitura de Vitória, e com esse projeto e a premiação, a escola foi incluída em um documentário que trata sobre o racismo. A diretora mostrou o projeto, com as fotos e toda a fundamentação e embasamento do trabalho. A educadora Eliane Cavalleiro é referenciada no projeto e fez uma dedicatória neste. A diretora explicou que durante a execução do projeto a Cavalleiro esteve na escola.

O que chama a atenção é que o projeto adveio de uma necessidade identificada na comunidade. Assim, reconhecendo a influência da herança cultural familiar no campo escolar, a escola verificou a importância de incluir as famílias nesse projeto:

[...] e a gente vai desconstruindo isso [...] mostrando [...] que o aprendizado da criança não está na cor [...] Mas qual era a dificuldade também que a gente encontrava nessa situação, quando a gente faz a leitura do todo? Esses pais eram semianalfabetos, então, por que que a gente sentia essa dificuldade? Porque quando a gente pedia ajuda dessas famílias, eles não conseguiam ajudar a criança em casa. Então eu associo a quê? E o que chamava a atenção: “o que você vai ser quando crescer?” [...] crianças [...]: “o que o meu pai é”. Nenhuma perspectiva maior. [...] (Dir.4/CMEI-SP)

O relato da diretora comprova a afirmação de Bourdieu (2015, p. 51/52) ao dizer que “[...] tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças [...] fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado [...]

para o conjunto da categoria social à qual pertencem”. Ao dizer que não identificava nas crianças nenhuma perspectiva de vida diferente da realidade familiar, a diretora afirmou exatamente que essas crianças haviam internalizado o “[...] destino objetivamente determinado [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 51/52) de acordo com o seu pertencimento de classe e racial, sendo que este último, era o foco do projeto.

De acordo com a diretora (Dir.4/CMEI-JP), que trabalha no bairro desde 2005, a região evoluiu bastante, e essa evolução propiciou um aumento da qualidade de vida e no nível de instrução da comunidade. A diretora ressaltou que as lideranças comunitárias do bairro são muito fortes, e isso é um marco, visto que essa liderança luta por ações que valorizem a própria comunidade, no intuito de romper com o rótulo “lugar de toda a pobreza”. Então, surge um movimento que busca constituir uma nova visão do bairro, mostrando a evolução deste e o quanto isso tem influenciado a comunidade. A diretora disse que essa ação é perceptível e muito significativa.

Diferente do CMEI de São Pedro, onde foi identificada a necessidade de realizar um projeto voltado para a valorização da identidade negra, tendo em vista a dificuldade encontrada na comunidade de se reconhecer como pertencente a essa categoria racial, no CMEI de Jardim da Penha a comunidade não se interessa pelo assunto, conforme afirmado pela própria diretora da escola (Dir.3/CMEI-JP):

Aqui é difícil de trabalhar. Se a gente botar um projeto para trabalhar com as famílias sobre isso, não vêm. Já fizemos pesquisas [...] no sentido de qual o tema que gostariam que trabalhássemos, e citamos: afro descendência, sexualidade infantil, alimentação saudável. [...] os mais apontados: sexualidade infantil e alimentação saudável. [...] Aqui não tem aceitação assim. Então se a gente desenvolve algo que envolve a família, não flui [...] (Dir.3/CMEI-JP)

Dessa forma, observa-se que, enquanto em Jardim da Penha, temas relacionados à cultura negra e aos conteúdos raciais não despertam o interesse da comunidade, em São Pedro esses assuntos não têm como não serem abordados, visto que, trata-se de uma comunidade majoritariamente negra. Ao contrário disso, em Jardim da Penha, a turma em que uma das professoras entrevistadas (Prof.2/CMEI-JP) disse observar mais negros, possui 3 alunos negros, em uma turma de 25 alunos.

Segundo a professora, o predomínio na escola são os loiros de olhos claros, ou cabelo escuro e olhos claros.

Além disso, enfatizou a professora que os negros da escola são bem “misturados”, sendo que, “[...] alguns acham que não são negros porque a cor da pele é um pouco mais clara [...]” (Prof.2/CMEI-JP). Ademais a educadora enfatizou que estava falando de negros da classe média, no sentido de que, o fator econômico embranquece: “[...] eu acho que tem uma relação com a questão econômica. Eu acho que a gente tem uma ideia de ligar o negro ao sujo. [...] as nossas crianças negras são de classe média [...]” (Prof.2/CMEI-JP)

Dessa forma, os educandos em Jardim da Penha convivem, em regra, com os seus “iguais”, com o padrão estético dominante estabelecido, com o arbitrário cultural dominante. A diretora (Dir.3/CMEI-JP) afirmou que existem profissionais negros na escola, poucos, segundo a observação feita pelas professoras, contudo, há uma dificuldade de reconhecimento até mesmo por parte desses profissionais em relação ao pertencimento racial:

[...] não temos alunos, nem professores, nem funcionário, por exemplo, da limpeza, cozinha, elas não gostam de serem chamadas de negras. Morenas. É difícil, por exemplo, tem uma professora à tarde que é morena, os cabelos cacheados, soltos, que se intitula negra [...] só tenho ela que assume isso, as outras são mais escuras do que ela e não assumem [...] Então o preconceito também está com eles, a falta de aceitação da identidade é deles também, talvez por [...] viver um processo de exclusão de muitos anos e [...] é uma forma de defesa. [...] Então o próprio profissional, ele tem a dificuldade de trabalhar com a questão da raça porque eles não se identificam. [...] você só consegue transmitir aquilo que você acredita. (Dir.3/CMEI-JP)

Realidade muito semelhante foi identificada na fala de uma das professoras do CMEI de São Pedro. A mencionada educadora afirmou ser negra durante a entrevista e disse que, na sua concepção existem mais professores negros na escola, mas enfatizou que: “[...] nego, negão, negona, tipo eu, tem menos. Mas tem negro, que não é negro e é negro, você entendeu o que eu quis dizer?” (Prof.3/CMEI-SP). A professora estava se referindo exatamente aos negros que não se reconhecem:

Então se for considerar isso, não existe. [...] isso depende de a quem você está perguntando. Se você for perguntar para mim, eu vou dizer que tem, porque a minha visão de negro é bem ampla. [...] Eu consigo ver negro onde outras pessoas não conseguem ver. Para mim, pardo é negro, têm pessoas que não conseguem ver. [...] depende muito [...] pensando numa linha geral, eu acho que tem [...] (Prof.3/CMEI-SP)

A dificuldade de reconhecimento pelos próprios profissionais demonstra que o *habitus* dominante foi também internalizado por eles, ao longo de um processo de exclusão de muitos anos, como disse a diretora de Jardim da Penha (Dir.3/CMEI-JP). O ato de se embranquecer, de dizer que é moreno(a), ao invés de negro(a), é uma forma de proteção, que reforça o arbitrário cultural dominante, mesmo que isso signifique a negação daquilo que o indivíduo realmente é. Isso demonstra que é preferível negar a si mesmo, do que ser rejeitado e alvo de discriminação. Observa-se que essa dificuldade de reconhecimento foi mencionada nos dois contextos sociais.

É por isso que ser negro no Brasil, um país racista, é um ato de coragem. Para a professora Nilma Lino Gomes (2001, p. 89): “No Brasil, ser negro é tornar-se negro”. Não consiste apenas em uma característica biológica, trata-se de um ato político, no qual o sujeito assume uma ligação com a cultura africana, reconhece a sua ancestralidade africana. É exatamente esse reconhecimento que contribui para a superação do medo e da rejeição das diferenças pautadas na raça, ainda presentes no campo escolar e na própria sociedade. (GOMES, 2001, p. 89)

É importante mencionar, que foi possível identificar nos depoimentos de alguns educadores, tanto do CMEI de Jardim da Penha, quanto do CMEI de São Pedro, a religião como um fator que dificulta algumas ações das escolas, não só aquelas relacionadas aos temas raciais. Apesar de essa influência religiosa ter sido encontrada de forma mais forte nos depoimentos das educadoras das EMEF's, conforme será abordado posteriormente, nos CMEI's foi possível identificar que algumas ações das escolas são questionadas pelas famílias, sendo que, a escola tem que fazer adaptações em algumas ações, para evitar problemas.

É o que acontece por exemplo com a festa Junina, que nos dois CMEI's, já não recebe mais esse nome, de modo que, as escolas demonstraram que têm todo o

cuidado ao escolherem músicas que não façam remissão a Santos. Em relação aos trabalhos voltados para as questões raciais, também foi possível identificar em alguns depoimentos certa preocupação de determinadas famílias em relação à essa interferência religiosa, sendo que a escola busca contornar a situação, como exposto por uma professora de Jardim da Penha: “[...] A turma da manhã mesmo fez um trabalho sobre congo [...] eles fizeram um trabalho cultural, e religioso, mas acontece de o pai logo [...] se preocupar com essa questão religiosa, se está interferindo”. (Prof.4/CMEI-JP).

Nesse mesmo sentido, a diretora de São Pedro (Dir.4/CMEI-SP) afirmou que algumas famílias, em razão do seu segmento religioso, optam por não permitirem que as crianças participem de algumas atividades. A pedagoga de São Pedro afirmou que o problema está no momento em que a criança manifesta determinada cultura por meio da expressão corporal:

[...] as crianças fizeram as máscaras do Congo, até aí tudo bem, mas quando você fala sobre a criança manifestar aquela arte através da dança, através do corpo [...] não pode [...] E não tem como você falar do negro sem falar da arte, porque era a forma que eles se expressavam [...] (Pedag.2/CMEI-SP)

Frisa-se que a questão religiosa não foi algo que marcou as entrevistas das educadoras, mas pode-se identificar que esse aspecto apareceu nas falas de algumas delas quando tratavam de atividades da escola que envolviam a expressão corporal da criança. A educadora Jeruse Romão (2001, p. 167) entende esse controle do corpo da seguinte forma:

Um aspecto em comum a ser observado no processo de branqueamento ou no da resistência é a linguagem do corpo, tão presente no universo infantil. Tanto na negação como na resistência ele é um mensageiro. Na cultura afro-brasileira, o corpo traduz-se como forma de participação necessária. As culturas negras são dinâmicas e interativas. Dançamos nos cultos religiosos, nas rodas de samba e na capoeira, enfim, corporalmente participamos de todas as expressões culturais e religiosas. [...] (ROMÃO, 2001, p. 167)

Observa-se que, em relação à festa Junina, o “problema” reside nas músicas que trazem nomes de Santos, sendo que, as escolas buscam adaptar a festa para que um número maior de crianças e de famílias possam participar. Contudo, em relação ao Congo, como mencionado pela pedagoga (Pedag.2/CMEI-SP), a preocupação de

algumas famílias, adeptas a determinado segmento religioso, com a expressão corporal das crianças pode ser vista como a manifestação do *habitus* dominante também presente no campo religioso. Isso porque, a expressão corporal, característica das culturas africanas, é vinculada à aspectos negativos.

