

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações
Étnico-Raciais no Ensino Básico

Paula Magalhães Barroso

A CAIXA DO DESABAFO:

Rearticulações da posição de fala e relatos sobre
discriminações raciais

Rio de Janeiro
2019



Paula Magalhães Barroso

A CAIXA DO DESABAFO:

Rearticulações da posição de fala e relatos sobre discriminações raciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador: Prof. Marcos Vinícius Fiuza Coutinho Dr. em Literatura, Cultura e Contemporaneidade.

Rio de Janeiro

2019

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

B277 Barroso, Paula Magalhães

A caixa do desabafo : rearticulações da posição de fala e relatos sobre discriminações raciais / Paula Magalhães Barroso. – Rio de Janeiro, 2019. [60] f.

Trabalho de conclusão de curso (Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Marcos Vinícius Fiuza Coutinho.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Decolonialidade. 3. Discriminação racial. I. Coutinho, Marcos Vinícius Fiuza. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Paula Magalhães Barroso

A CAIXA DO DESABAFO:

Rearticulações da posição de fala e relatos de discriminações raciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em: 30/10/2019

Dr. Marcos Vinícius Fiuza Coutinho (Orientador)
Colégio Pedro II

Dr. Marcio Vinícius do Rosário Hilário
Colégio Pedro II

Me. Larissa Lima de Souza
Colégio Pedro II

Aos professores que me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não é apenas meu, mas de muitas pessoas que me atravessaram ao longo da vida. Ele foi construído por muitas histórias, muitos saberes e especialmente pelo investimento público na minha formação. Somente através da Universidade Federal Fluminense, a bolsa do PIBID e o Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II que eu pude ter acesso aos ensinamentos tão preciosos que hoje estão escritos nesse trabalho. O arcabouço dessa formação é o ensino público de qualidade.

Agradeço imensamente aos professores que encontrei ao longo da vida. Primeiramente, Amélia Bezerra e Victor Loback que me acolheram no PIBID e me construíram enquanto professora comprometida com a luta antirracista e com a decolonialidade. As leituras e práticas que se deram durante aqueles anos alcançaram outros espaços que levo comigo até hoje. Esse trabalho, por exemplo, é fruto de uma das inúmeras práticas que se deram no chão de uma escola em São Gonçalo quando eu ainda era professora em formação.

Agradeço ao Marcos Fiuza, professor e orientador, pela leitura atenta e cuidadosa, por toda independência e autonomia que me foi cedida para esse momento. Me acolheu e respeitou meu tempo, minha escrita com muita paciência. Obrigada por todos os cortes e correções, foram fundamentais para o crescimento do trabalho.

Agradeço à minha família por me ensinarem a ter sensibilidade à vida cotidiana e buscar sempre lutar pelo que acredito. São valores como esses que me levaram a escolher o caminho da educação e me constituir uma professora comprometida com a luta antirracista.

Sou grata ao Klauss Mello, meu companheiro de vida, pelo afago nos momentos de preocupação, pelo café nos momentos de escrita e pela cerveja nos intervalos. Seu apoio e puxões de orelha me fizeram continuar no árduo processo de escrita. Sem você esse trabalho não seria o mesmo.

Aos meus amigos que escutaram durante incansáveis horas meus questionamentos decoloniais e construíram junto comigo alguns desses capítulos com novos caminhos e propostas.

Agradeço a todos os autores citados nesse trabalho. Suas obras, reflexões e provocações mudaram o rumo da história e a minha visão de mundo. Obrigada!

Os índios shuar, chamados de jíbaros, cortam a cabeça do vencido. Cortam e reduzem, até que caiba, encolhida, na mão do vencedor, para que o vencido não ressuscite. Mas o vencido não está totalmente vencido até que fechem a sua boca. Por isso os índios costuram seus lábios com uma fibra que não apodrece jamais.
(Eduardo Galeano)

RESUMO

BARROSO, Paula Magalhães. **A Caixa do Desabafo**: Rearticulações da posição de fala e discriminações raciais. 2019. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

O trabalho analisará a atividade da Caixa do Desabafo realizada em uma escola pública em São Pedro da Aldeia. A atividade consiste em promover espaços para que os alunos escrevam relatos de desabafo do seu cotidiano e possam depositar este relato anonimamente na caixa. Investigamos as narrativas presentes nesta caixa, abordando especificamente a presença de narrativas sobre discriminações, desabafos e inquietações mediadas pela raça. Propomos assim, a discussão sobre atividades pedagógicas que rearticulem as posições de falas dentro do espaço escolar, bem como a análise das narrativas sobre raça, avaliando de que forma os alunos percebem-na como mediadora de determinadas violências, insultos ou discriminações em seu dia-dia.

Palavras-chave: Educação; Decolonialidade; Didática; Raça.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relato 1.....	42
Figura 2: Relato 2.....	43
Figura 3: Relato 3.....	44
Figura 4: Relato 4.....	44
Figura 5: Relato 5.....	44
Figura 6: Relato 6.....	44
Figura 7: Relato 7.....	45
Figura 8: Relato 8.....	45
Figura 9: Relato 9.....	46
Figura 10: Relato 10.....	46
Figura 11: Relato 11.....	46
Figura 12: Relato 12.....	47
Figura 13: Relato 13.....	47
Figura 14: Relato 14.....	47
Figura 15: Relato 15.....	47
Figura 16: Relato 16.....	48
Figura 17: Relato 17.....	48
Figura 18: Relato 18.....	49
Figura 19: Relato 19.....	50
Figura 20: Relato 20.....	52
Figura 21: Relato 21.....	53
Figura 22: Relato 22.....	56
Figura 23: Relato 23.....	56
Figura 24: Relato 24.....	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ESCOLA, CAPITALISMO E MODERNIDADE: UM (BREVE) HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO E NO BRASIL.....	13
2.1 A educação no mundo: limites da modernidade e modelo capitalista.....	13
2.2 A educação no Brasil: uma história da disciplina e do controle.....	17
2.3 A história recente da Educação no Brasil.....	20
3 O PENSAMENTO DECOLONIAL E PRÁTICAS ESCOLARES.....	24
3.1 Para início de conversa: apontamentos sobre o pensamento decolonial.....	24
3.2 A construção da ideia de raça na modernidade europeia.....	28
4 ATRAVESSAMENTOS DO PODER: (IN)VISIBILIDADES NARRATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	31
4.1 Escola e poder: microfísicas do poder no ambiente escolar.....	31
4.2 Escola e Saber: dinâmicas da relação poder-saber no ambiente escolar.....	33
4.3 Práticas escolares: expressões da dinâmica saber-poder nas escolas.....	36
5 A CAIXA DO DESABAFO.....	39
5.1 A Caixa do desabafo como tática narrativa de desconstrução das posições subalternizadas.....	39
5.2 O projeto em prática no cotidiano escolar.....	41
5.3 As narrativas da Caixa do desabafo.....	41
5.3.1 Quem pode consumir?: o acesso ao consumo como prática de cidadania.....	50
5.3.2 Homo sacer, biopoder e necropolítica: relatos de violência policial mediados pela raça.....	54
5.4 Desafios e entraves na discussão racial no ambiente escolar.....	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
7. BIBLIOGRAFIA.....	60

1. INTRODUÇÃO

O espaço escolar é tema recorrente nos debates contemporâneos. Argumenta-se sobre infraestrutura, qualificação de professores, ampliação da rede, o caráter público e o currículo. Dentro desses debates, de ordem mais estrutural, existe uma questão que, por vezes, nos escapa: como experimentamos a escola e que questões atravessam essa experiência?

Durante a infância e adolescência, passamos grande parte dos dias dentro do espaço escolar. É incomum avaliarmos nossa vivência na escola sem mencionar alguma dificuldade e desafio que tenha nos marcado. O corpo, a fala, os gestos não saem ilesos ao espaço escolar. A dinâmica escolar nos coloca defronte a atravessamentos afetivos, políticos, econômicos e socioculturais que se inscrevem de forma particular nesse espaço. Dentro dessas inscrições, se faz necessário discutir os atravessamentos raciais que se fazem presente.

O presente trabalho discutirá uma atividade chamada Caixa do Desabafo realizada com o objetivo de trazer à superfície os desafios atravessados pelos alunos na sua vida cotidiana. Dos desabafos escritos de forma anônima, destacamos aqueles que evidenciavam as violências raciais. Para tanto, organizamos o trabalho em quatro partes.

No primeiro capítulo realizaremos um breve histórico sobre o surgimento dos espaços escolares e seu desenvolvimento frente aos momentos históricos. Buscamos com isso refletir sobre a construção de parâmetros educacionais baseados em aspectos da modernidade e do modelo capitalista, indicando assim a afinidade da educação com as noções de racionalidade, produtividade e civilização. No segundo momento, investigamos o surgimento das escolas no Brasil e sua relação com momentos históricos como a Era Vargas e a promulgação da Constituição de 1988.

No segundo capítulo analisaremos as reflexões da decolonialidade e as possíveis intersecções com o espaço escolar e suas práticas. Discorreremos primeiramente sobre a formação do pensamento decolonial em contraposição aos paradigmas da ciência moderna, apontando para os a-sujeitamentos, sobretudo das questões negras, neste processo. Apontamos também para as possíveis contribuições da reflexão decolonial para as práticas educativas. A Caixa do Desabafo, objeto desta pesquisa, é resultado do contato com determinados parâmetros deste campo de pensamento e, por isso, apresenta possibilidade de reverberação da decolonialidade em práticas da educação.

No terceiro capítulo refletiremos sobre os atravessamentos do poder no espaço escolar. Baseado na obra de Foucault, investigaremos sobretudo a participação dos discursos e narrativas no processo constante de construção e desconstrução das relações de poder. Entendemos que é fundamental analisarmos as dinâmicas do poder dentro da escola, indicando como as narrativas ali presentes arquitetam estruturas de dominância. Em função de o trabalho se basear em uma prática da escrita – a Caixa do Desabafo – destacaremos a dimensão do discurso, entendendo-o como uma noção ampla em que são considerados o dito e o não-dito. Por isso, trabalhamos com a noção de (in)visibilidades demonstrando que o que aparece ou não enquanto narrativa faz parte dos atravessamentos de poder em determinado espaço.

No quarto capítulo analisaremos o projeto da Caixa do Desabafo como uma proposta pedagógica baseada na decolonialidade. Discorreremos sobre o processo de concepção, aprovação, aplicação e resultados. Neste processo, destacamos as tensões e conflitos estabelecidos no desenvolvimento deste projeto, bem como a resistência de implementação da atividade que se baseia sobretudo, no (re)posicionamento temporário dos lugares de fala e escuta no espaço escolar. Posteriormente analisaremos as narrativas presentes na caixa, privilegiando a dimensão racial dos relatos.

Ao fim, objetivamos compreender como as narrativas apresentadas podem fomentar uma discussão sobre práticas didáticas que levem em consideração a experiência com as violências raciais.

2. ESCOLA, CAPITALISMO E MODERNIDADE: UM (BREVE) HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO E NO BRASIL

2.1 A educação no mundo: limites da modernidade e modelo capitalista

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1981, p. 33)

Para analisarmos práticas escolares da contemporaneidade, é fundamental revermos os modos pelos quais a educação foi formulada e sobretudo distribuída no passado. Veremos a seguir que a educação formal no Brasil foi arquitetada a partir de um projeto formulado para poucos, sendo uma atividade social destinada aos homens, brancos e de classes abastadas.

As mulheres, por exemplo, em sua grande maioria, até há pouco tempo na história, tinham sua educação formal vinculada às tarefas do lar como costurar, bordar, arrumar, cozinhar e outros tantos afazeres necessários dentro dos domicílios. A educação formal para negros também foi historicamente negligenciada. Constitucionalmente, como veremos a seguir, na história recente a educação foi considerada direito legal de toda a população. Apesar da medida legal, o que vemos na prática é que a população com menos acesso à educação é predominantemente negra e pobre, resultado de uma história que faz sobreviver o descompasso brutal entre as populações de matriz africana e brancos.

A educação, conforme aponta Luzuriaga (1978), deve ser pensada para além dos aspectos formais ou legais, visto que ela se territorializa nas sociedades de formas distintas, conforme o modo e as necessidades singulares de cada povo. A história da educação se inicia muito antes da criação do que convencionamos como “Educação” com os aparatos da escola e a criação da profissão de professor. Algumas perspectivas da pedagogia indicarão que a noção de educação tem na reflexão filosófica, com o pensamento helênico e as ideias de Sócrates e Platão. É preciso contudo, questionar essa dimensão visto que ela não dá conta de abarcar todas as práticas de cunho educativo que atravessaram a pré-história.

A partir de estudos sobre as sociedades que viveram fora dos limites da Europa no período que precede o nascimento de Cristo¹, podemos reconstruir uma parte das atividades educativas que se davam nas comunidades. Através de uma série de vestígios materiais deixados por estas sociedades, conseguimos identificar que eles se agrupavam em grupos distintos, mobilizando uma série de signos materiais pelos quais construía aspectos de sua cultura. As feitura de armas e utensílios, pinturas rupestres em cavernas, vestimentas, cerâmicas e outras manifestações estéticas engenhosas podem ser identificadas como práticas educativas que se constituía como elo social e como ferramenta de sobrevivência daquele grupo. Notamos desse modo, que a construção de espaços de troca de “saberes” é fundante da própria dimensão social do indivíduo, sendo ferramenta fundamental para os homens e mulheres se constituíssem como sociedade.

Marrou (1971) destaca que na antiguidade, a transmissão da cultura/educação se dava de forma natural e espontânea. Tudo se passava pelos momentos de convivência no clã, no povoado ou no espaço familiar, onde a presença do outro era necessária para transmissão dos ensinamentos e saberes. A troca de saberes se desenrolava de forma empírica e prática, baseada na experiência do convívio social, onde se protagonizava a escala corporal e dos sentidos. A experimentação dos ensinamentos era altamente marcada pelo próprio corpo e na observação dos fenômenos da natureza, destacando assim uma ontologia educacional formulada na não separação entre corpo e mente, cultura e natureza.

Na civilização Grega, originam-se outras ontologias educacionais por onde serão fundadas as bases educacionais que conhecemos hoje. Na Grécia, são iniciados processos de questionamento da estrutura filosófica pela qual se desenvolvia a sociedade grega baseada no mito. A existência do inquestionável absoluto representado pela figura de Deus pelo qual se explicava o inexplicável passa por processos de disputa. Teve início o descobrimento do valor humano (humanismo), o reconhecimento da razão, a criação das leis, o culto às artes e à literatura, à vida política, num processo marcado pelas práticas terrenas. A educação era buscada como um princípio formador do homem para a vida social e política do indivíduo, de modo que o próprio território passa a ser “dividido” a partir de funcionalidades sociais para o indivíduo. São inicialmente estruturados espaços

¹ As sociedades que viveram fora dos limites da Europa antes do nascimento de Cristo são identificadas, em sua maioria, como sociedades pré-históricas, selvagens ou primitivas. Contudo, optamos por não nomeá-las dessa forma, tendo em vista, que os parâmetros que consideram essas sociedades sob a noção da barbárie e da incivilização são norteadas por elementos da cultura europeia, da religião cristã e da falsa noção de progresso.

orientados para a prática política, para ao culto às artes e para a troca de saberes e ensinamentos.

É possível notar, neste primeiro contato com a estrutura espacial da educação grega, uma nítida separação do tempo-espaço referido à “educação” da convivência social. Neste aspecto, fazemos aqui uma comparação com outros modelos educacionais da época em sociedades indígenas e africanas, onde a prática do “ensinar” e “aprender” se desenrolava de forma dinâmica dentro da rotina social.