A pedagoga do CMEI de São Pedro expôs que é possível perceber que existe uma aversão a tudo o que está relacionado à cultura afro, e isso não se restringe à comunidade, mas também a alguns professores da escola:

[...] O fato de não trabalhar ou não desenvolver com muita fluidez as ações, está dizendo para nós alguma coisa, que concorda ou não, infelizmente. [...] se a gente não estiver puxando na hora do planejamento, para as questões voltadas para esse currículo, também não vem naturalmente não, não vem por escolhas naturais [...] (Pedag.2/CMEI-SP)

A fala da pedagoga corrobora com o relato da professora do CMEI de Jardim da Penha (Prof.2/CMEI-JP) de que há alguns anos, a SEME realizou um curso de ensino religioso e, na época, na organização desse curso foram apresentadas várias matrizes religiosas, sendo que, uma delas, foi de origem afro. A professora participou do curso e disse que uma aula prática foi feita no terreiro. 50% dos participantes não compareceram:

[...] nos receberam com água, porque água, lá para eles, é a questão da purificação. As pessoas se recusaram, eu quase morri de vergonha, a beber a água, porque achavam que podia ser alguma macumba! A esse ponto [...] depois diz que não tem preconceito? [...] Todas as pessoas com graduação, um monte de gente com especialização, professores, a gente tinha um monte de professores de história, eles faltaram! Para você ver como [...] o preconceito existe [...] (Prof.2/CMEI-JP).

Os discursos dessas educadoras se assemelham ao mostrar a resistência que alguns profissionais da educação ainda possuem em relação à cultura africana e afro-brasileira. Essa negatividade com a qual os próprios educadores enxergam a referida cultura consiste em um fator de impedimento para o desenvolvimento de projetos voltados para a valorização da cultura negra nas escolas. A diretora de São Pedro expôs um outro obstáculo aos trabalhos voltados para a diversidade nas escolas, a política:

[...] Mas para mim, hoje, [...] é uma leitura que eu vou fazer socialmente, não da minha escola [...] acho que a discriminação está em todos os grupos, e o país tem mostrado isso. Em Vitória como gestora, eu tenho vivido isso todo dia, quando eu escuto de quem deveria estar lá na ponta defendendo isso, está dizendo que a escola não pode falar sobre negro, que a escola não pode falar sobre gênero, a nossa câmara de vereadores está [...] impedindo alguns trabalhos de acontecerem na escola, de conscientização [...] (Dir.4/CMEI-SP)

No CMEI de Jardim da Penha isso também ficou claro quando a professora (Prof.2/CMEI-JP) expôs que o movimento da escola sem partido tira a força das abordagens sobre diversidade na escola.

Dessa forma, nota-se que as dificuldades encontradas pelas escolas em trabalhar com as questões raciais, consistem, basicamente: no posicionamento de algumas famílias adeptas a determinada matriz religiosa; na resistência de alguns educadores em trabalhar com o tema; em alguns posicionamentos políticos; e na falta de interesse da própria comunidade pelo assunto, no caso de Jardim da Penha. Com isso, nota-se que os campos são independentes, mas se relacionam e interferem uns nos outros (BOURDIEU, 2002, p. 15). Os relatos das educadoras expõem como que os campos político, religioso e familiar, influenciam no campo educacional, atuando em favor de um mesmo arbitrário cultural dominante.

Isso ficou ainda mais claro diante do fato que ocorreu em um CMEI da cidade de Vitória/ES, no ano de 2017, o qual funciona dentro de uma Igreja Evangélica, em espaço locado pela Prefeitura. Uma das professoras da escola realizou um trabalho com as crianças sobre a boneca Abayomi, uma boneca preta, que era feita pelas africanas para suas crianças, por meio de nós ou tranças nos pedaços de suas saias, durante as viagens nos navios negreiros. O trabalho da professora e dos alunos ficou exposto, sendo que o pastor mandou que este fosse retirado, tendo em vista que, segundo ele, a boneca tratava-se de símbolo de macumba. De acordo com o pastor, a boneca foi retirada por remeter a uma religião de matriz afro-brasileira, e não pela sua cor. (LOPES, 2017). Para a professora, o pastor agiu de forma preconceituosa, sendo que sua atitude foi uma agressão aos negros e às crianças (LOPES, 2017).

O caso mencionado exemplifica a interferência de um campo sobre o outro. Quando um campo busca romper com o *habitus* dominante e não reforçar o arbitrário cultural dominante, um outro campo age de modo a reforçar esse *habitus* e esse arbitrário cultural dominante. Foi exatamente isso o que ocorreu na escola mencionada, ao buscar valorizar uma outra cultura, diferente da dominante, houve a interferência do campo religioso reforçando o que é dominante e, associando o que foge a isso a aspectos negativos. Situações semelhantes foram identificadas nos relatos das educadoras entrevistadas, que deixaram claro a interferência de outros campos no campo educacional reforçando o arbitrário cultural dominante diante de ações que valorizem a cultura afro.

Em relação à segunda pergunta sobre se as educadoras percebem tratamentos diferenciados dos Professores para com os alunos negros, ou de alunos para com alunos negros. Quanto a diferença de tratamento dos professores para com os alunos negros, uma das professoras de Jardim da Penha (Prof.2/CMEI-JP) chegou a mencionar que essa era uma pergunta em que eu não teria uma resposta verdadeira. Dentre as profissionais entrevistadas nos dois CMEI's, apenas uma professora de São Pedro (Prof.3/CMEI-SP), afirmou perceber tratamentos diferenciados dos professores para com os alunos negros. De acordo com a referida professora, as crianças negras recebem menos colo, menos carinho e atenção, sendo que, “[...] às vezes as pessoas fazem e nem percebem [...] mas existe, com certeza” (Prof.3/CMEI-SP).

Esse tratamento diferenciado concedido pelos educadores aos alunos brancos e negros também foi observado na pesquisa realizada por Fabiana de Oliveira (2004), em uma creche municipal localizada em um bairro periférico do interior de São Paulo (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 56):

Foi possível identificar, no cotidiano da creche, a forma diferenciada como a professora se relaciona afetivamente com as crianças negras e brancas, no oferecimento ou não do colo, principalmente no momento da chegada, no cumprimento com carinho e beijo, o abraço e/ou sem um contato carinhoso. Essas situações ocorreram várias vezes ao longo da pesquisa de campo. Algumas crianças chegavam chorando e ganhavam colo, no entanto, com as crianças negras era diferente. Principalmente no momento da chegada na creche, quando eram deixadas pelas mães ou outros familiares, as crianças negras eram menos beijadas pelas professoras: [...] (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 65)

Portanto, sem perceber, alguns profissionais da educação podem tratar de forma diferente crianças negras e brancas. Isso também é uma forma de inculcação do *habitus* dominante, visto que, eleva a autoestima das crianças brancas, e prejudica a construção de uma identidade racial positiva nas crianças negras.

Em relação ao tratamento diferenciado dos alunos para com o aluno negro, novamente, apenas uma educadora, do CMEI de São Pedro (Prof.1/CMEI-SP), disse perceber. Segundo a professora “[...] Quanto maior a criança, mais esse preconceito [...] existe” (Prof.1/CMEI-SP). A professora afirmou que independe se o tratamento diferenciado ocorre entre aluno branco com aluno negro, ou entre os próprios alunos negros:

[...] eles têm umas palavras [...] que eles não sabem o quanto pode machucar outra criança: “[...] ele é feio”; esses dias também falou bem assim “[...] mas ela não pode ser princesa porque ela é preta”, então tem umas coisas assim que a gente ouve. [...] (Prof.1/CMEI-SP)

Apesar disso, a professora disse que, hoje, essas situações estão diminuindo, antes ela percebia mais esses comportamentos: “[...] por exemplo, agora as mães [...] botam aqueles cabelos bem bonitos [...] Acho que depende muito da família [...] em casa, como que eles são tratados [...]” (Prof.1/CMEI-SP). Verifica-se a influência do campo familiar na construção de uma identidade racial positiva nas crianças.

Para as demais educadoras das duas escolas, quando essa diferença de tratamento aparece entre as crianças, normalmente são nas turmas maiores, em que os profissionais trabalham especificamente com base naquele caso, mas são raros os casos. Além disso, as profissionais acreditam que, quando a criança exterioriza essa diferenciação, é porque aprendeu em casa:

Os pequeninhos, criança de 1 ano e meio assim, [...] não tem muito essa diferenciação ainda [...]. Porque o preconceito [...] a gente percebe que é muito do meio que ela vive [...] a criança em si ela não [...] faz essa diferenciação assim, ainda mais os pequeninhos [...] E às vezes a família acha que não tem preconceito, mas faz comentários em casa, faz brincadeiras [...] Mas já aconteceu [...] da criança maior [...] a gente notar que [...] não senta do lado da criança que é negra, não quer dar a mão [...] então tem que ser feito um trabalho não só com a criança, tem que chamar a família, conversar e alertar [...] (Prof.4/CMEI-JP)

Nesse mesmo sentido, a diretora de São Pedro (Dir.4/CMEI-SP) afirmou que às vezes, entre os alunos, é necessário realizar alguma mediação, visto que, como professora já vivenciou situações de um aluno branco não querer sentar perto de uma aluna negra. Mas situações assim, segundo a diretora são passageiras, visto que, quando percebe, a escola intervém: “[...] Porque a gente também não sabe se esse conceito ele é trazido de casa, por influência da família [...] ou pelo conceito da própria criança [...]” (Dir.4/CMEI-SP).

A diretora de Jardim da Penha também afirmou que, entre as crianças, tratamentos diferenciados em decorrência da raça são raros, pois as crianças ainda são muito pequenas, mas já aconteceu caso de uma criança não querer brincar com outra “[...] porque ela tinha o cabelo de pico [...]” (Dir.3/CMEI-JP). A partir dessa situação, a diretora disse que houve um trabalho sobre os diferentes tipos de cabelo, e acabou adentrando na questão racial. Mas para a diretora, por trás da atitude da criança, há uma influência familiar: “[...] ela não faz porque quer, ela é muito pequenininha, mas com certeza em casa já deve ter ouvido falar, porque eles não nascem com os conceitos prontos, eles aprendem com a gente, no convívio [...]” (Dir.3/CMEI-JP). Nesse mesmo sentido, duas professoras de São Pedro (Prof.3 e Prof.5/CMEI-SP) afirmaram que a criança só enxerga a diferenciação quando esta é colocada por um adulto.

Observa-se que para as profissionais, a criança na idade em que se encontra no CMEI não discrimina sozinha, existe uma influência familiar que contribui para isso, mesmo que de forma imperceptível ou não consciente. Em outras palavras, as educadoras se referiram a um trabalho pedagógico primário, exercido pelo campo familiar, na inculcação do arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 76/79). Antes de ingressarem no campo escolar, as crianças assimilaram o *habitus* dominante, racista.

Para Bourdieu essa percepção está correta no sentido de que existe uma grande influência da herança cultural familiar no campo escolar (BOURDIEU, 2015, p. 49/50), conforme anteriormente abordado. Mas é importante mencionar que, de acordo com a educadora Isabel Aparecida dos Santos (2001, p. 105), a escola

possui dificuldade em se enxergar como reprodutora desse *habitus* dominante, depositando essa responsabilidade na família e às vezes na própria criança.

Apesar de a maioria das profissionais afirmar que são raros os casos em que observam diferenças de tratamento entre as crianças, é importante mencionar uma situação vivenciada por uma das professoras de Jardim da Penha (Prof.2/CMEI-JP), em que uma aluna da escola, que exercia certa liderança na turma em que estava (últimas turmas do CMEI, crianças já maiores) rejeitava as meninas que tinham o cabelo cacheado, especificamente, uma aluna que era muito branca, mas tinha o cabelo crespo. Em decorrência disso, as alunas rejeitadas já não queriam mais entrar na sala, nem ir para a aula. Diante dessa situação, a professora buscou se aproximar das alunas alvo da rejeição, e entendeu que o caso envolveu uma discriminação racial:

[...] é racial no sentido de identificar que o cabelo [...] é menos adequado, e é um cabelo que ele tem uma característica de negro porque é um cabelo crespo. Mas a menina era branca, mas qualquer coisa que indique [...] uma relação, na minha opinião, [...] com o negro, diminui. [...] (Prof.2/CMEI-JP)

A professora identificou uma discriminação racial com base no cabelo. A atitude da professora diante da situação, foi extremamente importante para que as educandas se aceitassem. Contudo, nota-se que em momento algum a professora mencionou que as alunas rejeitadas reclamaram ou denunciaram as pessoas que estavam implicando com elas, a atitude das estudantes foi a de não querer ir para a aula, o silenciamento, visto que, “[...] nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolve o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito” (GOMES, 2003).

A professora observou que existem alunos na escola que são negros e se reconhecem como pertencentes a essa categoria racial, mas disse que isso advém da família “[...] Aqui tem muitos artistas, é uma escola que tem muitos escritores, a gente tem muitos músicos, [...] isso traz uma concepção diferente, de valorização [...] (Prof.2/CMEI-JP). Novamente, observa-se a importância da família para o reconhecimento e aceitação da criança negra de si mesma.

Não obstante os exemplos mencionados, ficou claro que casos em que as profissionais perceberam diferenciações entre as crianças, com base na raça, não são comuns. Durante as entrevistas, restou evidente, a partir do relato de algumas profissionais, que manifestações de discriminação racial ocorrem entre os adultos, sejam estes da comunidade, ou da própria escola.

A diretora de Jardim da Penha (Dir.3/CMEI-JP), afirmou que o preconceito racial é mais perceptível na comunidade: [...] nós temos professoras negras, [...] desde que eu entrei eu percebo, que a comunidade é extremamente racista, porque se uma professora negra falhar, não tem compreensão. [...] (Dir.3/CMEI-JP). A diretora deu um exemplo do que ocorreu com uma professora da escola, que é negra, que retornou de licença. Ao retornar à sua cadeira na escola, a professora que a substituíra, que é branca, saiu. Com isso, as famílias fizeram um abaixo assinado. Um dos argumentos para o abaixo assinado foi o de que as crianças estavam acostumadas com a outra professora, e no meio do ano estava havendo uma mudança. Para não deixar que essa situação fosse levada à SEME, a diretora relatou que teve que explicar quem era a professora, falar das qualidades e experiências profissionais dela, e até mesmo falar sobre com quem ela era casada.

É exatamente a partir dessa realidade que Wieviorka (2007, p. 30/31) trata do “racismo sem atores”, no qual os racistas, que não se assumem racistas, buscam outras razões para fundamentar seus atos de discriminação, como fez a comunidade diante do retorno da professora à sua cadeira. A diretora (Dir.3/CMEI-JP) relatou que uma das pessoas que estava reivindicando pediu para conversar com a professora. A diretora disse que perguntou para a professora se ela poderia conversar, sendo que esta se disponibilizou. Ao final, segundo a diretora, a professora disse que foi interrogada sobre o seu casamento, dentre outros assuntos, de modo que ela teve que falar que estava ali para esclarecer dúvidas relacionadas à escola.

Observa-se que, a presença de uma professora negra, em um espaço de brancos, incomodou, gerou um estranhamento e uma necessidade de saber mais sobre essa profissional, visto que, a professora estava em um espaço que não era dela, a própria diretora afirmou: “[...] Mas se fosse uma loira, não iam fazer [...] garanto que não iam fazer. Eu já tive troca de professores assim, inúmeras vezes. [...]”

(Dir.3/CMEI-JP). Por isso, a comunidade buscou uma justificativa para que aquela professora estivesse ali, ocupando aquele espaço, justificativas que não se restringiam ao campo escolar. A atitude da diretora, foi semelhante a atitude do amigo do autor Jorge da Silva, autor que se reconhece como pertencente à raça negra:

[...] Em reuniões e festas para as quais sempre me convida, apresenta-me a seus outros amigos como um verdadeiro gênio. Até se esquece de que a alguns já me apresentou antes. “Inteligentíssimo”, “primeiro lugar em tudo”, “fala várias línguas” e por aí afora, não sentindo necessidade de mencionar, e muito menos amplificar, o currículo de mais ninguém. (SILVA, 1998, p. 33)

A mencionada diretora e o amigo do autor sentiram a necessidade de descrever, respectivamente, o currículo da professora e do autor para que houvesse uma aceitação por determinado grupo social, para justificar o porquê de eles estarem naquele espaço. A diferença reside no fato de que a diretora fez isso devido a rejeição manifestada pela comunidade. Esse estranhamento ocorre tendo em vista que, quando os negros ingressam na disputa, em determinado campo, por cargos e funções com os brancos, acabam sendo “punidos”, questionados, “colocados no seu lugar” (SANTOS, 2005, p. 61).

Além desse caso, a diretora (Dir.3/CMEI-JP) relatou que haviam muitas reclamações por parte da comunidade em relação a duas professoras negras da escola, que eram excelentes profissionais. Mas nunca recebeu reclamação de uma professora branca, de olhos claros, que trabalhou na escola, e não era tão atenciosa com as crianças, se comparada às outras duas. Ela disse que a explicação que encontrou para isso foi na questão racial. Em relação a uma das professoras negras, a diretora disse que uma mãe chegou a se referir a ela como assistente:

[Diretora] “A pessoa que você está falando é a regente de sala”. [Mãe] “Não, ela é assistente, é uma neguinha de cabelo enrolado”. [Diretora]: “Qual o problema do cabelo e da cor dela? Ela é a professora regente. Uma excelente profissional, está aqui há tantos anos, faz um trabalho maravilhoso, acolhe as crianças com carinho, entendeu? A senhora está equivocada”. [Mãe] “Ela fica muito séria na porta, ela nem sorri para a gente!” [...] (Dir.3/CMEI-JP)

Novamente, observa-se que a atitude discriminatória foi justificada com base em outro argumento: “[...] Ela fica muito séria na porta, nem sorri para a gente!” (Dir.3/CMEI-JP). A diretora mencionou uma outra situação nesse mesmo sentido:

[...] vieram duas mães aqui, [Mães]: “A professora não veio”. [Diretora]: “Não, mas tem uma profissional lá. Tem uma professora nossa da tarde, que eu consegui que ela viesse substituir a professora que está de licença”. [Mães]: “Não tem ninguém lá”. [Diretora]: “Tem sim”. [Mães]: “Não, só tem a assistente”. [Diretora]: “Tem, a professora está lá, eu a vi entrar”. [Mães]: “Então ela saiu”. [Diretora]: “Então vamos lá ver”. [Diretora] Cheguei lá, [...]: “Olha lá, a professora lá”. Era negra. [Mães]: “Ah, pensei que era só a assistente”. (Dir.3/CMEI-JP)

Esses casos relatados pela diretora mostram que “[...] O brasileiro se acostumou a ver o negro desempenhando determinados papéis [...] condenados a certos papéis subalternos [...]” (SANTOS, 2005, p. 60). Segundo a diretora (Dir.3/CMEI-JP), essa mesma professora (negra) substituiu uma outra por um período, e foram feitas três denúncias à SEME. Quando uma outra professora (loira), regente de sala também, ficou seis meses no lugar da professora, não foi feita qualquer denúncia. Foi possível observar que a diretora é uma profissional atenta às questões raciais, por isso teve essa percepção e a atitude de associar os casos mencionados ao aspecto racial.

A partir dos exemplos expostos é possível notar que, enquanto em Jardim da Penha existe uma necessidade de que os assuntos sobre as questões raciais sejam abordados para que haja uma maior aceitação dos negros e da sua cultura por parte da comunidade, em São Pedro essa necessidade surgiu para que a própria comunidade se aceitasse e, se reconhecesse como pertencente ao grupo racial negro. Nota-se que, em ambas as comunidades é preciso que as questões raciais sejam abordadas, cada comunidade possui uma necessidade específica a ser atendida com essa abordagem, contudo a razão para que os conteúdos raciais sejam desenvolvidos nas duas regiões é a mesma, qual seja: tanto em Jardim da Penha quanto em São Pedro, houve o reconhecimento do arbitrário cultural dominante, e a internalização do *habitus* dominante, racista.

O resultado disso em Jardim da Penha está na coincidência entre o arbitrário cultural dominante, e a cultura pertencente a essa comunidade. Com isso, os indivíduos

incluídos nesse contexto assumem a sua posição de dominantes, valorizam o seu arbitrário cultural, que é o dominante, e não se interessam pelo que foge à essa cultura. Em São Pedro ocorre o contrário, visto que, a comunidade reconhece como dominante o arbitrário cultural que não a pertence, fazendo com que essa comunidade assuma uma posição de dominada, de inferiorização. O *habitus* dominante também foi internalizado pela comunidade de São Pedro, é por isso que esta assume a posição de culturalmente inferior, pois sabe que a sua cultura não coincide com o arbitrário cultural dominante.

Isso explica o porquê de a diretora do CMEI de São Pedro (Dir.4/CMEI-SP) ter sentido dificuldade de trabalhar com o pertencimento racial da comunidade, visto que, o projeto mencionado estava voltado para a desconstrução do *habitus* dominante, que foi construído e internalizado por toda a sociedade, ao longo do processo histórico de discriminação racial, e ao longo da trajetória de negação vivida pelas pessoas da comunidade, conforme observado a partir da história de constituição da região de São Pedro.

Um último exemplo dado pela diretora de Jardim da Penha (Dir.3/CMEI-JP), a envolveu e a fez se atentar para a sua atitude. A diretora disse que em anos anteriores, encomendou dois banners. Os banners foram feitos com a imagem de duas crianças brancas, um menino e uma menina, e disse que realmente não havia se atentado para isso. Os materiais foram utilizados e guardados, mas posteriormente surgiu uma situação em que os banners foram expostos novamente. Diante disso, um pai de um dos estudantes a questionou sobre o porquê de não se ter colocado uma criança negra. No momento, ela disse a ele que realmente não tinha pensado nisso, e que tinha que ter mesmo.

A diretora (Dir.3/CMEI-JP) afirmou que na semana seguinte o material foi retirado. Ao apresentar esse exemplo, de forma espontânea, falando de si mesma, visto que a diretora poderia ter omitido esse acontecimento, ela expôs como a valorização do estereótipo dominante, o branco, ocorre de forma imperceptível, uma vez que é o *habitus* racista foi internalizado pelos próprios educadores. Essas práticas que se desenvolvem de forma naturalizada pelos próprios profissionais da educação, propagam um arbitrário cultural dominante, que conduz o que não possui esse

arbitrário cultural “[...] a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo de inferiorizá-lo e oprimi-lo [...]”. (CAVALLEIRO, 2005, p. 63)

Conforme observado, a escola, muitas vezes, atribui às famílias a responsabilidade pela propagação do preconceito, e retira a sua responsabilidade nesse processo. É comum que atitudes de preconceitos manifestadas pelas crianças sejam remetidas ao seu âmbito familiar, sem que as educadoras se vejam como também elementos do problema, pensando em si tão somente como a solução. (CAVALLEIRO, 2005, p. 68). A não reflexão sobre suas práticas cotidianas, sobre os materiais utilizados, sobre a inserção de discussões sobre raça apenas diante de rejeições apresentadas pela criança, são atitudes que contribuem para a internalização/reprodução do *habitus* dominante e para a confirmação do arbitrário cultural dominante.