Marrou (1971) relata que a educação romana se desenvolveu posteriormente ao processo educacional da Grécia. Inicialmente ela surgiu de dentro da família, de modo patriarcal e cívico; uma educação de camponeses que repousava no respeito ao costume ancestral. Do mesmo modo que na Grécia, a partir dos sete anos de idade, a educação não era mais exclusiva da mãe e era passada para o pai, sendo este considerado o verdadeiro educador.

No Império Romano, segundo Luzuriaga (1978), após o aparecimento do cristianismo, a educação ocidental tomou um novo rumo. A educação cristã começou a se posicionar, através de seus ensinamentos, como uma fermenta fundamental de ampliação de seus fiéis. Os saberes cristãos eram disseminados através de mestres e discípulos evangelistas que iniciaram seus ensinamentos dentro das aldeias que formavam sucessivamente convertidos para dentro das igrejas. A educação cristã cunhou uma forma própria de ensino baseada na religiosidade. Exemplo desse modo particular são as inúmeras escolas de catequese que se espalham até o século XV. Nos mosteiros, os estudantes se dedicavam a aprender a ler e a escrever manuscritos. Na Idade Média, a vinculação entre educação e religião é predominante em terras europeias, baseado no modelo social altamente baseado na sacralidade.

No final do século XV e no início do século XVI, a partir das ideias humanistas, com a ascensão da burguesia e com o surgimento do capitalismo, o mundo moderno europeu se depara com outros modelos educacionais. Esse novo contexto social e político posiciona o homem com ser virtuoso, os livra do pecado do corpo. A ontologia do sujeito cartesiano toma forma baseado na centralidade do homem no mundo como detentor da racionalidade pela qual se explicaria todas as coisas. Ao transformar o homem em um ser virtuoso, que valoriza o conhecimento, o espaço escolar passou a ser um espaço fundamental dentro desta filosofia.

A escola passa a ter posição estratégica no ambiente social, sendo espaço direcionado a atender as necessidades do trabalhador junto a indústria e o comércio. A

instituição, que neste período passa a ser institucionalizada, tem a função de tornar a sociedade eficiente no sentido de produção. Ou seja, tem a função de produzir sujeitos capazes de gerar riquezas dentro da dinâmica do capitalismo. Essas transformações ocorridas no século XVI foram importantes para o desenvolvimento da educação ocidental. A educação passa a ser uma exigência para a nova concepção de homem, fato que ocasiona o surgimento de várias instituições de ensino e manuais didáticos. Afinal, se a escola passa a ser um dos fundamentos sociais para a produção de sujeitos capazes de gerar riquezas, é necessário que a própria dinâmica escolar seja regulada no sentido de conferir eficiência também à escola.

A Revolução Francesa inspirada nos ideais iluministas no século XVIII marcou o campo da educação ao promover o corte com a educação de base religiosa dando abertura para uma educação pública e laica para ambos os sexos. Nos séculos seguintes, a escola ocidental conforma-se a servir a uma sociedade capitalista, em que o cidadão necessitava ser “civilizado” de acordo com os ditames da época.

No início do século XX, a Europa aprimora as estruturas formadoras da escola estendendo, por exemplo, o tempo que os indivíduos participam do espaço escolar. Nesse sentido, as crianças começam a receber uma educação desde cedo, incluindo-as nos processos de produção capitalista. Baseado nos valores do progresso e da moral, a categoria “crianças” passa a simbolizar outra classe de indivíduos, que, deste modo, devem ser orientadas e ensinadas a conviver e a produzir na sociedade. Elias (1990) observa que a distância do comportamento e estrutura psíquica entre adultos e crianças aumenta à medida que também se refina o processo civilizador ocidental.

O modelo de escola presente na história ocidental deve ser analisado em conjunto com os contextos históricos sociais, de modo que não podemos descolar a escola e sociedade. Vimos que a escola, conforme formulada dentro dos pressupostos modernos e cartesianos, foi e ainda é uma estrutura fundamental para o bom funcionamento da sociedade capitalista. Responsável por preparar crianças para o sistema produtivo, bem como para “civilizar” os sujeitos para o “bom” convívio social, a escola é parte fundamental da história ocidental moderna.

O espaço escolar, entendido como estrutura, foi analisado por Foucault em sua extensa obra sobre os micro-poderes que seriam estratégias invisíveis de poder que estabelecem ambientes de vigilância e controle, sobretudo do corpo. Conforme apontado por ele na descrição da ontologia de estruturas disciplinadoras como a escola, a prisão e o manicômio, o processo de controle da população foi sendo paulatinamente refinado, de

modo que os grandes aparatos de controle configurados em regimes autoritários foram sendo substituídos por outras estratégias que mantêm e constroem as relações de poder. Dentre essas estratégias, diz ele, está o “saber”.

2.2 A educação no Brasil: uma história da disciplina e do controle

A educação no Brasil só se organiza a partir da instalação do Governo Geral, em 1549, quando os jesuítas foram credenciados pelo Rei D. João III para promover a educação e catequese. Promovida no período colonial pelos Jesuítas, foi construída através da submissão e domínio político. Os índios foram educados com severidade, disciplina e castigo, no entanto foram mais alvejados pela catequização do que propriamente pela instrução.

Scachetti (2013) aponta que inicialmente a educação foi voltada para os curumins (filhos dos índios) e órfãos portugueses, que foram os primeiros alunos do Brasil. Mais tarde foram incluídos também os filhos dos proprietários das fazendas de gado e dos engenhos de cana-de-açúcar e os escravos – uma educação apenas para meninos. Grandes choques culturais ocorreram com a chegada dos portugueses nas terras de nossos povos nativos. A educação era diferenciada para os índios e os filhos de colonos. A intenção era educar para tornar os índios dóceis para o trabalho. Para os filhos de colonos, era preciso formar uma elite intelectual e reafirmar a figura do branco colonizador, superior à população nativa de negros e mestiços.

Nesse momento, a educação era utilizada para reforçar valores etnocêntricos do homem branco, europeu e civilizado. Aqueles que não se encaixavam nesses padrões, inclusive mulheres e crianças menores de 10 anos, eram excluídas do sistema, postura essa que manteve seu caráter excludente e discriminatório.

Scachetti (2013) observa que os jesuítas lideraram as primeiras experiências de ensino no Brasil entre os séculos XVI e XVIII, mas foram expulsos de Portugal e da colônia em 1759. Desta forma, o Marquês de Pombal, iniciou uma reforma da Educação com o objetivo de modernizar o reino de Dom José I. Assim, em 1760, foi realizado o primeiro concurso para professores públicos (ou régios), em Recife. No Império, só pessoas livres, de 5 a 21 anos puderam frequentar a escola. Meninas e meninos eram ensinados em locais distintos, as meninas aprendiam as boas maneiras, prendas domésticas e a serem boas mães e esposas e os meninos, por sua vez, eram educados para a vida pública.

Com a República e a promulgação da Lei Áurea, deixamos de ser escravistas e consolidamos uma sociedade capitalista, em que o escravizado passa a ser “livre” e assalariado. Contudo, surge uma grande questão: o que fazer com os filhos de escravas para que eles possam servir de mão de obra? Este é o momento em que surgem as creches com a finalidade de receber as crianças menores, de mães menos favorecidas economicamente, de “boa conduta” e que trabalhassem fora de seus lares.

No Brasil de 1800, poucas pessoas sabiam ler e escrever. Em 1827 no Rio de Janeiro, conforme aponta Melo e Thomé (2018), havia nove jornais e nas demais províncias 22. As bibliotecas eram raras, mas com a chegada da Corte portuguesa em 1808, Dom Joao VI trouxe a Biblioteca da Ajuda que reunia um acervo em torno de 90.000 mil livros tornando-se assim a maior biblioteca do Novo Mundo. Nas décadas posteriores, de forma lenta e gradual, foram sendo instaladas bibliotecas públicas na cidade ou nas escolas.

No século XX, muitos avanços foram conquistados, como a criação da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU. A criança passa a ser reconhecida como cidadã, como um ser singular, com direitos e características específicas. Ainda nesse século, a participação de movimentos sociais e educadores foram fundamentais para reconhecer as instituições de ensino como um direito da criança e dever do Estado, não mais um favor concedido.

Conforme ressalta Bittar (2012), no período entre 1930 e 1960 ocorreram grandes transformações estruturais que incidiram no sistema nacional de educação. As transformações seguiam as exigências de aceleração do modo de produção capitalista que se instaurava no país. Getúlio Vargas defendia a industrialização do Brasil e convocava a nação e os trabalhadores para a construção deste projeto. O campo da educação, a partir de 1932, foi tomado por manifestações, pois de um lado se situavam as instituições de ensino pertencentes a Igreja Católica que formavam as elites e por outro lado as ideias progressistas do movimento denominado Escola Nova que propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes até os 15 anos de idade.

No entanto, de acordo com Bittar (2012), ocorreram várias reformas educacionais no Brasil sem que fosse resolvido o problema fundamental: o analfabetismo. O movimento Escola Nova foi muito importante para as reformas que se seguiriam como no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) que preconizava a criação de universidades e trazia ideias progressistas em relação a educação. Com a Constituição Brasileira de 1934 foi consagrado o princípio do direito à educação que deveria ser

promovida pela família e pelos poderes públicos, sendo considerada como conciliadora em relação aos conflitos educacionais e ideológicos da época.

Segundo Bittar (2012), em 1937 com início da ditadura de Vargas, foram criados vários órgãos e entidades de luta a favor da educação, como por exemplo a União Nacional de Estudantes (UNE), fundada em 1937. A instituição se dedica historicamente ao combate da ditadura e a melhoria do ensino no país. No mesmo ano da criação da UNE, também foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), que ajudou na formulação de políticas e processos de avaliação dos níveis educacionais.

Finalizada a ditadura Vargas, em 1946, foi publicada a quarta Constituição Federal do Brasil, que consagrava direitos e garantias individuais à educação. Com o advento da constituição de 1946 foi possível a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que só foi aprovada anos depois, em 1961.

A década de 1950 foi marcada pela criação de algumas agências de fomento à pesquisa e à ciência, tendo como exemplos a criação em 1951 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e no mesmo ano a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgãos considerados importantes para o desenvolvimento e formação de pesquisadores até os dias de hoje.

Já no início dos anos 1960, em um contexto político e ideológico mais favorável, conforme observa Bittar (2012), foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4024, de 1961), que incorporou os princípios da obrigatoriedade escolar e aumento da faixa de escolaridade, sendo o direito à educação assegurado pela obrigação do poder público e pela iniciativa particular. Todavia, o Brasil ainda engatinhava em relação ao oferecimento de uma educação que pudesse contemplar a todas as classes sociais.

Em uma sociedade com quase a metade de sua população analfabeta, quem eram os alunos e quem eram os professores? Os primeiros eram os que conseguiam superar todos os obstáculos para chegar até a escola, uma vez que o Brasil era predominantemente rural e escolas nas fazendas eram raras. Esse era o mais forte obstáculo à escolarização. Urbanização e escolarização, portanto, são dois fenômenos que precisam ser considerados conjuntamente na história do Brasil. (BITTAR 2012, p. 161)

Com a Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, a educação avança em termo de políticas públicas educacionais proporcionando mudanças no quadro

da educação brasileira. Em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estes avanços são reafirmados. Neste contexto, o atendimento em creches e pré-escolas passa a ser obrigação do Estado. A partir desses avanços, as necessidades educacionais começam a ser pensadas, assim como a formação dos profissionais que atuam dentro das escolas. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi assegurado o direito à educação às crianças de 0 a 6 anos e seu reconhecimento como Educação Básica.

2.3 A história recente da Educação no Brasil

Não podemos ignorar que, por muito tempo, as escolas funcionaram como “depósito de crianças”, um lugar em que os pais poderiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Durante o século XX, no Rio de Janeiro, começam a ocorrer algumas ações assistencialistas com escolas para os filhos de operários. Essa modalidade escolar era possibilitada através de iniciativas esparsas na rede pública e tinha apenas um caráter assistencial.

Apesar dos avanços, ainda temos um longo percurso pela frente para reconhecer de fato os direitos dos educandos como cidadãos, portadores de direitos legítimos e intransferíveis. Na recente história do Brasil, isto é, nos últimos 60 anos, a educação passa a ser encarada como dever do Estado. Em pleno século XXI, ainda enfrentamos problemas de acesso das crianças e jovens à escola e, principalmente, de permanência, fato que ocorre em grande escala para a população menos favorecida economicamente.

De acordo com os dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. O índice se torna ainda mais preocupante se comparado a países vizinhos como Chile (2,6% de evasão), Argentina (6,2%) e Uruguai (4,8%). Entre 1,6 milhão de alunos do ensino básico que abandonaram a escola, mais de 1,5 milhão cursava a rede pública, tanto no nível fundamental (762 mil) quanto no médio (760 mil).

Conforme dados do IDEB de 2009, continuamos no Brasil longe de atingir a meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e carregando o fardo de um baixo desempenho. Com o índice de aprovação na média entre 0 a 10, os estudantes brasileiros tiveram a pontuação de 4,6 em 2009. A meta do país é de chegar a pontuação 6,0 em 2022. Tais dados demonstram que a educação continua sendo um desafio para o Brasil e principalmente para as pessoas e comunidades menos favorecidas.

A cada contexto social e político da humanidade, a educação se desenvolveu com características próprias. No Brasil, principalmente após os movimentos políticos e sociais, como por exemplo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as ideias libertárias de Paulo Freire, a educação passa a ser encarada como dever do Estado, porém ainda enfrentamos grandes problemas de acesso à escola e de qualidade do ensino. Milhões de crianças e jovens economicamente menos favorecidas ainda não frequentam as escolas e muitas que frequentam, apresentam grandes índices de repetência e evasão.

Freire (1981, p.17) afirma que a primeira condição para um indivíduo exercer um ato de comprometimento é ser capaz de refletir, atuar e operar para poder transformar realidades e, por conseguinte, se tornar um “ser das práxis”.

Para Freire, cultura é tudo que é criado pelo homem e toda ação reflexiva só é possível dentro da relação homem-realidade. Portanto, o ato de educar é um processo compartilhado permanentemente para todos os sujeitos através de uma superação constante, pois todos somos seres em constante evolução no mundo a partir das nossas vivências: “o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos” (FREIRE, 1981, p. 30).

Ainda sobre os desafios da educação brasileira, destacamos a desigualdade racial na escolarização de brancos e negros.

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX. (HENRIQUES, 2002, p. 93).

Henriques (2002) analisa em trabalho quantitativo o desenvolvimento da escolarização brasileira, avaliando os atravessamentos que delimitam ou potencializam maior ou menor nível da escolarização em territórios ou em determinados grupos. Para o autor, a questão da raça é fator determinante para análise dos processos de escolarização, pois ela demarca uma demanda específica, comprovada estatisticamente, porém ainda pouco destacada via termos legais (HENRIQUES, 2002). O autor destaca assim alguns avanços:

A década de 90, evidentemente, apresenta uma trajetória de melhoria nos indicadores educacionais, (...), os avanços são, por vezes, tímidos e, em

geral, não interferem de forma significativa na estrutura de discriminação racial e de gênero. Assim, apesar dos avanços nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e sinais relevantes de transformação nos padrões de discriminação ainda não são detectáveis com nitidez. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implantação de um ensino norteado pela qualidade e equidade, que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessam, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro. (HENRIQUES, 2002, p. 97).

Apesar da educação refletir de forma evidente processos históricos de desigualdade racial, são poucas as medidas legais e práticas orientadas especificamente para a questão do racismo como vetor de contenção da ampliação da escolarização entre negros no país. Dentro deste cenário, em 2003 foi sancionado o projeto de lei 10.639 que torna obrigatório a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Dentre as diversas especificidades da lei fica previsto:

1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil; 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. ()

A existência dessa lei marca uma iniciativa histórica em relação a especificidade racial que revela. Ela, contudo, em termos práticos, ainda deve ser analisada mais como uma diretriz, uma possibilidade do que de fato de uma prática implementada. Henriques (2002) aponta que as leis educacionais vinculadas a temáticas de gênero e raça são historicamente encaradas como passos lentos, iniciativas de orientação da política educacional, visto que as mesmas não são acompanhadas de trabalhos de formação de professores e de atividades nas escolas públicas.

Ainda sobre essa temática, é importante destacar a presença de trabalhos acadêmicos vinculados a questão da raça no espaço escolar. A constatação da raça enquanto vetor presente tanto da inclusão do aluno na escola quanto do seu desenvolvimento, reflete uma série de estudos científicos que tensionam a ineficiência legal de certas políticas afirmativas, como é o caso da lei 10.639. Nesses estudos são apresentadas uma série de dimensões raciais que atravessam a escolarização como no intuito de

identificar como a criança negra se vê e se avalia (Oliveira: 1993), como os livros didáticos refletem o racismo (Silva: 1998), como a criança e adolescente negro percebe o racismo na escola (Oliveira: 1992), como alunos negros se auto-representam (Silva: 1993), como é a relação pedagógica de professoras negras e seus alunos (Gomes; 1994), como crianças de cinco e seis anos representam as diferenças raciais (Godoy: 1996) como professoras tratam crianças negras e brancas (Cavalleiro: 1998) e como é possível desenvolver metodologias de ensino que abordem esta temática com crianças de cinco e seis anos (Dias: 1998). (DIAS, 2004, p. 1)

Assim sendo, podemos localizar a raça como uma temática ainda encoberta, que necessita de investimento dos setores intelectuais, legais e de formação para que esta questão esteja mais presente no cotidiano escolar. Encarar a raça como um aspecto intrínseco à escolarização é um desafio a ser trabalhado ainda pelos diversos setores que circundam e participam do campo educacional.

3. O PENSAMENTO DECOLONIAL E PRÁTICAS ESCOLARES

3.1 Para início de conversa: apontamentos sobre o pensamento decolonial

O projeto da Caixa do Desabafo foi pensado com o objetivo de abrir espaços de discussão sobre o cotidiano dos alunos que muitas vezes são silenciados, esquecidos ou poucas vezes escutados dentro da escola. Santomé (1995), Bhabha (2012) e Spivak (2010) a partir da perspectiva decolonial destacarão o silenciamento como ferramenta fundamental no processo de marginalização, onde

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOME, 1995, p.161)

A atividade proposta foi uma forma de abrir um canal de escuta e ampliar seus desabafos. Ao propor a abertura desses espaços de discussão, o projeto da caixa do desabafo rearticula temporariamente as posições de fala, protagonizando as experiências daqueles sujeitos que predominantemente ocupam os lugares de escuta.

Essa proposta pedagógica surgiu no contato com pensamento decolonial. Ao refletir sobre os lugares de fala e escuta e as relações de poder intrínsecas a ela, o EREREBÁ (Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) abriu caminho para realização de práticas escolares que pudessem subverter a estrutura social baseada na desigualdade racial. Na concepção do projeto, buscamos deslocar os alunos das posições periféricas de fala para o centro do debate. Nesse sentido, a perspectiva decolonial está altamente vinculada à dinâmica desta atividade e por isso será o norte teórico para investigação que faremos.

Nesse sentido, é importante entender que a ideia de decolonialidade foi construída e pensada por um grupo de estudiosos, em sua maioria latino-americanos, de diversas áreas de conhecimento que caminharam em direção a uma nova epistemologia, uma nova forma de ver e pensar o mundo. Esse grupo de teóricos conhecidos como Grupo Modernidade/Colonialidade focam seus estudos na busca por elaborar teorias alternativas, diferentes das epistemologias e da ciência europeia para narrar nossa história a partir de nossas próprias vivências.

O conhecimento decolonial vem sendo estudado nos últimos dez anos na América Latina. O território em que essa ciência ganha destaque tem importância fundamental para entender suas bases estruturais. Isso porque, num contexto geohistórico, a América Latina foi durante alguns séculos explorada pelas nações europeias no período colonial,

constituindo nesse território, nações extremamente fragilizadas. Por esse passado, filósofos buscaram entender a formação da América Latina a partir da sua própria voz e própria história, semeando nessa terra a decolonialidade.

O conceito decolonial busca expressar os pensamentos fundados a partir da ótica dos subalternizados, aqueles atores sociais que foram oprimidos desde o início da expansão marítima até a modernidade capitalista. Os pensadores que construíram as raízes da decolonialidade vão disputar no cenário acadêmico os conhecimentos europeus já estabelecidos como paradigmas no imaginário social, portanto, vão propor um projeto teórico e político capaz de narrar e tensionar uma história própria.

Um dos primeiros questionamentos dos pesquisadores da teoria Modernidade/Colonialidade foi sobre a organização espacial da produção de conhecimento. Onde foram elaborados esses saberes? De que forma eles foram formulados? Esses saberes são democráticos? Qual finalidade desse conhecimento? Essas perguntas são orientadoras da teoria Modernidade/Colonialidade que vai desvendar o objetivo da história do pensamento europeu constituída como verdade universal e que, como veremos adiante, vai silenciar outros saberes.

Um dos principais conceitos da Decolonialidade é que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Em outras palavras, só se explica a modernidade a partir da colonialidade. A invenção europeia da modernidade só foi possível através de três tópicos que organizamos a seguir: i) o processo colonial: a conquista europeia de outros territórios fora de sua jurisdição, ou seja, o colonialismo, possibilitou um acúmulo de capital e de poder para os países ibéricos que permitiram a continuidade desses projetos de violência em outros territórios com um aparato bélico e ideológico poderoso; ii) o alcance em escala global: a mundialização facilitada pelo processo colonial possibilita a gestação da racionalidade única e iii) a concepção da razão universal europeia: a verdade universal vai estabelecer narrativas europeias sobre a história mundial. Esses tópicos se atravessam e permitem a construção da modernidade europeia.

A modernidade e a razão são baseadas em alguns eixos como a centralidade do homem no mundo e o protagonismo de valores como a racionalidade e o progresso. Neste quadro da modernidade, a flecha do progresso indica a figura do homem branco europeu como representação da prosperidade. Por isso, a colonialidade é parte fundamental para a constituição do que estamos chamando de modernidade, pois estabelece posições entre o bárbaro e civilizado; o inculto e o culto; o popular e o erudito; o selvagem e o

esclarecido. Ou seja, a modernidade estabelece uma linha entre nós e os Outros, a partir da qual os europeus são modernos porque os Outros são primitivos.

A imaginação de que o homem europeu era o mais evoluído de sua espécie e os outros inferiores, ultrapassou o campo das ideias e se estabeleceu como projeto de expansão mundial. A partir das ideias construídas sob si mesmos, os europeus idealizaram e protagonizaram a sua própria modernidade.

A razão universal constituída na modernidade negará e silenciárá outras razões elaborados a partir de outras dinâmicas. As *altas culturas* como China, Índia, Maia, Inca, foram borradas pela modernidade europeia como culturas místicas e mágicas, negando a qualidade tecnológica, moderna, inovadora dessas sociedades. As contribuições científicas e tecnológicas dessas culturas foram de extrema importância para a experiência mundial como por exemplo:

as pirâmides, as cidades, os templos, palácios ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas (QUIJANO, 2005, p. 122)

Dessa forma, a Modernidade europeia não começa e termina nela mesma. A modernidade é resultado de diversos processos coloniais arquitetados pelos europeus na América, África e Ásia. Por isso, só se explica a modernidade pensando a trajetória colonial, o acúmulo de capital produzido nesse momento e todos os processos de violência estabelecidos naquele espaço/tempo.

As raízes da construção da ciência moderna europeia ocorrem durante a expansão marítima de países como Portugal, Espanha e Inglaterra para o “Novo Mundo”. A invasão das Américas por esses povos se realiza com um suporte político-econômico-militar-científico para justificar e explicar suas ações exploratórias em qualquer território além-mar. É nesse momento geohistórico em que gesta o colonialismo e a colonialidade, sendo o colonialismo o domínio político-territorial de uma nação sobre a outra; e a colonialidade, o domínio mais profundo e duradouro, que se manifesta no domínio do saber e do ser.

Após a Europa alcançar outros territórios para além da Eurásia, as instituições de poder buscaram sustentar uma centralidade em seu continente que nunca existira. Para isso, forjou narrativas particulares sobre a totalidade. Ou seja, elaborou histórias que fundamentassem a sua evolução natural, sua supremacia, para dominar outros territórios

e outros povos. Essa narrativa construída para consolidar o domínio ideológico se torna universal e sobrevive mesmo após a libertação das colônias do domínio político das metrópoles.

Essas narrativas tiveram forte aparato da Igreja e da ciência para sustentar suas intervenções nas Américas. A Igreja Católica atuou elaborando um discurso de que os povos originários do Novo Mundo eram bárbaros e sem alma e, por isso, as nações europeias tinham a missão de catequizá-los e salvá-los da vida mundana. Essa salvação se manifestou no apagamento dos traços tradicionais dos povos indígenas e originários na América. A língua, saberes, tradições religiosas, vestimentas, costumes e símbolos foram sendo suprimidos e a tentativa de homogeneização europeia foi articulada para ocupar o lugar das particularidades dos povos.

A ciência moderna e o epstemicídio, ou seja, o apagamento do saber desses povos foi uma grande perda para a diversidade mundial. A ciência também teve papel fundamental para o semiocídio desses povos. Isso porque a ciência produziu, em diversas áreas de conhecimento, pesquisas que explicassem o progresso natural do homem branco europeu em comparação com outras sociedades ao redor do mundo. Estudos como o determinismo geográfico, o tamanho do crânio, a evolução das espécies, os viajantes que encontravam aberrações nos trópicos, serviram para sustentar a tese de que o europeu era mais desenvolvido e por isso, justificava e naturalizava a exploração indevida cometida pelos europeus ao redor do mundo.

A interseção da Ciência Moderna e a Igreja Católica produziu a ideia de que o selvagem é incapaz de produzir conhecimento, saberes, tecnologia e o mais importante, o não-europeu era incapaz de se autorepresentar. O mito da selvageria foi responsável pelo epstemicídio dos povos originários como suas produções, formas de viver e organizações sociais. Essa forma de existir foi deslegitimada pelo saber europeu e ao longo do tempo foi substituída pela hegemonia cultural europeia.

Esse processo de violência colonial, no campo do subjetivo e das ideias, pode ser chamado de colonialidade. Esse regime opera na colonização das mentes e saberes que inferioriza as experiências dos povos originários, suas produções e conhecimentos e coloca a cultura europeia como desejo e ponto de chegada dessas outras culturas. De todo processo colonial, a colonialidade se revela como o aparato mais duradouro e cruel porque se mantém no imaginário social até os dias atuais.

Com todo esse aparato político-econômico-militar-científico foi possível que a Europa se constituísse como grande potência mundial, produtora do conhecimento capaz

de elaborar uma história única e universal. Em contrapartida à essa realidade, os pensadores decoloniais vão buscar reescrever essa história a partir de suas vivências e experiências latino-americanas, tensionando todo e qualquer conhecimento hegemônico produzido acima dos trópicos. Isso porque,

a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnicoraciais/sexuais subalternizados. (GROSFOGUEL, 2010, p. 457)

A disputa para reordenar a geopolítica da produção do saber do centro europeu para a periferia latino-americana e africana, vai denunciar a violência colonial, revelar toda estrutura construída de forma inadequada para sustentar esse projeto de poder e propor uma outra história que seja comprometida com a população subalternizada. Um dos conceitos basilares desta posição subalternizada está baseado na construção da ideia de raça na modernidade europeia.

3.2 A construção da ideia de raça na modernidade europeia

A conquista da América foi o início do processo de globalização, em que o mundo, agora em sua totalidade, se comunica. Nesse processo, o contato com o diferente produziu uma classificação racial e uma hierarquia entre brancos, indígenas, mestiços e negros que vai orientar, a partir dos fenótipos e cor da pele, toda dinâmica de poder, trabalho, produção e função social em nível mundial.

A classificação era referenciada a partir da procedência geográfica, ou seja, o europeu, o espanhol, o português e com o início da conquista das Américas e o contato com novos traços e cores, essas identidades geográficas assumiram uma hierarquia racial e de dominação que marcava os lugares e papéis sociais de cada grupo. Como indica Quijano (2005), “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” Dessa forma, a identidade racial foi incorporada às identidades geográficas, constituindo uma nova forma classificatória da sociedade mundial, dominantes e dominados, superiores e inferiores, brancos e negros.

O mundo do trabalho também teve sua dinâmica alterada pela nova classificação racial. Cada grupo tinha um papel na produção mercantil: os europeus recebiam salários e podiam produzir o que queriam, da forma que desejassem; os indígenas foram alocados

para a estrutura do trabalho baseada na servidão; e os negros não eram dignos de receber salários, por isso, foram postos em regime de escravidão. Estabelece-se uma relação entre raça e trabalho que perdura - com outra roupagem - até os dias atuais.

A ideia da diferença racial foi uma forma de comprovar a superioridade europeia e justificar seus projetos expansionistas cometidos de forma violenta ao redor do mundo. Esse projeto colonial tramou uma naturalização da conquista, como se o desejo de expansão europeu fosse uma característica inata desses povos. Tendo isso em vista, forjaram a ideia de raça para justificar uma condição congênita que os brancos europeus nasceram com o dom e o talento natural da conquista, enquanto os indígenas e negros são inferiores porque foram destinados a essa condição.

Então, o que percebemos é que a história mundial produzida pelos europeus assume a hegemonia do globo a partir do avanço colonial sob outros territórios em que seus processos violentos começam a ganhar cada vez mais sustentação financeira, científica e religiosa. O eurocentrismo que produz a dualidade “Europa, não-Europa”, brancos e negros, civilizados e primitivos, tem seu pilar nos mitos da modernidade e da ideia de raça. Essas duas composições fantasiosas combinadas com os processos de violência possibilitaram a hegemonia europeia no mundo.

Ainda que o cerceamento colonial tenha aniquilado povos e suas culturas, é importante pontuar que muito se resistiu. Através das brechas, muitos traços culturais foram protegidos e outros incorporados às culturas consideradas modernas. O pensamento decolonial não se desenvolve sendo uma reação à opressão, ela ultrapassa/transborda a colonialidade.

Nesse contexto, outros conceitos são formulados e trabalhados pelos pensadores decoloniais tais como o *racismo epistêmico* que se trata de negar qualquer produção de conhecimento de sujeitos racializados, dando legitimidade somente para os ocidentais; a *diferença decolonial* que se preocupa com a produção epistemológica fora do padrão ocidental, construídas nas margens, nas periferias, feitas por sujeitos subalternizados; a *interculturalidade* que, por sua vez, se refere a construção de novos saberes epistêmicos capazes de compreender o mundo, sem perder de vista a colonialidade; um intercâmbio entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, buscando tensionar a hegemonia dos saberes europeus. Por último, a *pedagogia decolonial* expressa o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento (OLIVEIRA, 2010).

A pedagogia decolonial, central neste trabalho, vai propor novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, ultrapassando os muros da escola e alcançando a vida cotidiana e os movimentos sociais. Busca pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. (OLIVEIRA, 2007). A aproximação da teoria decolonial com a educação é fundamental para assegurar nossa história, representações e símbolos.