Semelhante às percepções expostas pela diretora de Jardim da Penha (Dir.3/CMEI-JP), em São Pedro, a professora (Prof.3/CMEI-SP) também percebe que o tratamento diferenciado com base na raça advém dos adultos, contudo, tratam-se dos educadores da escola. De acordo com a professora (Prof.3/CMEI-SP), o racismo, e o preconceito de uma forma geral, se manifestam por meio de brincadeiras, piadas e apelidos entre os adultos da escola. A professora esclareceu que essas manifestações são feitas por uma minoria, 2%. Mas, segundo a educadora, existem aqueles que são preconceituosos, mas que “[...] não têm coragem de falar, que pra mim são os piores [...]” (Prof.3/CMEI-SP), estes, segundo a professora, exteriorizam o preconceito no modo de tratar o outro.

A mencionada professora deu alguns exemplos de “brincadeiras” feitas com ela. Uma delas, foi quando uma outra educadora descobriu que a professora tinha um filho já adulto, e pediu para que a professora o apresentasse a ela, fazendo o seguinte comentário: “[...] me apresenta! Eu tenho o pé na senzala [...]” (Prof.3/CMEI-SP). A professora disse que respondeu: “[...] Meu filho não é escravo [...]” (Prof.3/CMEI-SP). Além disso, a professora afirmou: “[...] Outra coisa é, ‘coisa de preto’, isso [...] a gente ouve muito, ‘isso é coisa de preto’ [...] tem tantas, que a gente ouve todos os dias [...]” (Prof.3/CMEI-SP). Essa mesma percepção foi identificada nas respostas de outra professora entrevistada no CMEI de São Pedro:

[...] você observa nas conversas, nas brincadeiras, que ainda existe a questão do racismo sim [...] eu acho que acontece no nosso ambiente também, de educador, que seria um ambiente, que na verdade deveria ser zero. Mas a gente sabe que não [...] (Prof.5/CMEI-SP)

A pedagoga (Pedag.2/CMEI-SP) da escola também afirmou que já ouviu falas preconceituosas, com base na cor, vindas de professores, mas que não foram dirigidas às crianças. A pedagoga disse que tendo em vista que a escola não aceita essas atitudes e desenvolve ações, é possível que esses comportamentos fiquem mais velados.

As piadas e as brincadeiras, tão comuns em ambientes familiares e de trabalho, consistem em eficientes mecanismos de propagação e de reprodução de preconceitos. Devido a sua aparente “inocência” e ao seu aparente caráter “inofensivo”, aqueles que se sentem ofendidos com essas brincadeiras e piadas são os denominados “sem senso de humor”, afinal “foi só uma brincadeira”. De forma descontraída, esse “senso de humor” reforça o arbitrário cultural dominante ao inferiorizar aquilo que foge a esse padrão. As brincadeiras de cunho racista, por exemplo, reforçam toda a negatividade atribuída ao negro, inferiorizando-o, e, com isso, dificultam a construção de uma identidade racial positiva. (TELLES, 2003, p. 249)

Ante o exposto, as entrevistas concedidas pelas educadoras da educação infantil, em ambos os CMEI's, apontam, majoritariamente, para o resultado de que o comportamento dos adultos, especialmente aqueles advindos do campo familiar e do próprio campo escolar, são uma fonte de resistência para a construção de uma identidade racial positiva nas crianças. Essa resistência pode ser manifestada: de forma expressa, em forma de brincadeiras, ou, justificando os atos discriminatórios com outros fundamentos; e/ou, de forma velada, por meio da omissão do negro dentro da escola, da ausência de projetos específicos sobre a valorização da cultura negra, ou, por meio de um tratamento diferenciado concedido pelas professoras aos alunos negros e brancos, mesmo que de forma imperceptível.

Atitudes racistas entre as próprias crianças foram apontadas como raras pela maioria das profissionais, que mencionaram a influência dos adultos sobre as

atitudes destas, sendo que, essa diferenciação, quando ocorre, é feita pelas crianças maiores. É claro que, entende-se que as crianças são sujeitos ativos dentro do mundo social, “[...] capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas [...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 41), podendo adquirir novos conhecimentos e referências em outros campos, como o midiático, neste, vale lembrar o depoimento da professora do CMEI de São Pedro (Prof.1/CMEI-SP) ao afirmar que uma criança disse que a outra não poderia ser princesa, porque ela é preta. Isso significa que, as crianças nem sempre reproduzem o que absorvem dos adultos que estão à sua volta, especialmente dos adultos de sua família e de sua escola, com quem mais convivem. Contudo, é claro que isso não reduz a influência desses agentes sobre a formação das crianças, que podem sim reproduzir comportamentos que observam entre os adultos que as cercam. (CAVALLEIRO, 2005, p. 16)

Dessa forma, a desconstrução do *habitus* dominante e do arbitrário cultural dominante deve correr primeiramente dentro das escolas, entre os profissionais, e dentro das famílias, visto que estes são os principais campos de construção da identidade das crianças, de internalização do *habitus* e de acúmulo de capitais. A forma como essa identidade racial é construída, entre crianças brancas e negras, na educação infantil, seja essa educação escolar ou familiar, influencia como essa criança ingressa no ensino fundamental, no qual entra com cerca de seis anos de idade.

3.2 A IDENTIDADE RACIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL PESQUISADAS

As diferenças entre as escolas de ensino fundamental de Jardim da Penha e de São Pedro foram observadas antes de iniciar as conversas com as educadoras. Ao entrar na EMEF de Jardim da Penha, tive a sensação de que estava entrando em uma escola particular. Isso porque, observou-se crianças que chegavam na escola de carro, sendo que, muitos desses carros possuíam um alto valor de mercado. Além disso, muitas crianças chegavam na escola de transporte escolar. O espaço físico da escola é bem amplo, com rampa, acessibilidade para os alunos com

deficiência, sala para atendimento educacional especializado, sala de vídeo, sala de artes e possui alguns espaços que sequer são utilizados, ou não são utilizados com muita frequência.

Já em São Pedro, não foi observado crianças chegando de carro ou de transporte escolar na escola. Ademais, a EMEF de São Pedro não possui sequer uma quadra, as crianças fazem a aula de educação física no pátio. A escola apresenta salas improvisadas, feitas a partir de divisórias com o refeitório, sendo que, ao falar sobre isso, a diretora da EMEF demonstrou indignação: “[...] duas salas foram feitas com divisórias com o refeitório! O que é isso [...]? [...]” (Dir.2/EMEF-SP).

Além disso, observou-se que a escola de São Pedro não possui rampa, nem uma sala específica para a aula de artes, a professora da mencionada disciplina realiza os trabalhos na sala de aula. Ademais, a escola de São Pedro possui turno à noite, o que não ocorre na escola de Jardim da Penha. A diretora da EMEF de São Pedro (Dir.2/EMEF-SP) explicou que o 9º ano (8ª série), que é o ano conclusivo do ensino fundamental, só tem no turno da noite. Contudo, de acordo com a mencionada diretora, a verba enviada para escola, é a mesma que é enviada para as escolas localizadas em bairros da classe média:

[...] a prefeitura manda verba igual [...]? Manda [...] Só que tem uma diferença, quando lá o telhado cai, quando acontece alguma coisa, [...] eles mandam a empresa terceirizada, da prefeitura, ir lá fazer, [...] não gasta a verba da escola, diferente de mim [...] Você tem ideia do que é administrar uma escola de 3 turnos? Para você ter uma ideia, eles estão me dando, por mês para administrar de manhã, de tarde e de noite, a comida, R\$5.000,00. Você acha que dá para uma escola [...]? Eu tenho o integral! Seu pai e sua mãe não devem gastar menos do que mil reais na sua casa [...] Se não gastam, chega perto, para 4 pessoas. Como você quer que eu atenda 600 crianças com R\$5.000,00? [...] E com o mesmo valor de 15 anos atrás. A inflação é a mesma de 15 anos atrás? Não é. [...] (Dir.2/EMEF-SP)

Ambas as escolas possuem turmas de integral, bem como turmas dos turnos da manhã e da tarde. A diferença é que na EMEF da região de São Pedro ainda existe o turno da noite. Dessa forma, se as verbas enviadas são iguais, sendo que, em São Pedro existe um turno de funcionamento a mais, conseqüentemente, essa escola possui menos verba disponível, ou seja, proporcionalmente, o tratamento é desigual. Ademais, a diretora de São Pedro mencionou que o cardápio das escolas de diferentes regiões administrativas (regiões de classe alta e de classe baixa) são

diferentes, sendo que, segundo a diretora, em São Pedro entende-se que os alunos devem comer uma comida mais substancial, voltada à classe trabalhadora:

[...] O cardápio [...] é igual [...]? Não é. [...] É porque aqui os meninos são mais pobres e eles têm que comer mais comida. Lá eles podem comer mais lanche. [...] olha o tipo de cardápio, o tipo de merenda e você vai entender o que eu estou falando. Até na merenda há uma segregação. [...] (Dir.2/EMEF-SP)

Foi possível notar, nas escolas de ensino fundamental, que estas lidam com problemas sociais que estão além da finalidade de “ensino”. Contudo, isso foi muito mais visível na EMEF de São Pedro, na qual os profissionais lidam com diversos problemas sociais, que ultrapassam o objetivo da escola de “educar”: “[...] A gente junta uma cesta básica todo mês e dá para uma família de aluno [...] Educação hoje é muito mais complexo [...] educação pública principalmente, [...] você gerencia muito mais social do que escola [...]” (Dir.2/EMEF-SP). De acordo com a diretora da escola de São Pedro, a escola lida com tudo, menos com o verdadeiro papel da escola, principalmente, quando se trata das escolas dos bairros de periferia:

[...] Eu costumo dizer, em várias reuniões inclusive com a Secretaria de Educação: “Vocês estão preocupados com tudo, escola pública em Vitória está preocupada com tudo, principalmente em bairro de periferia, menos com o papel da escola”. [...] Ninguém está preocupado se o aluno está aprendendo, se está dando todo o conteúdo programático, ninguém está preocupado com isso, ninguém vem aqui, ninguém pergunta para o professor. Se o professor quiser não dar nada o ano todo, ele não dá nada, ele registra na pauta que deu e acabou, porque a preocupação é outra. Aqui, está preocupado se vai receber o dentista na semana que vem [...] na outra semana o exame de olho, na outra semana [...] vacinar contra o HPV, na outra semana tem que mandar os relatórios dos alunos que a gente acha que são hiperativos. Ninguém pergunta assim: “O professor está conseguindo dar o conteúdo do livro todo? Os alunos estão assimilando isso?”. Ninguém pergunta. “Vamos fazer um teatrinho para eles aqui de violência?” Ninguém quer saber. Ninguém. Eu não estou falando ninguém aqui da escola só não. SEME, ninguém está preocupado. [...] Se você no final do ano entregar todos os documentos, é muito triste falar isso [...] e você aprovar a maior parte dos alunos, mesmo que eles não façam nada, essa escola é a melhor que tem em Vitória [...] (Dir.2/EMEF-SP)

Fica claro que as desigualdades são explícitas e sentidas pela diretora de São Pedro, cuja entrevista foi um verdadeiro desabafo de mais de duas horas, onde foi possível perceber que as escolas das duas regiões administrativas não são vistas da mesma forma pela Prefeitura. A trajetória dos negros no Brasil, abordada no capítulo 2, permite que se chegue à conclusão de que por trás dessas diferenças entre as

escolas, existe a desigualdade racial, o racismo estrutural, que perpassa as instituições (ALMEIDA, 2016), que também internalizaram o *habitus* dominante, racista, ao longo do processo histórico brasileiro. A diferença de tratamento dispensada às escolas, a partir da visão da diretora (Dir.2/EMEF-SP), remete ao descaso da Prefeitura em relação à educação na região de São Pedro desde o início da constituição desta, em que se originou a escola Grito do Povo, conforme abordado anteriormente.