4. ATRAVESSAMENTOS DO PODER: (IN)VISIBILIDADES NARRATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

4.1 Escola e poder: microfísicas do poder no ambiente escolar

É fundamental entendermos as relações de poder que se inscrevem historicamente no espaço escolar, pois é a partir delas que podemos construir saídas e táticas de ensino que incluam em suas práticas o modo com que determinados discursos são visibilizados ou não. É a partir da constatação primeira das estruturas de poder que podemos construir ferramentas de ensino que possibilitem arquitetar modos de fala e de escuta mais participativos e coerentes. É válido refletir, então, não apenas as posições de poder que se inscrevem na escola, mas principalmente como determinadas narrativas e saberes se engendram neste processo. A análise deste trabalho da prática da “Caixa do Desabafo” nos encaminha para este tipo de compreensão, visto que ela se propõe à discussão da questão racial no espaço escolar através dos desafios dos alunos apresentados a partir da linguagem, da narrativa. É imprescindível, portanto, entender que essa atividade está vinculada a uma estrutura de poder que, por vezes, exclui primeiramente a noção do aluno como indivíduo dotado de saber e em segundo lugar, da questão racial como uma narrativa que atravessa a experiência escolar, sobretudo de escolas públicas que contam com grande número de alunos negros.

Para Foucault, o poder deve ser analisado como algo circulante, de modo que não podemos determinar se o poder está aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns e não é apropriado por bens fixos. O poder, nesse sentido, circula e se inscreve em rede. Isso significa dizer que cada um de nós exerce e opera certo tipo de poder.

Ao encarar o poder menos em sua dimensão de propriedade e mais no seu caráter de exercício, Foucault nos apresenta um cenário diferente do que tínhamos em contextos absolutistas, por exemplo. O poder não é mais propriedade de uma classe de forma adquirida, sendo exercido em locais diferentes e em meio a relações desiguais e móveis: “Em, suma, temos que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui.” (FOUCAULT, 1996, p.29).

Ao analisar o contexto da modernidade, Foucault tende a se aprofundar em modos de operação do poder e de suas relações em um sistema complexo, em que não conseguimos localizá-lo em um ponto específico na estrutura social. Para ele, o poder se distribui em processos, em redes de dispositivos ou mecanismos (tecnologias do corpo,

disciplina do olhar, controle da performance, etc). Por não tomar forma em algo apropriado – como posse de alguém – o poder só pode ser analisado na prática, dentro das relações de poder. Essa primeira reflexão sobre o poder na modernidade nos apresenta um primeiro desafio que é analisar o poder sempre “em relação a”, dentro de um processo de práticas. Apesar de o autor se referir à noção de poder dentro de um contexto movente, ele assinala que na maquinaria processual do poder ninguém ocupa o mesmo lugar. Alguns lugares são preponderantes e podem produzir efeitos de supremacia.

Para ele, podemos apontar concepções negativas e positivas desta maquinaria do poder. As negativas se referem ao Estado como aparelho repressivo que tende a controlar. As positivas se vinculam ao direcionamento do desejo para a satisfação de prazeres. Quando Foucault assinala as dimensões positivas das relações de poder, ele busca mostrar que o sistema capitalista não se manteria apenas baseado em política de controle e disciplina. Nesse sentido, a produção de aparatos de prazer como o consumo articulariam a dimensão positiva da estrutura de poder.

O corpo ganha centralidade na discussão foucaultinana por entender que dentro da ontologia moderna a separação da mente e do corpo atinge em cheio as corporalidades como sendo passíveis de controle. Os procedimentos do poder sobre o corpo são o controle detalhado e minucioso dos gestos atitudes, comportamentos, hábitos e discursos. A vida dos homens, conforme falamos anteriormente disciplinado pela escola para chegar ao auge de sua eficiência, deve ser gerida para que seja possível aproveitar ao máximo suas potencialidades.

Esse discurso é altamente incorporado pela escola. A ideia de aperfeiçoamento, eficiência e conseqüente garantia de uma vida produtiva e lucrativa é atualmente plasmada à função do espaço escolar, bem como parte fundamental de seu papel social. A escola é encarada como parte de um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo das capacidades do indivíduo.

Foucault aponta quatro fases das operações disciplinares pelas quais podemos indicar muitas das práticas escolares. 1) A organização do espaço: distribuição dos indivíduos em lugares que propõe certa individualização e classificação. 2) Isolamentos dos sujeitos em espaços hierarquizados. 3) O controle do tempo: explorar o potencial dos indivíduos no tempo, no intuito de acelerar processos de produção. 4) A vigilância: é um dos principais recursos de controle. O olhar que observa no intuito de controlar. 5) Por último, assinalamos o registro contínuo do conhecimento: anotar e transferir informações

para indivíduos situados em níveis mais altos de hierarquia sobre as atitudes, gestos, ações e falas. Nenhum detalhe ou acontecimento escapa desses saberes.

As quatro fases do controle – organização do espaço, controle do tempo, vigilância e registro contínuo do conhecimento – se territorializam de forma contundente no espaço escolar. Essas quatro fases podem ser facilmente identificadas na cena de uma sala de aula, onde temos a divisão dos indivíduos, o controle do tempo produtivo, a vigilância austera e o registro contínuo de suas práticas.

As estratégias, nesse sentido, operam em direção a individualização, processo contrário de uma pretensa educação inclusiva e implicada com o social. Para Foucault, o poder disciplinar não destrói o indivíduo, mas o fabrica em direção ao individualismo, através do adestramento do gesto, da regulação do comportamento, normalização do prazer e interpretação do discurso com o objetivo de separar e hierarquizar.

Em “Microfísica do Poder”, Foucault constantemente se refere ao saber com uma dimensão fundamental das relações, em que quem é titular de determinado saber constitui práticas que operam relações hierárquicas de poder. Essa dimensão é muito importante para a pesquisa, visto que toca justamente no nosso questionamento central: Quem, afinal, pode falar dentro da escola?

4.2 Escola e Saber: dinâmicas da relação poder-saber no ambiente escolar

O saber e o poder são duas noções complexas de compreensão pela sua falta de materialidade num primeiro momento de reflexão. Como temos posse do saber? Como possuímos poder? Como isso se materializa? Apesar de não serem exatamente coisas materiais, o saber e o poder são mediadores das relações sociais. Não há relação de poder que não prescinda da constituição de um campo específico do saber. Ao mesmo tempo, não existe saber que não pressuponha e constitua relações de poder. O saber médico impõe aos indivíduos situações de alto risco por ser avaliado como um saber fundamental. O saber psiquiátrico indica intervenções psicológicas da mesma maneira. Com o saber educacional não é diferente. A posição do professor acompanha intrinsecamente uma relação de poder, assim como outras posições de atores dentro da escola como faxineiros, diretores, pedagogos, professores e alunos. Todos esses atores, suas práticas e falas estão imersos em relações de poder constituídas plenamente sobre a tutela de um determinado tipo de saber.

O que nos interessa nessa reflexão é entender os discursos e as invisibilizações promovidas nesse processo de poder-saber. Visto que a “Caixa do Desabafo” se baseia

sobretudo na ideia da narrativa como experiência potente na elaboração de táticas de desarticulação temporária da estrutura nos lugares de fala, é preciso compreender como essa estrutura se constitui, também na linguagem.

O discurso deve ser analisado como prática social, ou seja, devemos compreendê-lo como atravessamentos dos sujeitos históricos e de instituições sociais. O discurso se constrói nas relações que se mantêm entre as pessoas e das pessoas com as instituições. Vimos que as instituições sociais como a escola são em grande medida formuladas como agentes de controle e desenvolvimento social, sendo baseados em estruturas que demandam vigilância. A ideia de controle e vigilância, contudo, não são baseadas em uma grande maquinaria de regras absolutas, elas são mais complexas. Elas se inscrevem também no plano narrativo, no plano do discurso.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1998, p. 9)

A constituição do saber, uma das prerrogativas da educação, cria sujeitos que articulam, através das posições de poder, produções de verdade e produções discursivas. A verdade, nesse sentido, é uma produção discursiva referenciada nos preceitos da modernidade. Deste modo, o discurso é um componente que organiza as relações de poder. Na escola não é diferente. Os discursos que se constituem no espaço escolar como as medidas de relevância dos temas, os lugares e posições de fala e os discursos sobre o que atinge ou não o status de conhecimento e saber são produções discursivas imersas em determinada estrutura de poder. “Todo sistema educacional é uma forma política de manter ou modificar a adequação dos discursos com os conhecimentos e os poderes que acarretam” (FOUCAULT, 1996, 12).

Quando Foucault passa a considerar o discurso com um vetor das relações de poder, ele inclui a construção da verdade. Essa dimensão nos é cara, pois é especificamente na escola que o efeito de repetição de determinadas “verdades” constituem, por exemplo, nossos passados. Quem é o povo brasileiro? Como nos formamos culturalmente? Ao constituir uma verdade sobre o passado, as narrativas escolares estabelecem continuamente o que nos constitui no presente:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra [fala]; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1998, p. 44-45)

Na arqueologia das relações de poder, Foucault (1998) aponta que instituições como o judiciário, o jornalismo e a escola se utilizam do personagem da testemunha ou do especialista como recurso de construção da verdade. A testemunha ou o especialista teria assim acesso privilegiado a componentes específicos do saber que o permitem a construção da verdade. Esses atores que dariam o aval a esta construção de verdade estão, por sua vez, inscritos numa posição de poder por onde se forjam determinadas legitimações históricas do saber. O médico, o professor, o estrangeiro, o juiz são atores legitimados em suas produções de verdade. A verdade assim torna-se resultado de uma equação, uma montagem de um quebra-cabeça que segue regras bastante específicas. Para a constituição de verdade é preciso analisar as dinâmicas de poder e as posições de fala nesse jogo.

O discurso verdadeiro pode então ser um material de análise das classes dominantes. A verdade, então, é uma expressão dos aspectos histórico-sociais das relações de poder a partir da qual podemos identificar os atores que fazem parte destas engrenagens de produção discursiva. Revelar ou esconder algo pode ser estrategicamente um modo discursivo pelo qual se estabelece poder de uma classe dominante. O que se fala ou o que não se deixa falar dentro do ambiente escolar legitima construções poderosas de poder.

A escola é o espaço no qual são estruturadas cotidianamente uma série de “verdades”. Como a natureza se desenvolve, como se organiza o corpo humano, as medidas do mundo, as histórias dos antepassados, ao fim, explicar a forma como o mundo se apresenta é em grande medida uma tarefa da escola. Em seu árduo trabalho de explicar e fazer do mundo algo com sentido, a escola maneja a todo o tempo produções de verdade.

O discurso escolar nos conduz a análise de funções discursivas dentro da estrutura de poder. Quem pode falar? Através da experiência dentro de escolas públicas e do levantamento histórico sobre como o currículo é construído, notamos que, em grande medida, o processo de aprendizagem é conduzido num vetor de mão única, produzido e transmitido pelos “detentores” do saber aos alunos. Pontuamos ainda que as narrativas que se formulam no processo de ensino-aprendizagem são reguladas não apenas pelas instâncias macro do currículo escolar, mas sobretudo localmente por atores do ambiente

escolar como as posições do diretor, inspetor de sala e pedagogo. O que queremos dizer com isso é que a produção do discurso na escola depende também da sua construção cotidiana em que se formulam limites vinculados às especificidades locais da escola que podem reforçar o modelo estrutural de ensino ou desconstruí-lo.

Percebemos que, principalmente no caso das escolas públicas, são poucas as práticas que concebem a construção do ensino-aprendizagem num caminho de mão-dupla. Ou seja, ações que incluem o aluno como ator ativo no processo que se funda do professor-aluno e aluno-professor. A ausência dessas práticas é justificada em grande medida em função da precariedade estrutural: salas com grande número de alunos, grande número de faltas, defasagem escolar, má remuneração de professores, espaços degradados e etc. É preciso frisar, contudo, que esta justificativa é altamente paradoxal visto que se é preciso aumentar o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Uma das saídas é a inclusão do aluno como sujeito participante do ambiente escolar e de seu processo de formação.

Notamos, a partir da experiência da “Caixa do Desabafo” e de outras tentativas não-concretizadas, que as práticas educativas que propõe a inclusão do aluno no processo de ensino-aprendizagem enfrentam grande resistência da comissão diretora das escolas, bem como dos próprios professores. As narrativas nesse caminho que desestimulam esses tipos de experiências se vinculam a falta de disciplina dos alunos e a falta de estrutura das escolas públicas. Esse cenário pôde ser experienciado por mim na escola em que trabalhei a “Caixa do Desabado”. Uma série de atividades propostas como hortas, debates, apresentações de música, sarau de poesias, concursos de redação e disciplinas mais participativas são constantemente vetadas ou limitadas ao ponto de perder o teor participativo dos alunos na escola em questão.

4.3 Práticas escolares: expressões da dinâmica saber-poder nas escolas

A “Caixa do Desabafo” deve ser analisada como uma prática imersa neste contexto de produção discursiva que tende a manter a estrutura de poder. A partir de uma série de normas e regras do espaço escolar, a estrutura que posiciona os alunos em lugar de submissão pode ser observada na resistência de práticas escolares mais participativas: “os alunos são muito bagunceiros”, “a aula vai virar uma baderna”, “eles não sabem a hora de falar”, “não terá bons resultados”. Essas são narrativas que encontrei durante o

trabalho de professora e que participam ativamente do processo de construção das atividades na escola.

Além de distribuir de forma desigual as posições de fala, a estrutura de poder, nas suas produções discursivas, imputa a determinados atores estereótipos que conservam a posição de precariedade: “aluno bagunceiro”, “aluno bardenheiro”, “aluno marginal”, “aluno sem potencial”, “aluno perdido”. Essas e muitas outras construções da posição dos alunos podem ser facilmente identificadas no ambiente escolar.

É preciso abrir com isso um grande e importante parêntesis no que tange a questão racial. A questão raça e da classe atravessa todos os processos de estruturação da relação de poder baseada no saber. É impensável analisar essa estrutura sem incluir no debate a questão racial, que participa ativamente desta distribuição de posições de fala e de poder. A dimensão racial pode ser analisada tanto como instrumento dessa estrutura quanto como efeito subjetivante. Quando numa escola pública de maioria negra a questão racial é suprimida das atividades ou do próprio debate entre professores, diretoria e pedagogos constrói-se uma realidade não-mediada pela raça. Ou, ao suprimir as atividades vinculadas a questão racial, se instrumentaliza uma “verdade” ou uma “realidade” na qual a cor da pele não produz diferença.

No mesmo caminho, a ausência de personagens e histórias da população negra nos livros também é instrumento de produção discursiva, em que a questão racial é suprimida da construção da realidade e mais especificamente da construção da sociedade brasileira. A ausência da questão racial é assim instrumento pelo qual são arregimentadas posições de poder que podem inclusive ser identificados nas próprias posições de poder na escola. Professores, diretores e pedagogos majoritariamente brancos.

O que se revela ou o que não se deixa revelar faz parte das estratégias de produção discursiva que constrói relações de poder. A produção discursiva não se limita ao que se fala, mas sobretudo no que se deixa à margem, o que se esconde. Logo, produção discursiva é também ausência.

Dissemos anteriormente que a dimensão racial pode ser analisada como instrumento, conforme exemplificado acima, mas também como efeito discursivo das relações de poder. As narrativas podem ser o meio ou o resultado das relações de poder (FOUCAULT, 1979). Especificamente como dimensão de efeito da ausência do debate racial nas escolas notamos a produção discursiva da desvinculação do negro como ator social e a construção de realidade desconexa dos desafios raciais contemporâneos. O efeito disso são produções discursivas, por exemplo, de não-reconhecimento racial. As

invisibilizações das narrativas raciais nas disciplinas implicam a ausência deste discurso nas falas e práticas dos alunos.

5. A CAIXA DO DESABAFO

5.1 A Caixa do desabafo como tática narrativa de desconstrução das posições subalternizadas

Os estudos pós-colonialistas refletem sobre as questões sociais estabelecendo implicitamente a desconstrução de certas estruturas modernas (BHABA, 1998; SPIVAK, 2010). Dentre essas estruturas, temos a escola. Autores que investigam a relação das práticas escolares e a estrutura moderna da colonialidade indicam uma série de aspectos pelos quais podemos situar o pensamento colonial como base fundante dos processos de construção e de funcionamento de uma escola. Dentre eles podemos citar (1) a escola como única instituição civilizatória: a noção de que os saberes que são ensinados no espaço escolar conduziram a sociedade para uma posição de civilização e detrimento de outros espaços de aprendizagem; (2) a disciplina do corpo: a noção de que é preciso otimizar as forças do corpo na integração de sistemas de controle (escola, hospital, fábrica, prisão) concebendo, assim, o indivíduo como máquina (eficiente, disciplinada e automatizada); (3) a hierarquização e o a-sujeitamento: a noção de que as relações de poder intrínsecas a toda comunidade escolar conduziram a processos de a-sujeitamento, ou seja, a desconsideração do indivíduo em suas particularidades e seus saberes diversos.

Pensando no cotidiano escolar, conseguimos indicar muitas práticas vinculadas a esses aspectos disciplinadores. A organização do espaço da sala de aula que intensifica a ideia da relação de poder: o professor ao centro e os alunos enfileirados. As formas de comunicação que protagonizam a fala do professor: os reiterados pedidos de silêncio. A divisão rígida do tempo: o sinal toca e indica a hora da diversão e a hora do trabalho. A uniformização dos sujeitos: alunos vestidos com as mesmas roupas, desconsiderando as individualidades pessoais e as particularidades do corpo. Os saberes separados em estruturas rígidas: matérias e currículos que não se conversam. O distanciamento do currículo e a vida cotidiana: a não consideração da dimensão prática dos saberes e da realidade social em que eles estão inclusos. A reprodução sistemática dos modelos escolares: a construção de um modelo único de escola, por vezes, menospreza a fundamental relação da escola com o espaço onde está inserido, contribuindo para a pouca identificação dos alunos com o espaço escolar como sendo um espaço de criação, de vivências e de constituição de relações.

Tendo em vista essa estrutura escolar, as práticas decoloniais buscam iniciar processos de “desconstrução”. O ato de desconstruir, conforme aponta Derrida (2001), não significa negar ou rechaçar a existência de uma ideia e nem mesmo inverter as posições transformando o dominado em dominante e vice-versa. Desconstruir as relações e práticas escolares faz parte de um esforço em encará-las como relações de reciprocidade, obviamente não como um dado pacífico, conciliador e ordeiro e sim na consideração da existência de linhas de transgressão, de ação e de tomada de posição nestas relações.

A Caixa do Desabafo propõe compor essa linha de ação e tomada de posição. Ao propor a consideração das narrativas e escritas dos alunos em seus momentos de desamparo e desabafo, constitui-se uma abertura de espaço de fala e de discussão que pode rearticular as estruturas de que falamos anteriormente. Nesse sentido, entendemos que as práticas decoloniais convivem em conflito com a ordem estrutural, trazendo à tona tensões fundamentais para a discussão sobre a escola. No ato de colocar a caixa nos corredores da escola rearticulamos possibilidades de fala e atuação fora da estrutura da sala de aula. Isso significa introduzir o imprevisível, o inusitado e inesperado nas ações e reações sociais, rompendo com a construção de significados e processos de subjetivação estáticos e habituais.

A motivação que se colocou para mim na idealização e realização da Caixa foi justamente incluir no espaço escolar espaços do dissenso capazes de viabilizar a constituição do que Bhabha (1998) chama de entre-lugares, lugares de abertura às tensões presentes nas estruturas coloniais. Consideramos, assim, a Caixa do Desabafo como um entre-lugar. As ações sociais que se constituem pelo atravessamento de linhas de força e ruptura presentes nos entre-lugares (BHABA, 1998) apresentam narrativas e práticas sociais concretas e localizáveis que preconizam a desconstrução das noções de assujeitamento e disciplinarização de que já falamos acima.

A motivação que constituiu o processo de construção do projeto se dá na tentativa de compor linhas de força de desconstrução das práticas disciplinadoras que, neste caso específico, se convertem em práticas racistas. A identificação de tensões relacionadas à raça e especificamente à negritude entre os alunos incentivou a idealização de práticas baseadas nas proposições decoloniais justamente por entender que essas práticas podem ser concebidas como um

entre-lugar em que se forja um espaço-tempo simultaneamente real e virtual, caracterizando-se como um limiar, uma fronteira, que une e

separa, que abarca e delimita, que abre horizontes e restringe possibilidades. Acontece como um espaço-tempo de encontro e de passagem, que possibilita a emergência do múltiplo, do polifônico, da diferença – desconstruindo-se enquanto estereótipo e enquanto subalternização e reconstruindo-se como possibilidade de ressignificação da história, do cotidiano, das relações, das subjetividades” (AZIBEIRO, 2003, p. 4).

5.2 O projeto em prática no cotidiano escolar

A Caixa do Desabafo foi apresentada durante a aula de Geografia no início de 2018 para as turmas de 6º, 7º, 8º e EJA XVIII e IX fase. A escola se localiza em São Pedro da Aldeia, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro. É uma escola situada na beira da rodovia, recém construída e que recebe alunos de diversos bairros circundantes. Direcionada ao Ensino Fundamental II, possui uma boa estrutura contando com cantina, quadra que recebia muitos eventos municipais, biblioteca, laboratório de ciências e informática.

Inicialmente, a caixa ficava disponível somente durante as aulas, mas no decorrer das aulas, recebi a demanda dos alunos de que ela estivesse presente também nos momentos extraclasse. Foi então que a caixa ganhou outro espaço e foi estacionada no pátio da escola. Dessa forma, as outras séries da escola participaram de forma indireta, visto que a caixa ficou disponível de forma indiscriminada.

Durante a aula, a caixa fica disponível para que os alunos pudessem relatar seus desabafos, questionamentos e denúncias de forma anônima. A proposta da Caixa era receber os desabafos dos alunos, de forma aberta e livre, sem muitas regras. No decorrer da apresentação da caixa, alguns exemplos foram citados para orientar aqueles alunos que “não tinham problema nenhum” ou aqueles que não identificavam questões na sua vida cotidiana. Os exemplos que citei foram situações de racismo, machismo, intolerância religiosa e homofobia que poderiam estar presentes no cotidiano dos alunos. A caixa recebeu todo tipo de relato: brigas com namorados, ausência paterna, abusos sexuais e relatos de racismo. Analisaremos a seguir as narrativas presentes na caixa, destacando aquelas vinculadas a questão racial.

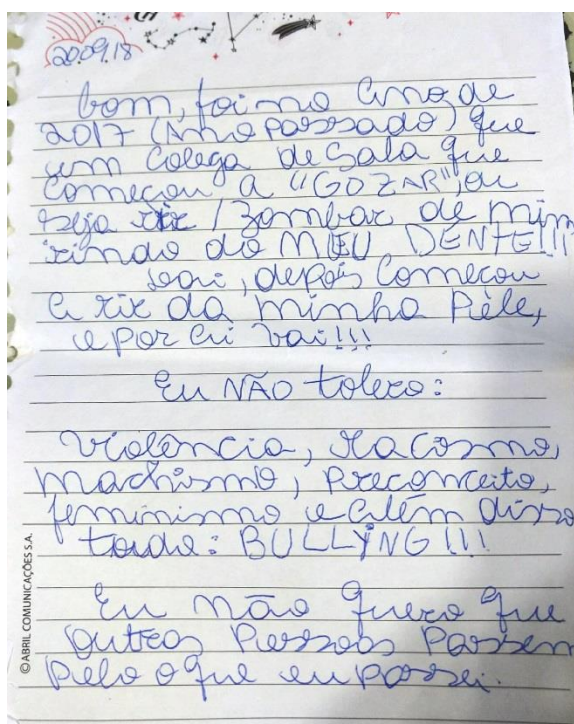
5.3 As narrativas da Caixa do desabafo

Para análise dos relatos, realizamos primeiramente um balanço referente aos temas que encontramos. Verificamos o conteúdo de cada desabafo, buscando enquadrá-

lo dentro de um tema. As categorias foram formadas, assim, a partir da recorrência de relatos referentes aos mesmos. Por exemplo, a partir da recorrência do relato sobre *bullying* incluímos na análise a categoria. Esse método foi escolhido para que não se criassem categorias a priori que pudessem não estar identificadas pelos relatos. As categorias de análise criadas a partir do destrinchamento minucioso do material nos apresentaram quatro principais temas que apareceram nos “desabaços” de forma espontânea: racismo, *bullying*, sexualidade e gênero.

É importante abrir um parêntese breve em relação ao processo de categorização dos relatos. Não é suficiente aferir que determinada experiência social ou relato de experiência possa ser enquadrada completamente em uma categoria única pela qual pudéssemos organizar e quantificar a vivência dos alunos na escola, materializado na redação do desabaço. As categorias que montamos servem, nesse sentido, como norte possível, um rastro por onde iremos traçar nossa análise. Percebemos, por exemplo, que alguns relatos são atravessados por questões diversas como o racismo e o *bullying*.

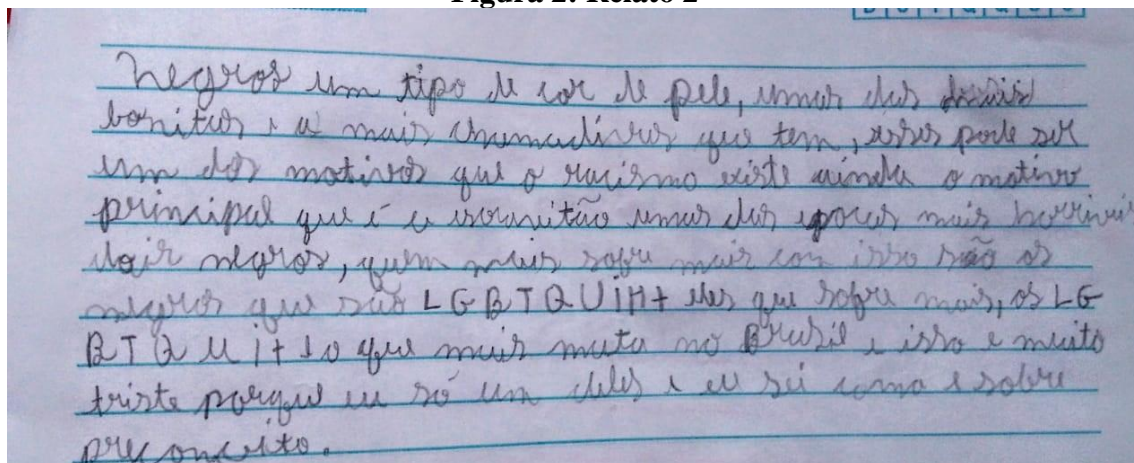
Figura 1: Relato 1



Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabaço 2019.

“bom, foi no ano de 2017 (ano passado) que um colega de sala que começou a “gozar”, ou seja, rir/zombar de mim rindo do meu DENTE!!! Dai, depois começou a rir da minha pele, e por aí vai!!! Eu não tolero: violência, racismo, machismo, preconceito, feminismo e além disso tudo: BULLYING!!!” Eu não quero que outras pessoas passem pelo o que eu passei.”

Figura 2: Relato 2



Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

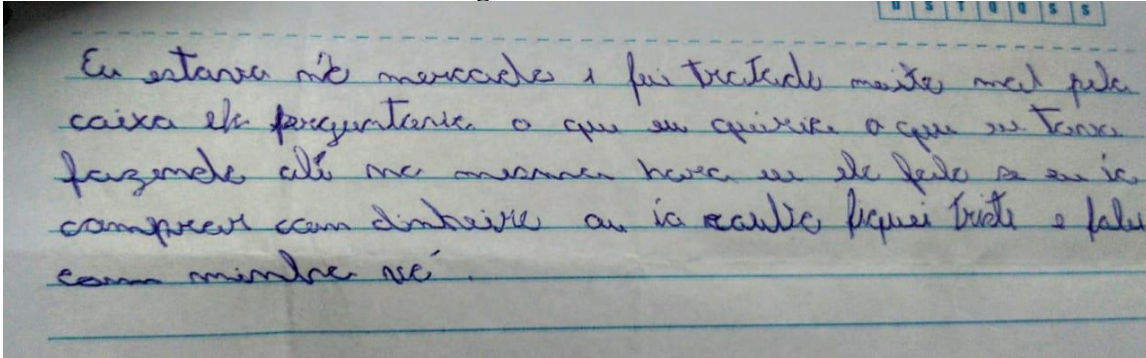
“Negros um tipo de cor de pele, uma das mais bonitas e a mais chamativas que tem, esses pode ser um dos motivos que o racismo existe ainda o motivo principal que é a escravidão uma das épocas mais horríveis doir negros, quem mais sofre mais com isso são os negros LGBTQI+ e o que mais mata no Brasil e isso e muito triste porque eu só um deles e eu sei como e sobre preconceito.”

Conforme vimos no primeiro exemplo, apresentam-se questões vinculadas ao mesmo tempo ao bullying e ao racismo. Da mesma forma, no segundo relato, a questão do racismo está altamente atrelada à questão da sexualidade. Realizamos a categorização então apenas para fins de organização da pesquisa, pois entendemos que não é possível enquadrar a realidade e a experiência como tal. Alguns relatos, dessa forma, entraram em mais de uma categoria.

A Caixa do Desabafo recebeu durante duas semanas 112 relatos diversos. Desses relatos, 54 se relacionam com a questão racial, 41 com questões de sexualidade e 17 bullying. Dentro da questão racial, notamos que quatro temas eram recorrentes: a menção a discriminação dentro de espaços de consumo, a discriminação em relação a algum aspecto estético sobretudo relacionado ao cabelo, relato de terceiros sobre racismo com pessoas próximas e por último, episódios de discriminação com policiais ou seguranças de lojas, mercado e etc. Pontuaremos rapidamente os temas que se repetiram na análise do material do mais citado até o menos:

O primeiro dos temas que aparecem vinculados ao preconceito racial se refere a situações cotidianas em espaços de consumo, fora do ambiente escolar, onde os alunos se sentiram violentados, oprimidos ou excluídos em função da cor da pele (18 relatos ao todo). A seguir, alguns relatos que exemplificam a narrativa sobre discriminações dentro de espaços de consumo ou vinculado a este campo:

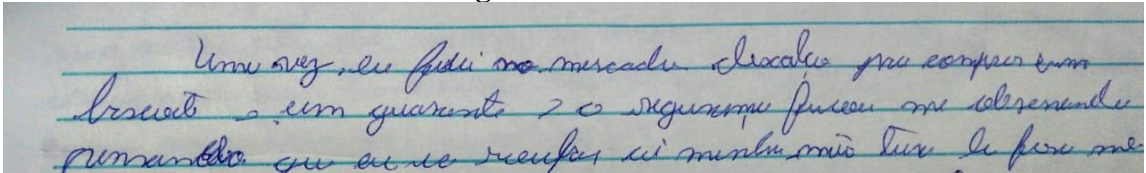
Figura 3: Relato 3



Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Eu estava no mercado e fui tratado muito mal pela caixa ela perguntava o que eu queria o que eu tava fazendo ali na mesma hora eu ela fala se eu ia comprar com dinheiro ou ia rouba fiquei triste e falei com minha vó.”