A diretora (Dir.2/EMEF-SP) expressou a falta de esperança que os alunos da EMEF de São Pedro possuem em relação à educação, apresentando a sociedade de classes como uma característica da sociedade brasileira, sendo que a lógica é exatamente a de manter pobres os que nascem pobres:

[...] Por isso que o tráfico não para nunca [...] a maioria não tem pai, quando tem, está preso, morreu, mataram [...] o pai tem cinco, seis famílias, [...] não tem concepção [...] de busca de poder: “poxa, eu queria ter um carro melhor, eu quero ter uma casa de praia”. Não, é o viver por viver, eu só estou querendo viver ultimamente, eu só quero viver. Não é igual a gente que quer construir alguma coisa, não tem essa visão de construção. Conversa com eles que você vai ver. É só se divertir. [...] os pais estão desempregados, também não procuram emprego. Então é outra visão. É outra relação social que eles estabelecem entre eles. A maioria não tem vontade de sair de São Pedro, me explica o que que é isso? Como é que pode? Quem não quer melhorar? Então é muito complicado você pensar assim eu acho. [...] tenho 600 alunos, 50 pensam diferente disso, você acha muito? Óbvio que não. [...] (Dir.2/EMEF-SP)

A partir da afirmação da diretora de São Pedro, é possível compreender de forma concreta o que significa a “[...] interiorização do destino objetivamente determinado [...] para o conjunto da categoria social à qual pertencem” expressa por Bourdieu (2015, p. 52). Segundo o autor:

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos [...] (BOURDIEU, 2015, p. 52)

O comportamento dos alunos, identificado pela Diretora (Dir.2/EMEF-SP), em relação à escola, é o resultado da aceitação do destino pré-determinado para eles, a partir da sua condição social. O contexto de vida dos alunos não os leva a pensar de

outra forma, é a internalização do *habitus* dominante que os faz agir assim, que os coloca na posição que toda a sociedade espera que ocupem de acordo com o seu pertencimento de classe e racial. Contexto diferente foi observado na escola de Jardim da Penha, em que, segundo a Pedagoga (Pedag.1/EMEF-JP) os pais dos alunos são alfabetizados, os meios culturais são mais acessíveis

[...] Uma coisa é eu estar no meio em que o pai fala errado [...] que tem o alcoolismo [...] que tem a droga [...] que eu não tenho acesso à livro, que não tem ninguém para me ajudar [...] Que eu sou sozinho ali, com dificuldades para vencer [...] outra coisa é você ter uma realidade que a gente vive em Jardim da Penha. [...] (Pedag.1/EMEF-JP)

Dessa forma, resta claro que as diferenças entre as escolas são evidentes, tanto em relação ao contexto social no qual as duas EMEF's se inserem, quanto em relação à própria estrutura destas. Apesar disso, observou-se que as respostas obtidas nas perguntas feitas às educadoras das diferentes escolas não foram muito divergentes.

Em relação ao questionamento sobre a existência de projetos de valorização da cultura negra ou dos conteúdos raciais no dia a dia escolar, todos os profissionais da EMEF de Jardim da Penha responderam que não existe um projeto específico voltado para esse assunto no dia a dia da escola. Apenas uma pedagoga afirmou que escola trabalha com assuntos voltados para a questão racial, mas não com muita intensidade, visto que, a realidade da escola é outra, sendo “[...] uma realidade mais de branco [...]” (Pedag.1/EMEF-JP). A diretora (Dir.1/EMEF-JP) afirmou que a escola não possui um projeto específico, mas disse que existem propostas na organização curricular que visam ao desenvolvimento de conteúdos na sala de aula que desconstruem os mitos que envolvem a questão racial. Contudo, a diretora enfatizou que essa não é uma tarefa fácil:

[...] a questão racial é uma questão que está posta dentro das nossas casas, nas casas dessas crianças [...] desconstruir isso [...] não é algo simples, não é algo rápido, é um processo, a médio e longo prazo, com muitos projetos, a escola atualmente não tem um projeto em si [...] eu percebo [...] poucos avanços em relação a isso, exatamente porque aqui a gente vê uma população [...] bem elitizada, bem branca, branca em todos os sentidos [...] (Dir.1/EMEF-JP)

Em São Pedro três educadoras responderam positivamente à primeira pergunta, e quatro responderam negativamente. Dentre as que responderam positivamente, está

a pedagoga da escola (Pedag.3/EMEF-SP) que disse que nos projetos realizados sobre a valorização da cultura negra ou dos conteúdos raciais prioriza-se as turmas de 1º a 5º ano, pois são a base, segundo ela, o preconceito vem de casa, sendo que a escola “[...] reforça, ou trabalha o contrário [...]” (Pedag.3/EMEF-SP).

Ao contrário da mencionada pedagoga, a diretora da EMEF de São Pedro (Dir.2/EMEF-SP), disse só observar esses assuntos sendo abordados quando as educadoras tratam do bullying, sendo que, no dia a dia não existem projetos de valorização da cultura negra ou dos conteúdos raciais. Entretanto, segundo a mencionada diretora, quando chega o mês da consciência negra, a escola realiza trabalhos voltados para isso, o que foi confirmado por duas professoras da escola (Prof.6 e Prof.7/EMEF-SP). Nesse mesmo sentido, uma das professoras da escola de Jardim da Penha (Prof.8/EMEF-JP), que não tinha nem um ano que estava na escola, disse que ainda não havia visto projetos nesse sentido na escola, e que esses projetos, normalmente, começam a surgir quando se aproxima o mês de novembro.

Nas respostas dadas pelas professoras das escolas observou-se que a realização de projetos que envolvam a valorização da cultura negra depende muito da iniciativa individual de cada educador. Uma das possíveis explicações para isso, identificadas nas entrevistas, consiste no fato de que projetos que tratem da cultura afro, que tragam a valorização dessa cultura, são polêmicos e resultam em intervenções externas na escola.

Como exemplo disso, a professora (Prof.9/EMEF-JP) e a pedagoga (Pedag.1/EMEF-JP) de Jardim da Penha, relataram o caso de uma professora da escola que trabalhou com maculelê¹⁵. O pai de uma das crianças, que é pastor, enviou uma carta para a escola questionando o trabalho da professora, tendo em vista que a escola é laica e não pode trabalhar religiosidade. Contudo, segundo a professora (Prof.9/EMEF-JP), o trabalho estava trazendo a cultura de um povo, a escola não estava trabalhando “religião”: “[...] a gente nem toca em religião [...] mas um toque do

¹⁵ Manifestação cultural, expressa por danças e canções, advinda da cidade de Santo Amaro da Purificação (Bahia), onde surgiu também a capoeira. Não se sabe ao certo a origem do maculelê, alguns dizem que sua origem é africana, outros acreditam ser de origem indígena. (CONGO DE OURO, 2013)

pandeiro, do tambor, já remete à macumba [...] vem [...] os preconceitos [...]”. Ao invés de a escola se posicionar diante desse acontecimento, a professora teve que interromper o trabalho que estava realizando na época: “[...] a escola podia ter tomado algumas posturas, [...] mas foi melhor assim ‘vamos evitar [...]’” (Prof.9/EMEF-JP). A professora de Jardim da Penha (Prof.9/EMEF-JP), afirmou que a escola já não consegue trabalhar com o Congo mais, e um dos obstáculos para o desenvolvimento desses projetos é a questão religiosa:

O nosso negro aqui, é um negro evangélico, um negro que não quer saber da cultura, de onde ele veio [...] Eu acho que a dificuldade é justamente essa, porque a medida que você vai trabalhar, e você quer quebrar esse preconceito, tem essa questão religiosa [...] (Prof.9/EMEF-JP)

A questão religiosa também apareceu na EMEF São Pedro. No depoimento da diretora (Dir.2/EMEF-SP), ficou claro que os alunos associam elementos da cultura afro à “macumba”:

[...] No bairro carente, a maioria é evangélico [...] Fala em capoeira para os alunos aqui, negros [...] Tudo é macumba. Eu sempre pergunto: “você sabe o que é macumba [...]? Você não sabe nem o que você está falando, macumba é um instrumento. [...] Não sabem o que é, e também não estão preocupados em saber. E se chegarem em casa e falarem que eu falei que é um instrumento, [...] vem gente aqui. [...] tem que deixar, porque o pastor disse. (Dir.2/EMEF-SP)

Essa percepção também foi expressada por uma professora (Prof.10/EMEF-SP) da mesma escola, segundo a qual, ao tratar da influência da cultura africana no Brasil e discutir religiosidade com os alunos, a primeira palavra que surge da mente deles é “macumba”: “[...] Você não chega para um aluno de 6º, 7º, 8º ano e quer apagar da memória dele totalmente uma coisa que é cultural. É a formação dele, e isso está ligado à religiosidade, eu sempre falo isso, porque a maioria frequenta a igreja [...]” (Prof.10/EMEF-SP). Os depoimentos das mencionadas educadoras, expressam que os próprios alunos manifestam influências de outros campos, como o campo religioso, no campo escolar. No ensino fundamental, o *habitus* dominante já foi internalizado e os estudantes sabem qual é o arbitrário cultural dominante. Nas palavras da professora “[...] É a formação dele [...]” (Prof.10/EMEF-SP), ou seja, isso já foi construído e absorvido pelos alunos.

Foi possível notar que essa associação aos elementos da cultura afro com a “macumba”, também é feita por alguns profissionais da educação, conforme observado no depoimento da diretora da EMEF de São Pedro. Segundo a diretora (Dir.2/EMEF-SP), sabe-se que trabalhar com a história e a cultura afro é obrigatório, está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entretanto, se o professor for adepto a determinado segmento religioso, ele não trabalha com essa questão: “[...] se o professor for crente, por exemplo, ele não dá [...] fala que isso é macumba. [...] Como é que eu, se sou preconceituoso, vou te ensinar a não ter preconceito? [...]” (Dir.2/EMEF-SP).

Surge novamente a questão religiosa como um obstáculo ao desenvolvimento do trabalho de valorização da cultura negra, e à observância ao que impõe a lei 10.639/2003, de modo que, esse obstáculo é apresentado inclusive por alguns profissionais da educação, que internalizaram o *habitus* dominante, racista. Essa influência da religião surgiu em todas as escolas pesquisadas, o que mostra a força que esse campo possui de interferir no campo escolar, de reforçar o arbitrário cultural dominante. Isso porque, quando um educador deixa de trabalhar com a cultura afro por motivos religiosos, ele está associando referida cultura à aspectos negativos e, conseqüentemente, reforçando e legitimando o arbitrário cultural dominante.

A professora da EMEF de Jardim da Penha (Prof.9/EMEF-JP), afirmou que os profissionais que se dispõem a trabalhar com temas que tratam da cultura negra, já se preparam para se defender. Por isso, alguns preferem não trabalhar com essas questões. Uma outra professora da mesma escola (Prof.11/EMEF-JP) afirmou que até mesmo quando a necessidade de se criar projetos para tratar das questões da cultura negra é apresentada nos Conselhos de Classe, o assunto não é muito abraçado pela equipe, o que foi confirmado pela professora (Prof.9/EMEF-JP): “[...] se a gente não reconhece que existe um problema, a gente não vai criar projeto estratégico para desenvolver [...]”. Além disso, por ser um tema polêmico, a mencionada professora (Prof.9/EMEF-JP) disse que alguns profissionais afirmam que não sabem trabalhar com a questão.