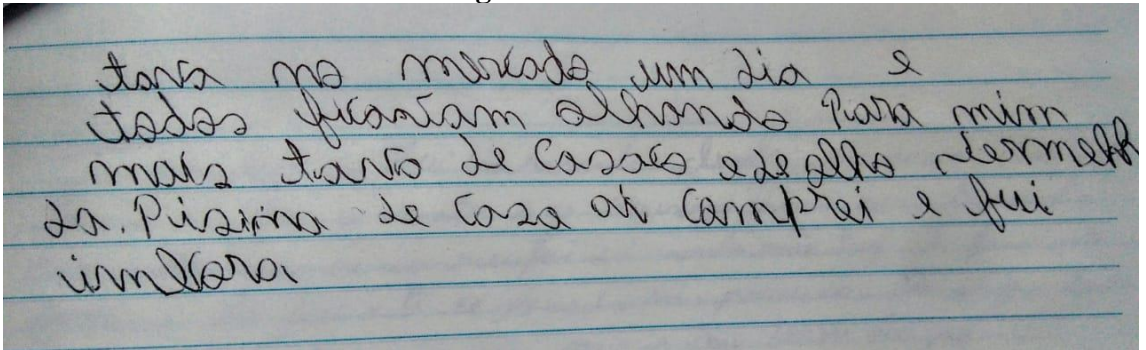
Figura 4: Relato 4



Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Uma vez, eu fui no mercado pra comprar um biscoito e um guaravita e o segurança ficou me observando pensando que eu ia roubar, ai minha mãe (...)”

Figura 6: Relato 6



Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“tava no mercado um dia e todos ficavam olhando pra mim mais tava de casaco e de olho vermelho da piscina de casa aí comprei e fui imhora.”

O segundo tipo de relato refere-se a questões estéticas, em que são mencionados aspectos físicos dos alunos em tom de zombaria ou desmerecimento (12 relatos ao todo). Notamos que é recorrente a menção aos cabelos. Outro aspecto a ser destacado é a presença da narrativa sobre aceitação. A seguir, alguns relatos que mencionam questões estéticas:

Figura 7: Relato 7

Reconheço pelo meu cabelo ser cheio e ondulado e ressecado, mas eu não ligava, meus apelidos eram: Juba de Leão, Cabelo de Bruxa..., Sim, me deixava triste por isso nunca quis meu cabelo cacheado, dos meus 8 anos até os 12 anos sempre quis alisar, mas com meus 13 anos percebi que eu não era pra ligar pelos o que os outros, mas sim, aceito do jeito que eu sou.

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Preconceito pelo meu cabelo ser cheio e ondulado e ressecado, mas eu não ligava, meus apelidos eram: Juba de Leão, Cabelo de Bruxa..., Sim, me deixava triste por isso nunca quis meu cabelo cacheado, dos meus 8 anos até os 12 anos sempre quis alisar, mas com meus 13 anos percebi que eu não era pra ligar pelos o que os outros, mas sim, aceito do jeito que eu sou.”

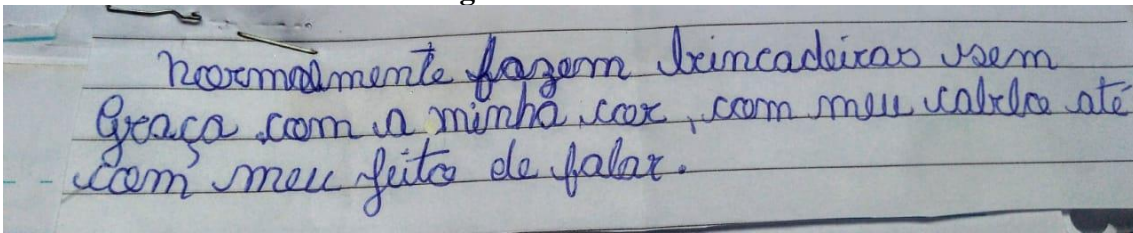
Figura 8: Relato 8

Quando eu era pequeno com uns 6 anos eu não gostava do meu cabelo não soltava ele tinha medo do que as pessoas e tal eu queria alisar não porque eu não gostava do meu cabelo porque eu ligava para as opiniões dos outros eu fui crescendo eu vi quanto meu cabelo é lindo e quando eu soltei ele e agora eu nem ligo mas para o que as pessoas falam e tal, é sei que também tem muita gente assim mas agora eu amo demais meu cabelo. Não tenho vontade mais de alisar agora eu me aceito do jeito que eu sou porque muitas pessoas dam opiniões que não é de apoio e sim para machucar as pessoas.

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Quando eu era pequeno com uns 6 anos eu não gostava do meu cabelo não soltava ele tinha medo do que as pessoas e tal eu queria alisar não porque eu não gostava do meu cabelo porque eu ligava para as opiniões dos outros eu fui crescendo eu vi quanto meu cabelo é lindo e quando eu soltei ele e agora eu nem ligo mas para o que as pessoas falam e tal. Eu sei que também tem muita gente assim mas agora eu amo demais meu cabelo. Não tenho vontade mais de alisar agora eu aceito do jeito que eu sou porque muitas pessoas dam opiniões que não é de apoio e sim para machucar as pessoas.”

Figura 10: Relato 10



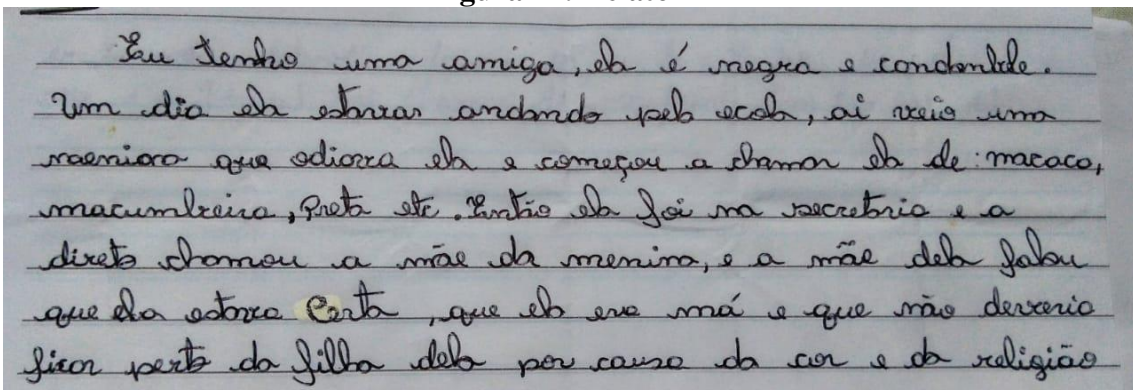
Normalmente fazem brincadeira sem graça com a minha cor, com meu cabelo até com meu jeito de falar.

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Normalmente fazem brincadeira sem graça com a minha cor, com meu cabelo até com meu jeito de falar.”

A terceira categoria se vincula a situações de racismo que aconteceram com pessoas próximas (9 ao todo). É possível notar o reconhecimento do racismo em situações de abordagem ou de bullying. A compreensão de que a raça pode ser vetor de desmerecimento e discriminação é presente nas narrativas dos desabafos a seguir:

Figura 11: Relato 11

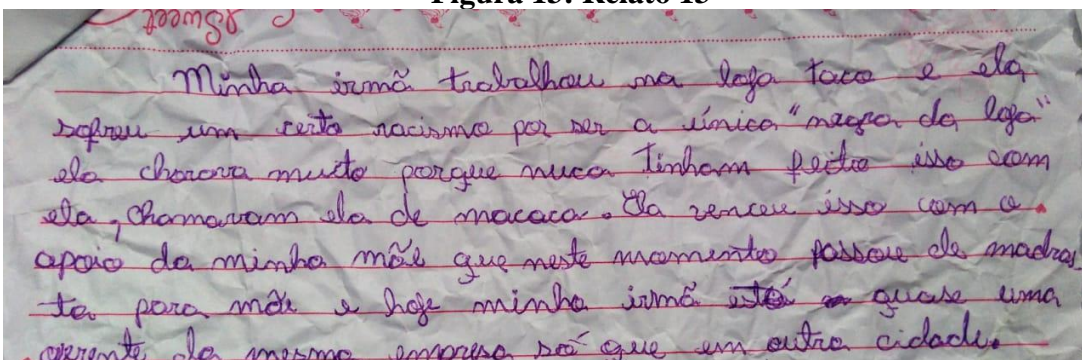


Eu tenho uma amiga, ela é negra e candomble. Um dia ela estava andando pela escola, aí veio uma menina que odiava ela e começou a chamar ela de: macaco, macumbeira, preta etc. Então ela foi na secretaria e a direto chamou a mãe da menina, e a mãe dela falou que ela estava certa, que ela era má e que não deveria ficar perto da filha dela por causa da cor e da religião.

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Eu tenho uma amiga, ela é negra e candomble. Um dia ela estava andando pela escola, aí veio uma menina que odiava ela e começou a chamar ela de: macaco, macumbeira, preta etc. Então ela foi na secretaria e a direto chamou a mãe da menina, e a mãe dela falou que ela estava certa, que ela era má e que não deveria ficar perto da filha dela por causa da cor e da religião.”

Figura 13: Relato 13

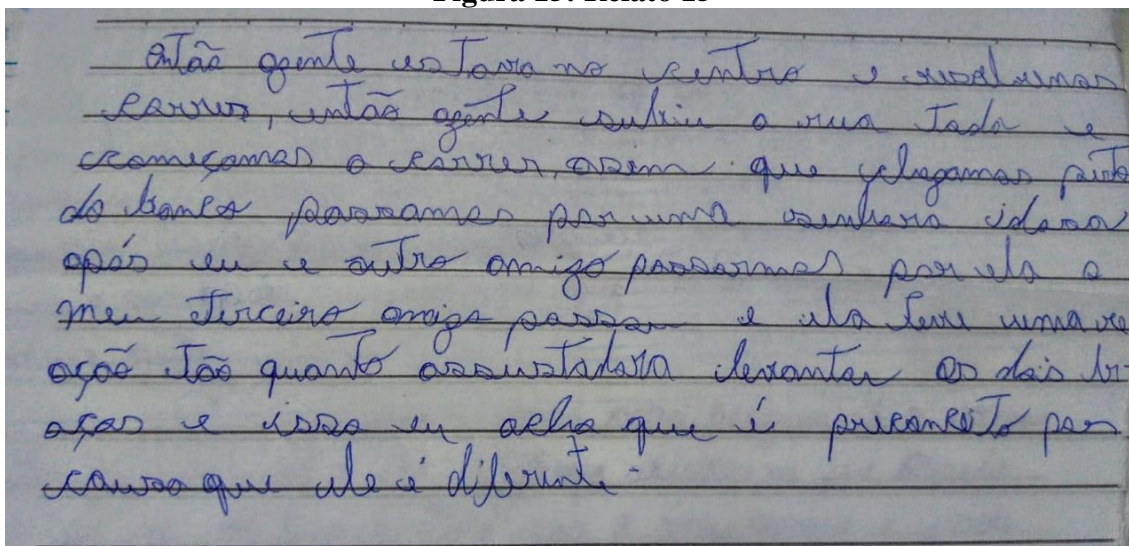


Minha irmã trabalhou na loja Toca e ela sofreu um certo racismo por ser a única "negra da loja" ela chorava muito porque nunca tinham feito isso com ela, chamavam ela de macaca. Ela venceu isso com o apoio da minha mãe que neste momento passou de madrastra para mãe e hoje minha irmã está quase uma gerente da mesma empresa só que em outra cidade.

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Minha irmã trabalhou na loja taco e ela sofreu um certo racismo por ser a única “negra da loja” ela chorava muito porque nunca tinham feito isso com ela, chamavam ela de macaca. Ela venceu isso com o apoio da minha mãe que neste momento passou de madrastra para mãe e hoje minha irmã está quase gerente da mesma empresa só que em outra cidade.”

Figura 15: Relato 15

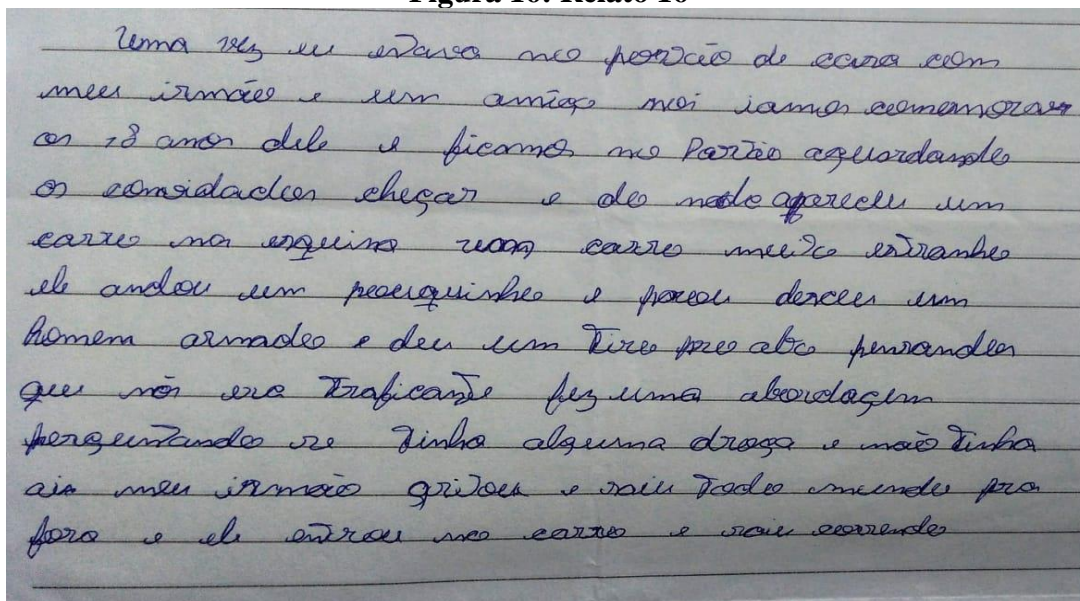


Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Então agente estava no centro e resolvemos correr, então a gente subiu a rua toda e começamos a correr, assim que chegamos perto do banco passamos por uma senhora idosa após eu e outro amigo passarmos por ela o meu terceiro amigo passou e ela teve uma reação tão quanto assustadora levantou os dois braços e isso eu acho que é preconceito por causa que ele é diferente.”

O quarto tema se refere aos relatos de violência policial (7 ao todo). Notamos a presença de narrativas sobre violências por parte de policiais e de seguranças de estabelecimento. São relatos de revistas, invasão de casa e de olhares desconfiados, onde a questão da criminalidade e de uso, compra e venda de drogas é associada à raça. A seguir, selecionamos alguns destes relatos:

Figura 16: Relato 16

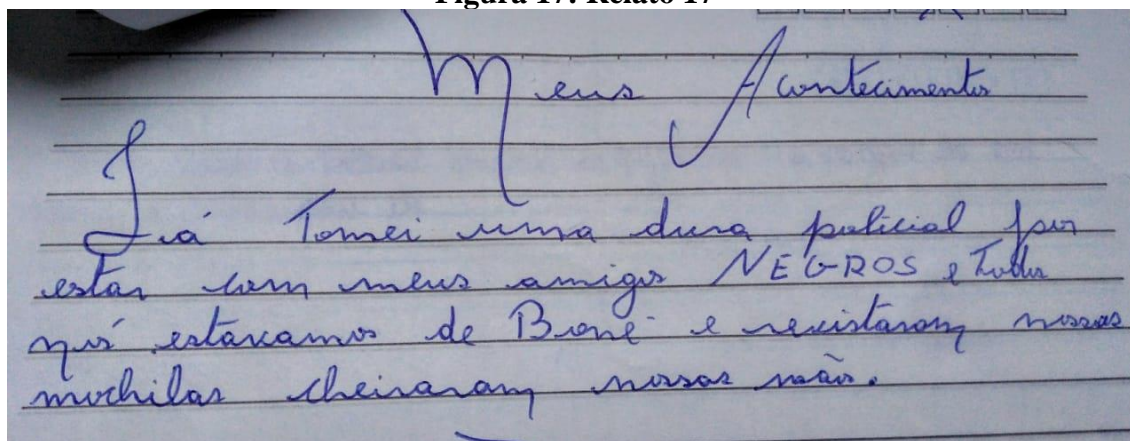


Uma vez eu estava no portão de casa com meu irmão e um amigo nós íamos comemorar os 18 anos dele e ficamos no portão aguardando os convidados chegar e do nada apareceu um carro na esquina um carro muito estranho ele andou um pouquinho e parou desceu um homem armado e deu um tiro pro alto pensando que nós era traficantes fez uma abordagem perguntando se tinha alguma droga e não tinha ai meu irmão gritou e saiu todo mundo pra fora e ele entrou no carro e saiu correndo

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Uma vez eu estava no portão de casa com meu irmão e um amigo nós íamos comemorar os 18 anos dele e ficamos no portão aguardando os convidados chegar e do nada apareceu um carro na esquina um carro muito estranho ele andou um pouquinho e parou desceu um homem armado e deu um tiro pro alto pensando que nós era traficantes fez uma abordagem perguntando se tinha alguma droga e não tinha ai meu irmão gritou e saiu todo mundo pra fora e ele entrou no carro e saiu correndo.”