Nesse mesmo sentido, a diretora da EMEF de São Pedro disse que: “[...] Na educação é mais fácil você não falar. [...] Se você não quiser ter problema, é só você não falar. [...]” (Dir.2/EMEF-SP). Referida diretora ainda acrescentou que a omissão dos assuntos que envolvem a questão racial é uma forma de produção de conhecimento:

[...] Aqui a gente está produzindo conhecimento? Está. Conhecimento preconceituoso [...] porque eu não ensino tudo o que o aluno tem direito [...] então eu estou produzindo um conhecimento deficiente para ele, eu estou produzindo a falta, eu estou produzindo a minha opinião [...] a minha verdade [...] Não teve produção? Lógico que teve. Uma produção horizontal, uniforme, desigual, completamente individualista, você não está produzindo um indivíduo independente [...] (Dir.2/EMEF-SP)

Quando o ensino é baseado na valorização de uma cultura em detrimento de outra, ou quando omite determinada cultura, seja por motivos de crença religiosa, ou qualquer outro motivo, esse conhecimento “preconceituoso”, como dito pela diretora, é produzido. Quando a autoridade pedagógica, baseia seu trabalho pedagógico na cultura europeia, nos padrões de branquitude, omitindo outras culturas, como a cultura afro, ou apresentando-as em datas específicas, dando-lhes menor importância, a autoridade pedagógica está inculcando o *habitus* dominante, que exalta o arbitrário cultural dominante pertencente a um determinado grupo ou classe (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 62).

As afirmações das educadoras evidenciam um outro obstáculo para a realização de trabalhos que envolvam a valorização da cultura negra e dos conteúdos raciais na escola, qual seja: a falta de formação específica dos profissionais para trabalharem com questões que envolvam a diversidade. Segundo a pedagoga da EMEF de Jardim da Penha (Pedag.1/EMEF-JP), um professor mais preparado, vai preparar melhor os estudantes:

[...] existe uma ausência de áreas específicas para a formação do professor [...] na faculdade. Você não vê nada sobre a valorização afro, nada, eu não conheço ninguém que tenha feito, que tenha uma cadeira [...] Não é só de pedagogia não, qualquer docência. Eu nunca vi. [...] (Pedag.1/EMEF-JP)

A afirmação da pedagoga não condiz com o que estabelece o artigo 11, §2º do Estatuto da Igualdade Racial, o qual apresenta a formação inicial e continuada de professores e a confecção de material didático como elementos necessários para o

cumprimento da obrigatoriedade do ensino da história da África e da população negra no Brasil, conforme estabelecido no caput do referido artigo. (BRASIL, 2010). Além disso, o depoimento da educadora vai de encontro ao que consta no artigo 1º, §1º da Resolução nº 1 de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo o qual os cursos de ensino superior devem incluir em suas disciplinas e atividades curriculares, temas relacionados aos afrodescendentes e às relações ético-raciais (CNE, 2004).

Com isso, observa-se que as normas não têm sido suficientes para que temas que envolvam as questões raciais sejam abordados pelo *sistema de ensino*, até mesmo no nível superior, e na formação de professores. Essa falta de preparo cria insegurança e receio nos profissionais para trabalharem com essas questões no dia a dia escolar, sendo que, muitos deles não sabem lidar com as situações que envolvam a discriminação racial, não têm preparo para isso, ou sequer percebem essas situações no cotidiano escolar. Os educadores, no geral, não se atentam para as distinções existentes no desempenho escolar de crianças brancas e negras. Não relacionam as diferenças raciais com os resultados obtidos na escola, tampouco observam o quanto essa falta de atenção influencia nas suas ações. (SILVA, 2001, p. 66)

O artigo 11, §2º, do Estatuto da Igualdade Racial expressa dois focos de ação do Movimento Negro no campo escolar: “[...] a formação de educadores/as para o combate ao racismo e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para discussão do racismo, da discriminação racial e compreensão das desigualdades geradas por eles” (SILVA, 2001, p. 66). Desde a década de 1980 dois enfoques têm sido dados pelo Movimento Negro, são eles: “[...] o livro didático e o currículo escolar” (SILVA, 2001, p. 65). Em relação aos livros didáticos observou-se que os negros eram expostos em posições de subalternidade, o que trazia um prejuízo à construção de uma identidade racial positiva para a criança negra. Em relação ao currículo escolar, apontou-se que a história e a cultura africana eram contadas a partir da escravidão, não se fazendo menção à história da África e dos africanos brasileiros antes do mencionado período. (GOMES, 2001, p. 65-66)

No que tange ao livro didático, notou-se que houve um avanço. A pedagoga da EMEF de Jardim da Penha (Pedag.1/EMEF-JP) pegou um livro didático que estava em sua sala e mostrou as imagens que apareciam, disse que agora já é possível observar alguns personagens negros. Mas antigamente, segundo a referida pedagoga, o negro era apresentado em posições inferiores mesmo. Assim como a pedagoga (Pedag.1/EMEF-JP), a professora da EMEF de São Pedro (Prof.10/EMEF-SP) mostrou os livros que utiliza nas aulas. Nestes foi possível observar uma unidade que tratava da diversidade e da discriminação religiosa, sendo que nessa unidade havia um capítulo que abordava a cultura e os povos negros. Outro livro apresentado pela mesma professora, tratava da pré-história brasileira e abordava a vinda dos africanos ao Brasil. A professora ainda acrescentou: “[...] a religião africana, antigamente não existia [*nos livros*], hoje já tem [...] fala qual a importância deles na África [...] então abarca muita coisa [...]” (Prof.10/EMEF-SP).

Em relação às respostas ao questionamento sobre se os profissionais percebem tratamentos diferenciados dos professores para com os alunos negros, ou de alunos com alunos negros, observou-se que do professor para com o aluno negro, os profissionais, das duas escolas, não percebem. Apenas uma professora da EMEF de São Pedro (Prof.6/EMEF-SP) afirmou que quando o professor é desrespeitoso, ele não é apenas em relação a raça, havendo uma necessidade de que o professor respeite o aluno da escola pública como um cidadão que tem o direito ao conhecimento.

Referida professora disse que observa que existem aqueles professores que menosprezam os alunos, não são todos os profissionais que fazem isso, mas é possível observar professores fazendo piadinhas ou chacotas. Para ela, quando um professor da sua escola também é professor da escola privada, é visível a dedicação maior dele nesta. Na concepção da professora (Prof.6/EMEF-SP), o aluno da escola na qual trabalha já está em discrepância com o da escola privada, e quando ele entra na escola, não é acolhido como deveria. A mencionada educadora disse que o aluno da sua escola, na maioria das vezes, está piolhento, fedorento, e ela observa comentários sobre isso e, sobre outros assuntos, que não cabem aos professores fazerem.

Em relação a diferença de tratamento entre os alunos, com base no critério racial, em São Pedro, quatro entrevistados disseram que percebem, e três disseram que não percebem. Destes alguns afirmaram que observam determinados alunos assumindo o cabelo afro. Em Jardim da Penha apenas uma professora (Prof.11/EMEF-JP) afirmou não perceber tratamentos diferenciados entre os alunos com base no critério racial e, uma pedagoga (Pedag.1/EMEF-JP) afirmou perceber somente em relação a uma aluna negra que é rejeitada por sua turma. Mas, no geral, em Jardim da Penha esse tratamento diferenciado para as educadoras é perceptível entre as crianças, uma das professoras expressou que:

[...] todos os contatos [...] quase todos, de negro nessa escola, a gente tem dificuldade [...] toda a relação das crianças com relação à criança negra, aqui nessa escola, sofre preconceito. [...] é “peloto de bosta”, “não cheiroso”, não dá a mão [...] (Prof.9/EMEF-JP)

A professora de Jardim da Penha (Prof.9/EMEF-JP) mencionou o caso de um aluno negro, dizendo que quando era passada alguma atividade em que os alunos deveriam dar a mão uns para os outros, o aluno logo se dirigia a ela pedindo para não participar: “[...] ‘Professora, eu posso não fazer? [...] a minha barriga está doendo’” (Prof.9/EMEF-JP). Segundo a professora, ou ela mudava a atividade, ou fingia que acreditava na “dor de barriga” do aluno.

Mais de uma educadora na EMEF de Jardim da Penha mencionou a rejeição vivida por uma aluna negra em sua classe na escola. Contudo, os olhares sobre essa situação divergiram. Para a pedagoga (Pedag.1/EMEF-JP), existe um tratamento diferenciado dos alunos em relação à essa estudante, mas porque ela implica com os outros, porque ela é uma aluna difícil: “[...] Nesse caso com essa menina, é porque ela é impossível [...] é aquela criança que bate, que implica, que faz fofoca, que mexe nas coisas dos outros, então em função não da raça, mas em função das atitudes [...]” (Pedag.1/EMEF-JP). Ou seja, a educadora atribuiu à aluna negra a responsabilidade pela rejeição vivida por ela na sala de aula.

Já a professora (Prof.9/EMEF-JP) acredita que os próprios educadores justificam a não aceitação da referida aluna pelas outras crianças atribuindo a culpa disso à esta, quando na verdade, ela percebe que as crianças sequer seguram a mão da

aluna, quando são realizadas atividades que requeiram esse contato: “[...] eu vejo nojo, entendeu? [...]” (Prof.9/EMEF-JP). A professora me convidou para observar uma de suas aulas na sala dessa aluna, na qual realizou uma atividade aberta, ao que aceitei prontamente.

Durante a atividade, foi nítida a resistência das crianças para fazerem dupla e segurarem a mão da mencionada aluna negra. Em determinado momento da aula, a referida estudante parou de participar da atividade e ficou sentada. A professora perguntou para ela o que tinha acontecido, mas ela não respondeu. Observou-se que aconteceu exatamente o que a professora (Prof.9/EMEF-JP) disse que aconteceria: uma resistência dos outros alunos em estabelecerem contato físico com a aluna negra. Segundo a educadora (Prof.9/EMEF-JP), se a mencionada aluna tentar reclamar de alguma coisa, sempre haverá um questionamento por parte de outros educadores sobre se é isso mesmo, se não é fingimento. Nesse sentido, afirma Gomes (2003):

Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar. (GOMES, 2003)

A atitude da escola de Jardim da Penha diante da situação vivida pela aludida aluna negra, a silencia e, com isso, a escola privilegia as crianças brancas, e reproduz o *habitus* dominante, racista, justificando as atitudes discriminatórias ocorridas no campo escolar. (CAVALLEIRO, 2001, p. 76)

Situação semelhante foi observada na EMEF de São Pedro. Durante a entrevista com a diretora (Dir.2/EMEF-SP), houve a interrupção por parte de algumas pedagogas que falaram de uma reclamação feita por uma mãe de um aluno, segundo a qual seu filho estava sendo chamado de “macaco” na escola. As pedagogas disseram para a diretora que explicaram para a essa mãe que não era bem assim, que o filho dela fazia bullying com os colegas e estes reclamavam, e que o filho dela nunca reclamou de nada com elas. Se expressões desse tipo são dirigidas a ele, isso nunca foi informado, segundo as pedagogas.