Figura 17: Relato 17

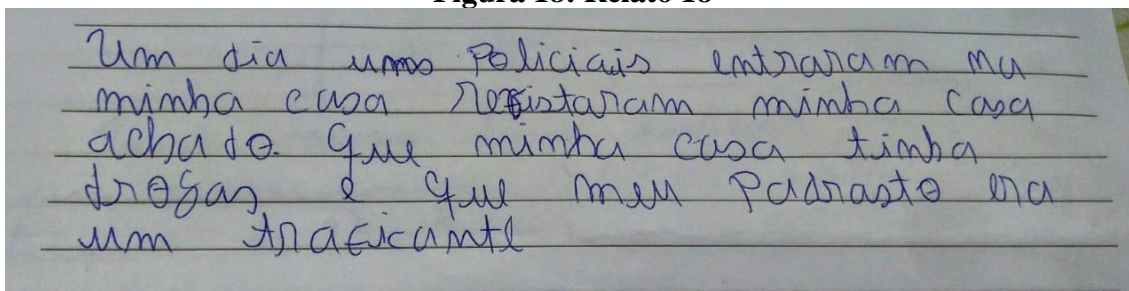


Meus Acontecimentos
Já tomei uma dura policial por estar com meus amigos NEGROS e todos nós estávamos de Boné e revistaram nossas mochilas cheiraram nossas mãos.

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Já tomei uma dura policial por estar com meus amigos NEGROS e todos nós estávamos de Boné e revistaram nossas mochilas cheiraram nossas mãos.”

Figura 18: Relato 18



Um dia uns policiais entraram na
minha casa revistaram minha casa
achado que minha casa tinha
drogas e que meu padrasto era
um traficante

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Um dia uns policiais entraram na minha casa revistaram minha casa achado que minha casa tinha drogas e que meu padrasto era um traficante.”

A seguir analisaremos mais profundamente duas destas categorias – consumo e violência policial - levando em consideração como estas temáticas se relacionam com a questão racial.

É interessante notar a presença de muitos relatos sobre a posição do negro em situações de consumo. São recorrentes as menções do mercado, seguranças e atendentes de lojas. No levantamento realizado, encontramos “desabafos” sobre perseguições, exclusões e violências em espaços e processos de consumo. É sintomático que estes relatos sejam numerosos. Tendo em vista que o consumo está colocado na sociedade contemporânea como principal mediador das relações sociais, podemos dizer que as exclusões ou deteriorações dessa experiência no cotidiano simbolizam a marginalização social. Ou seja, as complicações colocadas por alunos negros nas situações de consumo materializam de forma potente a estrutura excludente na qual estão inscritos. É interessante notar que os espaços de consumo foram amplamente mencionados. Em comparação ao espaço escolar, notamos que lugares como farmácias, supermercado e lojas são espaços foram mais recorrentes nos relatos da Caixa.

A violência policial, ainda que não seja a temática mais citada, aparece nos relatos através de uma caracterização específica do agente. Nas outras categorias, notamos que o agente da ação que os violenta não está caracterizado em um ator social específico. Os amigos, os pais, atendentes, professores, pais de amigos e vizinhos são atores sociais distintos e diversos que aparecem de forma pulverizada e com pouco detalhes. O agente policial, por sua vez, aparece de forma bastante particularizada nos relatos tanto no que tange aos seguranças de comércios, quanto de policiais de fato. Notamos, que há, portanto, uma violência específica na qual o aparato policial é o principal agente.

5.3.1. Quem pode consumir?: o acesso ao consumo como prática de cidadania

O enfraquecimento da estrutura de nação, no contexto do mundo globalizado, altera o modo com que percebemos, articulamos e identificamos a cidadania. Vemos que a dinâmica do mercado financeiro global sugere cada vez mais o desgaste das políticas de proteção e seguridade nacionais, a deterioração das instituições políticas tradicionais e o conseqüente enfraquecimento da representação do país como símbolo de unidade.

Essa reformulação na prática se dá a partir do destrinchamento das relações de produção, comércio e trabalho baseadas na atenuação dos riscos frente ao mercado globalizado e altamente competitivo. A terceirização dos serviços, a flexibilização das relações trabalhistas, a inclusão de empresas especialistas e a diversificação da cadeia de produção, nesse sentido, são práticas que reduzem os riscos dos grandes conglomerados ao repartir os processos de produção, distribuição e comércio em relações comerciais mais flexíveis.

O neoliberalismo, como chamamos essa série de práticas descritas, deve ser pensado também para além das atividades econômicas. A racionalidade neoliberal estabelece não só parâmetros para as práticas econômicas, mas sobretudo sociais, imputa às atividades humanas mais cotidianas aspectos pertencentes ao mercado financeiro e à lógica neoliberal. A lógica do mercado financeiro está colocada, assim, fora dos limites do setor econômico: trata-se “muito mais do que a ideologia ou política econômica, é um sistema eficaz de normas que opera, desde o início, em termos de práticas e comportamentos” (DARDOT, LAVAL, 2017, p.47).

É preciso, então, supor que a racionalidade neoliberal se caracteriza precisamente pela expansão e fortalecimento da “lógica de mercado” fora da esfera mercantil. Ora, isto quer dizer que o neoliberalismo deve ser caracterizado pela transformação da competição em forma geral das atividades de produção, especialmente daquelas que produzem serviços não mercantis e até mesmo daquelas atividades sociais fora da esfera produtiva. (DARDOT, LAVAL, 2016 p.10)

Nesse processo, a noção de cidadania antes referenciada pela prática do voto ou pela participação em instituições políticas como sindicatos e partidos foi alterada e conduzida para o plano da individualidade. O consumo toma, com isso, centralidade na vida social, sendo um dos eixos de representação de inclusão e exclusão dos indivíduos no plano da cidadania. Isso significa, na prática, dizer que o acesso ao consumo e aos

bens de consumo se tornou parâmetro para medir o nível de participação dos indivíduos na esfera social.

O acesso à música, filmes, informação, bens materiais, a cultura global como um todo, tem a capacidade de simbolizar o nível de compartilhamento e assimilação de determinados sujeitos e grupos a economia global e, sobretudo, aos direitos. É preciso assinalar que esta dinâmica não está completamente assimilada por todos os territórios e nem mesmo que não exista ainda vestígios de outros processos de mobilização de cidadania.

Canclini (2001) analisa o movimento de degradação da política e a mudança na maneira de consumir como dinâmicas a partir das quais podemos explicar como entendemos se participamos ou não da dimensão cidadã do país ou das cidades. Com a falência e descrédito da política e de suas entidades, o consumo e a cultura se tornaram lugares de exercício de cidadania, sendo muitos dos questionamentos próprios do campo da cidadania podendo ser respondidas pelo consumo e pelas manifestações culturais (CANCLINI, 2001).

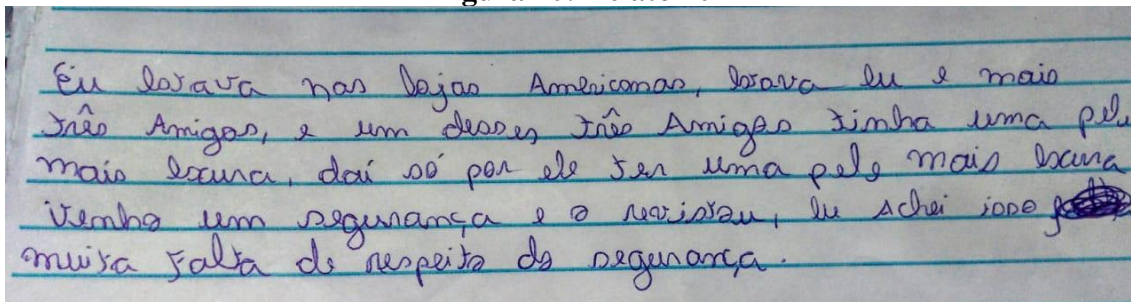
O teórico analisa que o consumo contemporâneo e a cidadania são instâncias que podem se interpenetrar no sentido de criar um novo espaço de expressão política. Essa aproximação se dá na medida em que o teórico pressupõe o consumo como parte do processo comunicacional, considerando que a apropriação de objetos ou o consumo cultural transmitem mensagens aos grupos os quais fazem parte, podendo ser utilizados como recurso de expressão de cidadania. Comunicar ao Outro sua posição cidadã no mundo passa, em certa medida, pelo exercício do consumo. Ou seja, localiza os indivíduos como participantes da lógica global.

Pensando na centralidade do consumo na vida social contemporânea, o que significaria estar fora do campo do consumo? Ou melhor, o que significa inibir ou deteriorar experiências de consumo de determinado grupo social? Entendemos que neste processo está em jogo a própria concepção de cidadania.

A partir dos relatos coletados na Caixa do Desabafo percebemos primeiramente o contato rotineiro com bens e espaços de consumo. No dia a dia, nas idas e vindas da escola, os alunos exercitam práticas de consumo. A maioria dos desabafos sobre incômodos e violências identificadas pelos alunos como práticas racistas são mediadas pelo consumo, sinalizando assim a centralidade deste campo na vida destes jovens. Relatos sobre impedimentos de entrar em estabelecimentos comerciais, olhares desconfiados, a atenção particular dos seguranças, a diferença no trato de vendedores. Estas narrativas

demonstram que as práticas do campo do consumo são identificadas como um espaço de expressão da desigualdade racial. Ou seja, é por meio da experiência bem-sucedida ou não no campo do consumo que são estipulados limites orientados pela raça que determina o quanto o sujeito está inserido na sociedade do consumo, conforme relato abaixo:

Figura 20: Relato 20



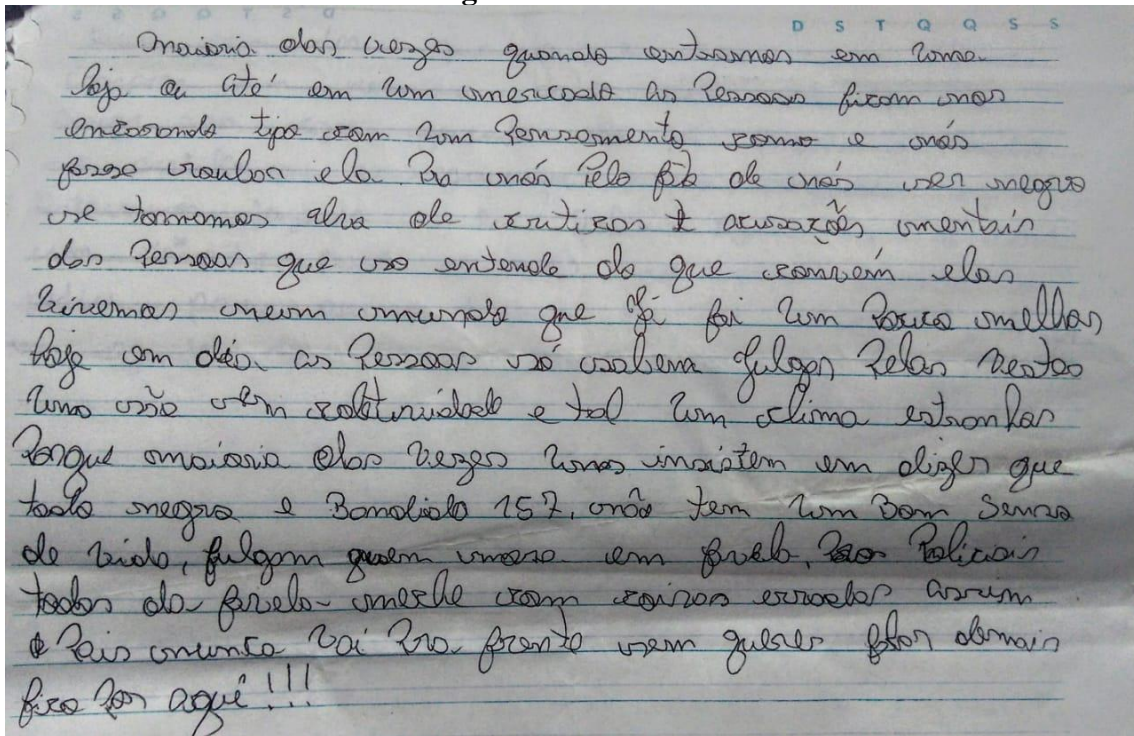
Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Eu estava nas lojas Americanas, estava eu e mais três Amigas, e uma desses três amigos tinha uma pele mais escura, daí só por ele ter uma pele mais escura venho um segurança e o revistou, eu achei isso muito falta de respeito do segurança”.

Ao destacar os momentos de consumo como os momentos de violência racial, os alunos apresentam narrativas conscientes de que a cor dos mesmos precariza a experiência enquanto consumidores. É interessante notar que o momento do consumo é quando fica nítido para eles diversos tipos de cerceamentos e violências mediados pela raça. Em contraponto a isso, os espaços tradicionais de reivindicação de direitos como o acesso a educação, saúde e moradia não são citados nos desabafos enquanto espaços em que eles experimentam uma dinâmica excludente. O fato de estas questões estarem ausentes na Caixa do Desabafo não significa, obviamente, que este panorama não exista. Contudo, sinaliza que a dinâmica excludente da negritude é simbolicamente deslocada pelos alunos para o campo do consumo.

Sob a lógica puramente neoliberal, é contraditório excluir sujeitos do campo do consumo. No entanto, compreendemos que as políticas neoliberais são dinamizadas por fatores locais. Com isso, a presença de práticas racistas em espaços comerciais é comumente relatada no Brasil e, como veremos no relato seguinte, percebida pelos alunos:

Figura 21: Relato 21



maioria das vezes quando entramos em uma loja ou até em um mercado as pessoas ficam nos encarando tipo com um pensamento como e nós fosse roubar ela. Pra nós pelo fato de nós ser negro se tornamos alvo de críticas e acusações mentais das pessoas que só entende do que convém elas vivemos num mundo que já foi um pouco melhor hoje em dia as pessoas só sabem julgar (...) Porque maioria das vezes uns insistem em dizer que todo negro é bandido 157, não tem um bom senso de vida, julgam quem mora em favela. Pros policiais todos da favela meche com coisas erradas assim pois nunca vai pra frente sem querer falar demais fico por aqui!!!

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Maioria das vezes quando entramos em uma loja ou até em um mercado as pessoas ficam nos encarando tipo com um pensamento como e nós fosse roubar ela. Pra nós pelo fato de nós ser negro se tornamos alvo de críticas e acusações mentais das pessoas que só entende do que convém elas vivemos num mundo que já foi um pouco melhor hoje em dia as pessoas só sabem julgar (...) Porque maioria das vezes uns insistem em dizer que todo negro é bandido 157, não tem um bom senso de vida, julgam quem mora em favela. Pros policiais todos da favela meche com coisas erradas assim pois nunca vai pra frente sem querer falar demais fico por aqui!!!”