Novamente, verificou-se que se tratava de um “aluno problema”, sendo que, as atitudes racistas das outras crianças foram justificadas pelo comportamento do aluno. Dessa forma, ao justificar as atitudes racistas de outras crianças com o comportamento do aluno alvo da discriminação, a escola reforça o *habitus* dominante e reproduz o arbitrário cultural dominante, como foi observado também na EMEF de Jardim da Penha, na qual a rejeição das crianças à mencionada aluna negra foi justificada pelo comportamento “difícil” desta:

Por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. As profissionais da escola não se sentem responsáveis pela manutenção, indução ou propagação do preconceito. Mas, tendo em vista a realidade do problema, cria-se, então, a necessidade de responsabilizar alguém pela sua existência. Nessa hora, as vítimas passam a ser as culpadas pela situação. (CAVALLEIRO, 2005, p. 67)

Nas duas escolas é possível observar que os educadores não mencionaram qualquer reclamação do aluno que recebeu a ofensa racial e da aluna rejeitada. Novamente, surge o silêncio da criança, ou a sua defesa por meio de atos de “indisciplina” ou “implicância”. Observa-se que, em ambas as EMEF’s, a culpa recaiu sobre a criança ofendida ou rejeitada. O modo como as educadoras naturalizaram e justificaram as atitudes racistas confirma a interiorização do *habitus* dominante por elas. O racismo é o *habitus* dominante, é estrutural, por isso que as pessoas reproduzem ser perceber, sendo que, no caso das duas EMEF’s, essa reprodução do racismo ocorre independentemente do contexto social em que os reprodutores se encontram. Isto é, o *habitus* dominante é reproduzido tanto na região onde a população é majoritariamente negra, como na região onde a população é majoritariamente branca.

Também ficou evidente a partir do depoimento da professora (Prof.9/EMEF-JP) de Jardim da Penha que, diante de um conflito entre os alunos, que envolva alunos negros, a primeira ofensa que surge é a racial. Referida percepção também foi expressada por outra professora da mesma escola (Prof.8/EMEF-JP): “[...] se a pessoa não tem um laço de amizade [...] invariavelmente a questão racial entra como uma das formas de se criar uma ofensa ao outro” (Prof.8/EMEF-JP).

Vale observar, que para a professora de Jardim da Penha (Prof.9/EMEF-JP) com as meninas negras a discriminação é mais visível: “[...] não sei se é porque a gente fala da beleza do cabelo, ela é mais discriminada do que o menino negro” (Prof.9/EMEF-JP). Em uma de suas pesquisas, Cavalleiro (2001) observou a naturalidade com a qual as crianças brancas proferiam expressões de cunho racista dirigidas às crianças negras:

[...] pude constatar a tranquilidade com a qual as crianças brancas expressam comentários depreciativos a respeito das negras, que quase sempre permanecem absolutamente caladas, com olhar distante. Sobressaem em seus rostos expressões vazias. Após a ofensa dirigem-se a outro grupo, ou então principiam a brincar sozinhas, como se nada lhes tivesse acontecido.

Nesses conflitos em que crianças xingam, referindo-se à cor da pele como uma característica negativa, podemos observá-las como grandes vencedoras da disputa. (CAVALLEIRO, 2001, p. 54)

A observação feita pela autora, condiz com a percepção das referidas professoras (Prof.8 e Prof.9/EMEF-JP) ao afirmarem que a ofensa racial é a primeira a aparecer diante de um conflito entre os alunos. Isso acontece porque ser branco é um capital dentro do campo em disputa, a regra do jogo é ser branco, o racismo é o *habitus* dominante. Pode-se entender o silêncio das crianças negras diante dos atos discriminatórios como uma decorrência da internalização do *habitus* dominante por elas mesmas, ou seja, elas reconhecem o arbitrário cultural dominante, reconhecem que não é o pertencente a elas e, diante de uma reafirmação desse arbitrário, elas o reconhecem como dominante. Silenciam-se.

A omissão dos educadores, o seu não agir, diante dos atos discriminatórios entre as crianças no campo escolar, acrescido do silêncio das crianças negras, reforça o arbitrário cultural dominante e o sentimento nas crianças brancas de que podem reproduzi-lo, utilizá-lo como um mecanismo de dominação, de inferiorização do outro, um instrumento de poder, um capital. (CAVALLEIRO, 2001, p. 54)

Uma das professoras entrevistadas (Prof.9/EMEF-JP) afirmou que não tem visto avanço em relação ao fim dessas manifestações discriminatórias. Isso porque, muitos políticos têm propagado ideologias de cunho preconceituoso, racista, e têm recebido apoio. Isso tem dado coragem para que os racistas, os preconceituosos, se manifestem e acreditem que têm razão. Além disso, a professora afirmou que a

questão da “escola sem partido” mostra que, todos podem se posicionar, ter o seu partido, até mesmo a mídia, mas o professor não pode. Para a professora, trazer a cultura de outros povos, seja a cultura europeia ou africana, é trazer conhecimento, e não ideologia.

Com isso observa-se novamente, a influência exercida por outros campos no campo escolar. Assim como identificado nos CMEI's, nas EMEF's de Jardim da Penha e de São Pedro também há grande interferência dos campos familiar, religioso e até mesmo político. Tudo isso, unido a uma ausência de formação adequada dos educadores para trabalharem com a diversidade, reforça o arbitrário cultural dominante, contribui para a internalização do *habitus* dominante e, conseqüentemente, para a reprodução do racismo estrutural.

É importante mencionar que, assim como observado pela diretora do CMEI de São Pedro (Dir.4/CMEI-SP) em relação à comunidade, na EMEF da mesma região, observou-se que os alunos possuem dificuldade em se reconhecerem como pertencente à categoria racial “negra”. A diretora da EMEF de São Pedro (Dir.2/EMEF-SP) afirmou que a ofensa de cunho racial independe se o aluno que profere o comentário racista é branco ou não, sendo mais comum entre os negros:

[...] Entre eles eu vejo. [...] “macaco”, essas coisas. Eu vejo negro com negro inclusive, e a maior parte é eles com eles mesmos, não é branco com negro não. [...] Um inferiorizando o outro. [...] porque às vezes tem uma que é pretinha, mas o cabelo é liso: “Eu sou, mas meu cabelo é liso, não é igual ao seu que é de pico”. Aí um outro que não é um negro tão escuro, mas é negro: “Eu não sou preto igual a você não, eu sou mais clara [...]”. Direto você os ouve falando, porque não se reconhecem. Se você não se reconhece na sua própria identidade, se você não se reconhece como negro, quando você vê outro negro, você não é igual a ele obviamente [...] identidade é uma coisa que está na sua cabeça, se você não se enxerga como parte daquele grupo você não vai ser. Você pode ter todas as características daquele grupo, mas se você não se reconhece como um indivíduo pertencente àquele grupo, você não é [...] (Dir.2/EMEF-SP)

Nesse viés, a coordenadora da EMEF de São Pedro (Coord.1/EMEF-SP) afirmou que a escola possui mais alunos negros, contudo, eles não se reconhecem. Mencionada educadora disse que observa isso quando pede para os estudantes se desenharem, exporem como são, como se veem:

[...] Tem uns que se colocam loiros [...] outro com o cabelo liso [...] Tem um aluno aqui que é bem negro, mas ele não se vê como negro. [...] porque às vezes a gente pede para fazer desenho, e ele não se vê. [...] ele fala: “Eu não sou negro” [...] eu achei que ele melhorou na aceitação. (Coord.1/EMEF-SP)

De acordo com a mencionada coordenadora, os alunos associam o negro ao feio: “[...] eles mesmos trazem aquele lado [...] de que o negro é [...] feio, de que o negro é o que tem cabelo ruim [...]” (Coord.1/EMEF-SP). A professora da EMEF de São Pedro (Prof.10/EMEF-SP) também disse observar que os estudantes associam o negro ao feio, sendo que isso é visível, quando alguém fala alguma coisa relacionada ao negro:

[...] quando você fala alguma coisa relacionada ao negro: “Ixi”, aí eu falo assim “Por que ‘Ixi’? Olha para a sua boca, olha para a sua orelha, olha para o seu nariz, olha para o seu cabelo. Você quer que eu descreva para você a característica de um branco, como é? [...]” (Prof.10/EMEF-SP)

É por isso que a Coordenadora da EMEF de São Pedro (Coord.1/EMEF-SP) afirmou que todo mês mais ou menos, juntamente com outras profissionais, realiza o dia da beleza com os alunos, no qual elas arrumam o cabelo das crianças, limpam e cortam as unhas destas. Com isso, as educadoras mostram para as crianças como elas são bonitas e ensinam hábitos de higiene a elas. Segundo a coordenadora, os alunos cobram o “dia da beleza”, e disse: “[...] eu acho que eles se sentem todos iguais” (Coord.1/EMEF-SP). Para a mencionada educadora: “[...] eles se sentem feios por causa do cabelo. [...] Os meninos também, por isso eles raspam o cabelo curtinho assim. [...] porque ninguém vê se eles têm o cabelo ruim.” (Coord.1/EMEF-SP)

Observa-se que de forma naturalizada, a educadora se referiu ao cabelo crespo como “cabelo ruim”, expressando o arbitrário cultural que ela mesmo reconhece como dominante, que não é o pertencente ao negro. São essas expressões, ditas de forma naturalizada que faz com que as crianças interiorizem o *habitus* dominante, que considera inferior, as características do negro, visto que, não são as pertencentes ao padrão, ao arbitrário cultural dominante.

As entrevistas feitas nas escolas mostram que as crianças exteriorizam mais as resistências ao que vem da cultura negra, e até mesmo às características físicas do negro, nas EMEF's. Por serem ainda muito pequenas no CMEI, as educadoras têm mais dificuldade de identificar esses comportamentos nelas, sendo que isso é mais perceptível nos adultos, sejam estes da família, ou do próprio campo escolar. Atualmente, nenhuma das escolas possui um projeto específico institucionalizado sobre a valorização da cultura negra ou dos conteúdos raciais, isso faz parte do projeto político-pedagógico, mas observou-se que trabalhar com essas questões é algo que parte de ações individuais de cada professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, observa-se que a Lei nº 10.639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394 de 1996) incluindo o artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro brasileira nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 1996), não é suficiente para alterar um *habitus* produzido durante um longo processo histórico.

Diante da histórica exclusão dos negros do *sistema de ensino*, referida lei não significa uma efetiva inclusão dessa população no campo educacional. Assim como ocorreu com a Lei Áurea, e com a própria Constituição da República de 1988, uma norma, sozinha, não muda um sistema que foi historicamente utilizado como um instrumento de controle e exclusão da população pobre e negra, tampouco altera um *habitus* impregnado na estrutura social. A lei é a história reificada, e a prática social, racista, é a história incorporada.

Por meio da pesquisa de campo realizada nos CMEI's e nas EMEF's das regiões administrativas de Jardim da Penha e de São Pedro, foi possível perceber a influência exercida por outros campos, como os campos familiar, religioso, político, como um fator de impedimento para o desenvolvimento de projetos de valorização da cultura negra ou dos conteúdos raciais no dia a dia escolar e, conseqüentemente,

para a concretização da lei nº 10.639/2003 e construção de uma identidade racial positiva nas crianças negras.

Em outras palavras, quando o campo escolar busca romper com o *habitus* dominante e não reforçar o arbitrário cultural dominante, um outro campo age de modo a reforçar esse *habitus* e esse arbitrário cultural dominante. Ao buscar valorizar uma outra cultura, diferente da dominante, a escola sofre a interferência de outros campos, sendo que, a influência exercida pelo campo religioso, reforçando o que é dominante e, associando o que foge a isso a aspectos negativos, foi algo presente nas entrevistas das quatro escolas pesquisadas. Contudo, vale mencionar que, tanto nos CMEI's quanto nas EMEF's foram concedidos depoimentos que mostraram a resistência de se trabalhar com a cultura afro entre os próprios profissionais, por diferentes motivos: por associarem à elementos negativos (como a "macumba"); por saberem que trabalhar com a valorização dessa cultura gera reclamações externas; ou pela falta de formação sobre assuntos que envolvam a diversidade.

A principal diferença percebida entre as escolas dos diferentes níveis educacionais consiste no fato de que, nos CMEI's os resultados apontaram, majoritariamente, o comportamento dos adultos, especialmente aqueles advindos do campo familiar e do próprio campo escolar, como fonte de resistência para a construção de uma identidade racial positiva nas crianças. Essa resistência pode ser manifestada: de forma expressa, por meio de brincadeiras, ou, justificando os atos discriminatórios com outros fundamentos; e/ou, de forma velada, por meio da omissão do negro dentro da escola, da ausência de projetos específicos sobre a valorização da cultura negra, ou, por meio de um tratamento diferenciado concedido pelas professoras aos alunos negros e brancos, mesmo que de forma imperceptível.

Tratamento diferenciado entre as próprias crianças, com base no critério racial, foram apontados como raros pela maioria dos profissionais dos CMEI's, que mencionaram a influência dos adultos sobre as atitudes destas, sendo que, essa diferenciação, quando ocorre, é feita pelas crianças maiores. Dessa forma, a desconstrução do *habitus* dominante e do arbitrário cultural dominante deve correr primeiramente dentro das escolas, entre os profissionais, e dentro das famílias, visto

que estes são os principais campos de construção da identidade das crianças, de internalização do *habitus* e de acúmulo de capitais. A forma como essa identidade racial é construída, entre crianças brancas e negras, na educação infantil, seja essa educação escolar ou familiar, influencia como essa criança ingressa no ensino fundamental, no qual entra com cerca de seis anos de idade.

Nas EMEF's, as entrevistas mostraram que, nessa fase escolar, as crianças exteriorizam mais as resistências ao que vem da cultura negra, e até mesmo às características físicas do negro. Vale mencionar, que um fator marcante na EMEF da região de São Pedro, foi a falta de reconhecimento dos alunos negros, como pertencente à referida categoria racial. Essa falta de reconhecimento quanto ao pertencimento racial, também apareceu nos depoimentos obtidos nos CMEI's, no que tange ao reconhecimento dos próprios profissionais da educação, conforme mostraram alguns relatos obtidos das entrevistadas.

Atualmente, nenhuma das escolas possui um projeto específico institucionalizado sobre a valorização da cultura negra ou dos conteúdos raciais, isso faz parte do projeto político-pedagógico, mas observou-se que trabalhar com essas questões é algo que parte de ações individuais de cada professor. Dessa forma, observou-se que o *habitus* dominante foi internalizado e também é reproduzido dentro das escolas, o que dificulta, muitas vezes, a inserção de temas voltados para a valorização da cultura negra nas escolas.

Vale mencionar que, em relação às EMEF's, as diferenças estruturais observadas e os contextos sociais totalmente divergentes, comprovam a teoria de Bourdieu, uma vez que, a estrutura social está montada para reproduzir as desigualdades sociais, sendo que, o *sistema de ensino*, faz parte dessa estrutura e é também um instrumento dessa reprodução.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.L. **O que é racismo estrutural?**. TV BOITEMPO: Geledés – Instituto da Mulher Negra. 05 out. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-que-e-racismo-estrutural-silvio-almeida/>>. Acesso em: 27 set. 2017.

ALMEIDA, Amylton de (direção). **Lugar de toda pobreza**. Vitória: TV Gazeta, 1983. 52 min 27 seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IFmayh5L9h0>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ALVES, Henrique. **Graça Andreatta celebra em versos a história da ocupação de São Pedro, que completa 40 anos**. Século Diário, 31 ago. 2017. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/35559/13/graca-andreatta-celebra-em-versos-a-historia-da-ocupacao-de-sao-pedro-que-completa-40-anos>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

ANDREATA, Graça. **Na lama prometida, a redenção**. São Paulo: O Recado, 1987.

ANDREATA, Graça. No lixo. In: FREITAS, Whelton Pimentel de; ANDREATA, Graça. **Itapoemas**. Mariana/MG: Dom Viçoso, 2003.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200002>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005>. Acesso em: 15 set. 2017.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibebe. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: J. E. Richardson (ed.). **Handbook of theory of research for the sociology of education**. New York: Greenword Press, 1986. Disponível em: <<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de Fevereiro de 1891)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1390.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 09 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art1>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental nº 186**. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Data do julgamento: 26 abr. 2012. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto nº 3.725-a, de 6 de novembro de 1866**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3725-a-6-novembro-1866-554505-publicacaooriginal-73127-pe.html>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL, Senado Federal. **Lei n. 3270 - de 28 de setembro de 1885**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=545046&id=14377125&idBinario=15779572&mime=application/rtf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BURAWOY, Michael. V. Pedagogy oh the oppressed: Freire meets Bourdieu. **Conversations with Pierre Bourdieu: the Johannesburg moment**. Johannesburg, p. 1-11, Jul., 2011. Disponível em: <<http://burawoy.berkeley.edu/Bourdieu/6.Freire.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300008>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CONGO DE OURO. **A verdadeira história e origem do maculêê**. 19 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.congodeouro.com.br/a-verdadeira-historia-e-origem-do-maculele/>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000100003>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

DUARTE, Evandro Charles Piza. **Criminologia & Racismo: introdução à criminologia brasileira**. Curitiba: Juruá Editora, 2003.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v.1.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **e-Mosaicos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/8846/6726>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FOLHA VITÓRIA. **Espírito Santo possui menor taxa de ocupação no sistema prisional do Brasil.** 08 dez. 2017. Disponível em: <<http://novo.folhavoria.com.br/geral/noticia/2017/12/espírito-santo-possui-menor-taxa-de-ocupacao-no-sistema-prisional-do-brasil>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Jaqueline. Insurreição do Queimado, um marco da luta pela liberdade. **Palmares:** fundação cultural. 18 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/archives/9431>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FOLEGO, Thais. Criminalização do aborto mata mais mulheres negras. **Geledés:** Instituto da Mulher Negra. 28 set. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/criminalizacao-do-aborto-mata-mais-mulheres-negras/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

GOLDTHORPE, John H. Problems of 'meritocracy'. **Education:** culture, economy and society, Oxford: Oxford University Press, p. 663-682, 1997.

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, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação.** v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **ES em dados**. 2016. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/es-em-dados>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Conheça SP**. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

GRITO DO POVO. **A escola**. Disponível em: <<https://gritodopovo.wordpress.com/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

GRUSKY, David B. Social Stratification. **The Encyclopedia of Sociology**. 2. ed. Edited by Edgar F. Borgatta and Rhonda J.V. Montgomery. New York: Macmillan Publishing Company, Pp. 2807-21, 2000. Disponível em: <https://stanford.edu/~grusky/article_files/social_stratification.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil termina o século com mudanças sociais**. 4 abr. 2001. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/0404sintese.shtm>>. Acesso em: 28 set. 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Economia**. 2015. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População residente, segundo cor ou raça e sexo, por bairro e região administrativa - Vitória (ES) - 2010.** Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/Dados_Universo/bairro/cor_raca/Tabela2.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Participação da população negra e parda no total de habitantes por bairro de Vitória - 2010.** Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/Mapas/negra_parda_site.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb.** 20 out. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

LOPES, Raquel. Pastor retira boneca afro em creche de Vitória e diz ser 'símbolo de macumba'. **A Gazeta.** 11 ago. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/pastor-retira-boneca-afro-em-creche-de-vitoria-e-diz-ser-simbolo-de-macumba.ghtml>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

LOPES, Raquel. Professora que fez boneca afro retirada de escola por pastor diz que projeto continua. **A Gazeta.** 12 ago. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/professora-que-fez-boneca-afro-retirada-de-escola-por-pastor-diz-que-projeto-continua.ghtml>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escola – educacenso:** o item cor/raça no censo escolar da educação básica. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

NUNES, Cleiton Santos; MASCARENHAS, Maraisa Silva. Educação para a emancipação no pensamento de Pierre Bourdieu. **IV FIPED - Fórum internacional de pedagogia**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. p. 1-17. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/5ba429cbc7583d8ed26097a961838ae6_1729.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2017.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERREIRA NETO, Amarílio. Além da lama e do lixo: movimentos de escolarização em São Pedro, Vitória/ES (1977-2007). **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100006>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?**. 2004. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2555/DissFO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

PERRIN, Fernanda. Diferença de renda entre brancos e negros cresce com desemprego. **Folha de S. Paulo**. 20 maio. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/05/1885721-diferenca-de-renda-entre-brancos-e-negros-cresce-com-desemprego.shtml>>. Acesso em: 28 set. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Região Administrativa 9 – Jardim da Penha**. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_9/regiao9d.asp>. 2010. Acesso em: 19 nov. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Região Administrativa 9 – Jardim da Penha: breve caracterização**. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_9/regiao9d.asp>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Região Administrativa 7 – São Pedro.** Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_7/regiao7d.asp>. 2010. Acesso em: 19 nov. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Região Administrativa 7 – São Pedro:** breve caracterização. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_7/regiao7d.asp>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Regiões Administrativas de Vitória.** Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/regiao_administrativa/RA_GERAL.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Lei nº 8.611, de 02 de janeiro de 2014.** Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/regiao_administrativa/L8611.PDF>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Ensino Fundamental.** Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/ensino-fundamental>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Escolas Municipais de Ensino Fundamental.** Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/escolas-municipais-de-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Educação Infantil.** Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/educacaoinfantil>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. Equipamentos públicos. **Vitória em dados:** Secretaria de Educação. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_area/educacao/Equipamentos_2015.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. Resistência. **Vitória em dados.** Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao7/resistencia.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **População residente, segundo cor ou raça e sexo, por bairro e região administrativa**. Vitória, 2010. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/Dados_Universo/bairro/cor_raça/Tabela2.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2017.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória. **Participação da População Negra e Parda no Total de Habitantes Bairros por Bairro de Vitória**. 2010. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/Mapas/negra_parda_site.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

QEDU. **O que é o Ideb?**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ideb#o-que-e>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

QEDU. **Vitória: Ideb 2015 por escolas**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2731-vitoria/ideb/ideb-por-escolas>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Pandéia**. Ribeirão Preto, n. 4, fev./jul., 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/h53wj/pdf/rodrigues-9788579820755.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

SANTOS, André Filipe Pereira Reid dos; YIEN, Márcio Kao; LANÇA, Lorenzo. Introdução à Sociologia de Pierre Bourdieu (áudio podcast). **Grupo de Pesquisa Direito, Sociedade e Cultura**. Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Vitória, 29 abr. 2016. Disponível em: <<http://direitosociedadecultura.org/producao/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha Editora, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**. Curitiba: UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

SINDIPOL/ES. **Crise na segurança: SINDIPOL faz levantamento do perfil de mortos no Espírito Santo**. 15 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.sindipol.com.br/site/index.php/1471-crise-na-seguran%C3%A7a-sindipol-faz-levantamento-do-perfil-de-mortos-no-esp%C3%ADrito-santo.html>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

SILVA, Jorge da. **Violência e racismo no Rio de Janeiro**. Niterói: EDUFF, 1998.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

TELLES, Edward. **Racismo a Brasileira**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2013.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília: Unicef, 2014. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_enfrentamento_exclusao_escolar.pdf>. Acesso em 29 ser. 2017.

VITÓRIA, Câmara Municipal. **Lei nº 8.611, de 02 de janeiro de 2014**. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/regiao_administrativa/L8611.PDF>. Acesso em: 4 de fev. 2018.

WACQUANT, Loïc. Que é gueto? Construindo um conceito sociológico. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 23, p. 155-164, nov. 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3702/2952>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Flacso Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

WIEVIORKA, Michel. **Racismo, Uma Introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.