Nos relatos notamos a recorrência da sensação de vigilância de meninos negros em supermercados, farmácias e lojas. As narrativas contam sobre a presença de olhares desconfiados, abordagens ostensivas, acusações e violências físicas em espaços de consumo identificadas como sendo parte da exclusão da raça. A consciência da sensação de “perigo” que a negritude jovem gera nestes ambientes, apresenta a dimensão biopolítica da raça dos processos de consumo. O racismo, conforme aponta Foucault, se apresenta em sua forma biopolítica ao ser justificado pela ideia da eliminação do perigo. Seria preciso proteger a população de perigos “eminentes”, o que justificaria um estado de emergência que será convertida na gestão e administração da vida. Neste cenário, o negro está posicionado como o “perigo eminente”, o sujeito que deve ser disciplinado ou eliminado no intuito de proteger a sociedade.

Esta face biopolítica em que a experiência social dos negros está autorizada a ser gerida e administrada – dentro de um contexto de eliminação dos perigos – pode ser nitidamente identificada nos relatos dos alunos negros em espaços de consumo. O consumo, assim sendo, é espaço em que estão colocados, aspectos biopolíticos do poder onde notamos sujeição de certas vidas a um poder de morte (AGAMBEN, 2015).

A consideração do negro enquanto “perigo” está relacionado aos próximos conceitos que trataremos sobre os relatos de violência policial apresentados na Caixa do Desabafo. A ideia de estado policial (AGAMBEN, 2015), necropolítica (MBEMBE, 2016) e *homo sacer* (AGAMBEN, 2015) serão explorados para compreendermos esta segunda temática recorrente.

5.3.2 Homo sacer, biopoder e necropolítica: relatos de violência policial mediados pela raça

O texto “Necropolítica” de Achille Mbembe (2016), inicia com indagações e a investigação sobre o direito de matar. Quem tem o direito de matar? Do que é feito esse indivíduo? A guerra é um mecanismo de conquista da autonomia ou uma desculpa para matar? São essas primeiras questões que vão nortear e orientar o ensaio sobre a Necropolítica.

Os primeiros apontamentos vão relacionar os conceitos de estado de exceção, soberania e o biopoder. Os campos de concentração no período do nazismo e fascismo são utilizados pelo autor como referência para um estado de exceção em que a violência desmedida e destrutiva é utilizada para marcar a soberania e poder absoluto do Estado. Essa estrutura política da violência é utilizada sobre sujeitos que não possuíam status político e, por isso, são reduzidos somente a seus corpos biológicos ausentes de vida.

A construção da soberania sobre a administração de populações é, assim, um dos sintomas das políticas de biopoder. O objetivo central de Achille Mbembe (2016) é a instrumentalização da destruição de corpos e populações, sendo esse ato, justificado pela razão presente no cenário da modernidade. É proposta a análise da destruição humana a partir de outra categoria menos abstrata que é a vida e a morte.

Foucault inspira Mbembe na releitura do conceito de biopoder sob a perspectiva racial. Para ele, o contexto em que o biopoder está colocado caracteriza-se pelo estado de exceção e o estado de sítio. É o estado de exceção caracterizado pela ideia de emergência, somado à inimizade, ou seja, à criação de um inimigo que o extermínio é justificado. O

biopoder sustenta a escolha de quem deve morrer e quem deve viver. Nos relatos recolhidos da Caixa do Desabafo fica claro o reconhecimento desta lógica altamente mediada pela raça, quando ela é determinante para a existência de revistas policiais, por exemplo. Essa formação cria grupos e subgrupos que estabelece uma “censura biológica”, ou seja, separa a espécie humana em grupos que devem viver e outros que devem morrer. Esse sistema vai ser rotulado por Foucault como racismo.

A experiência Ocidental vai ser calcada na soberania de matar ou dominar os “desumanos” estrangeiros. O apogeu do biopoder vai ser o Estado racista, assassino e suicida exemplificado como o Nazismo alemão, quando o direito de matar foi institucionalizado nas câmaras de gás.

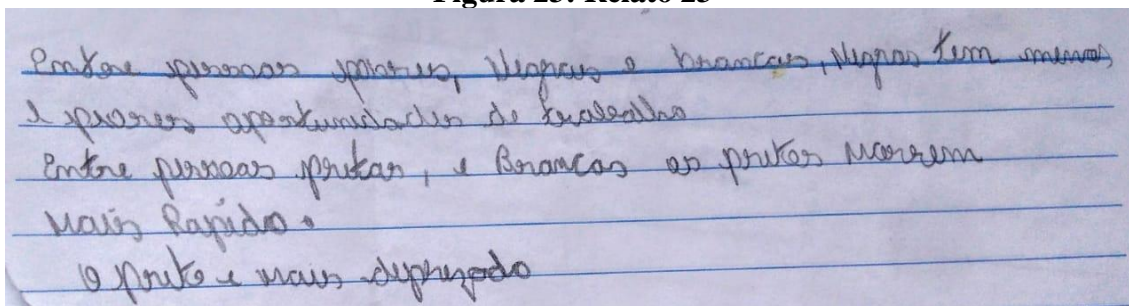
A diáspora vai ser uma das primeiras manifestações da biopolítica, em que o escravizado vai perder triplamente: o lar, o direito sobre o corpo e o status político. Ele é dominado por inteiro, a alienação ao nascer e a morte social, a negação da humanidade; ele pertence à uma outra pessoa, e por isso tem um valor. É mantido em “estado de injúria”, de violência, de horror, um estado de morte em vida. A humanidade do escravizado é dissolvida, visto que sua vida pertence ao seu dominador.

As colônias são zonas de guerra, onde a jurisdição não opera e a ilegalidade governa, afinal de contas, para o dominador, o selvagem é apenas uma outra forma de vida animal e nem sentem que o massacre foi um grande assassinato. Essa dinâmica acontecia em nome da civilização que produziu o controle da matéria prima da soberania: o território, os recursos, os corpos e o imaginário social.

Entre diversas histórias de colonização, Mbembe cita o apartheid na África do Sul e a colonização moderna da Palestina. Essa última é considerada por ele como a forma mais bem-sucedida de necropoder, entendendo que o entrelace da conquista e um fundamental religioso produz oposições conflituosas. A produção de uma verdade única é capaz de colocar populações inteiras sob alvo de um soberano que decide quem deve viver e quem deve morrer.

A Necropolítica nos faz entender que existem formas contemporâneas que subjagam a vida e criam lugares de vida e outros de morte. Agamben analisa estes processos como sendo processos de sujeições de vidas e um poder de morte, onde existem vidas “excluídas da sociedade por não poder ser sacrificado e incluída por ser matável” (AGAMBEN, 2015, p. 62). Essa percepção fica explícita no relato a seguir:

Figura 23: Relato 23



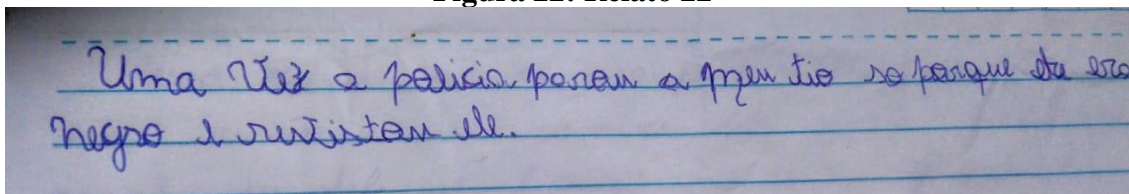
Entre pessoas pobres, negras e brancas, negros tem menos e pobres oportunidades de trabalhar
Entre pessoas pretas, e brancas as pretas morrem mais rápido.
O preto e mais desprezado

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Entre pessoas pobres, negras e brancas, negros tem menos e pobres oportunidades de trabalhar
Entre pessoas pretas, e brancas as pretas morrem mais rápido. O preto e mais desprezado.”

Os conceitos de necropolítica, biopoder e home sacer são questões vinculadas ao histórico genocida dos povos negros como um ponto fundamental que reverbera em consequentes aniquilamentos não só narrativos, mas também da própria vida. Nos relatos que levantamos, notamos as constantes associações entre criminalidade e a raça reconhecidas e experienciadas pelos alunos como sendo parte de um processo de discriminação da negritude. Essas passagens mostram primeiramente a banalidade com que a vida negra é posta em sociedade, sendo alvo de abusos e discriminações pelo próprio Estado, no caso das abordagens policiais. O reconhecimento da raça enquanto mediador dessa violência, por vezes física, deixa claro a compreensão dos alunos em relação à posição da negritude na sociedade, como no relato abaixo:

Figura 22: Relato 22



Uma vez a policia parou o meu tio so porque ele era negro e revistou ele.

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Uma vez a policia parou o meu tio so porque ele era negro e revistou ele.”

5.4 Desafios e entraves na discussão racial no ambiente escolar

Os relatos foram recolhidos, lidos e compartilhados com uma psicóloga voluntária e com a Direção da escola. A resposta da Direção em relação ao projeto foi de rejeição. Durante a apresentação dos escritos dos alunos para a instituição, a reflexão inicial de realizar uma análise dos relatos em si foi substituída pela crítica da validade do projeto

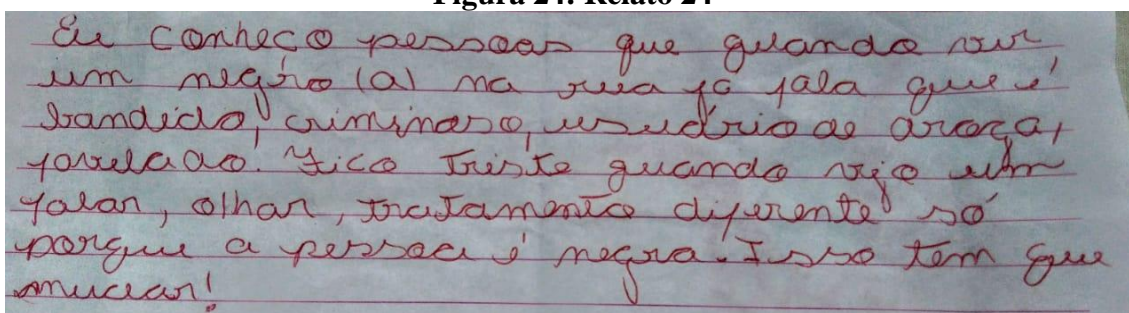
em si. Apontamentos como “este assunto é muito polêmico” ou “esta caixa só vai arrumar mais confusão” predominaram na discussão.

Mesmo diante da resistência da direção, realizamos uma roda de conversa com os alunos para dar continuidade ao projeto da Caixa do Desabafo. Eu e a psicóloga voluntária da escola nos encontramos para organizar e orientar a conversa com os alunos, visto que muitos assuntos tinham surgido na caixa.

Organizamos a sala numa roda e colocamos no centro, algumas perguntas para nortear o bate-papo: o que é racismo? Somos todos iguais? Quais procedimentos, ferramentas e dispositivos poderiam ser utilizados nessas situações? Essas perguntas foram escolhidas com os três objetivos: a identificação do racismo sofrido, a desconstrução do mito da democracia racial e como eles poderiam se proteger dessas experiências.

A identificação é parte fundamental desse processo porque a naturalização do racismo está enraizada/presente no cotidiano e se torna muito complexo para os alunos nomear aquelas situações em que são julgados pela cor de suas peles. Em muitos relatos apareceram inquietações justificadas como brincadeira, piada e que, afinal de contas, somos todos iguais. Em função disso, a identificação é parte fundamental do processo de fortalecimento desses alunos para aprender a lidar com essas situações. Alguns relatos mostram o reconhecimento do preconceito racial, como este a seguir:

Figura 24: Relato 24



Eu conheço pessoas que quando ver um negro (a) na rua já fala que é bandido, criminoso, usuário de droga, favelado. Fico triste quando vejo um falar, olhar, tratamento diferente só porque a pessoa é negra. Isso tem que mudar!

Fonte: Autor anônimo, Caixa do Desabafo 2019.

“Eu conheço pessoas que quando ver um negro (a) na rua já fala que é bandido, criminoso, usuário de droga, favelado. Fico triste quando vejo um falar, olhar, tratamento diferente só porque a pessoa é negra. Isso tem que mudar!”

A finalização do Projeto demonstra assim, desafios estruturais em relação a uma análise mais aprofundada da Caixa por parte dos profissionais da educação e em contra ponto a isso, revela a fundamental presença desses espaços de fala e escuta, bem como da discussão e reconhecimento do preconceito racial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões do racismo são discutidas em diversos campos como o jurídico, o político, nas representações da publicidade, no discurso jornalístico e na literatura. O levantamento da incidência da discriminação racial dentro do ambiente escolar, a partir de relatos cotidianos dos alunos, nos apresentou mais uma dessas expressões.

A realização deste trabalho foi movida pela percepção de que a experiência cotidiana da escola nos apresenta questões relevantes no que tange a incidência do racismo. Os relatos cotidianos, a micro-história, a vivência mais banal nos apresenta as construções sutis do racismo. Afinal, o trabalho pretendeu arquitetar um panorama sensível, em que as micronarrativas revelam particularidades, vestígios da percepção, dos desafios e da experiência com a discriminação racial vivenciados no microcosmos do bairro, da comunidade escolar e nas interações rotineiras com a polícia e nos espaços de consumo.

A escolha por trabalhar a partir da perspectiva do cotidiano se deu na medida em que notamos que, ao longo da realização da Caixa, os conflitos e desabafos raciais localizavam o racismo em suas particularidades rotineiras. Apresentaram-se, assim, materiais potentes na revelação dos mecanismos de discriminação e, ao mesmo tempo, um conteúdo importante para nortear atividades escolares atentas aos desafios cotidianos dos alunos. O trabalho assim, para além de apresentar respostas ou conclusões, revela a necessidade de debruçar-nos sob a intersecção entre escola, racismo e cidade a partir do campo do cotidiano.

Nesse caminho, é importante destacar o trabalho monográfico foi realizado após a concepção e execução da Caixa. Ao planejar essa atividade, não havia intenção deste trabalho se transformar em pesquisa. Contudo, as manifestações de racismo nos relatos propiciaram a reflexão iniciada no Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ) do Colégio Pedro II num movimento de comunhão de experiência docente e teoria. Neste processo, é muito importante destacar que a atividade da Caixa do Desabafo me defrontou com uma abordagem contundente e assertiva nas narrativas sobre racismo – resultado esse que não era esperado. No trato diário com os alunos e as atividades propostas, mesmo aquelas em que tematizavam a questão racial, essas posições não emergiam de forma aparente. Dessa

maneira, o encontro com os relatos, além de revelar o sofrimento decorrente do racismo, também tornou visível certa estrutura que impede que os desabafos apareçam dentro das salas de aula. A “surpresa” com a abordagem dos relatos de racismo escancarou a dificuldade no que tange o trabalho étnico-racial nas escolas. Notamos que um dos aspectos-chaves da Caixa é o anonimato e a disponibilidade de acesso. A segurança de não revelar o sujeito que foi acometido pela violência racial, bem como a facilidade de depositar o depoimento nos corredores da escola, mobilizaram um espaço de abertura narrativa onde se promoveu o que chamamos de rearticulação temporária dos lugares de fala. É interessante notar que ao esconder o nome do alvo da discriminação, relatos mais incisivos apareceram como são os casos das violências policiais e perseguição em supermercados. Este acontecimento revela características do processo de racismo relacionada a uma dificuldade de exposição e também uma barreira estrutural na relação entre professor e aluno.

No mais, o trabalho releva a importância de construir, de forma permanente, canais de escuta dentro da escola como forma de romper com a estrutura hierárquica, de silenciamento que impede que a questão racial participe do cotidiano escolar como uma questão fundamental. Atualmente a Caixa do Desabafo compõe práticas didáticas que levo nas atividades de docência e me acompanham tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas particulares. Esse trabalho, nesse sentido, se deu de uma maneira propositiva para que outras atividades possam ser pensadas e refletivas à luz da perspectiva étnico-racial no cotidiano das escolas.

7. BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção: Homo Sacer**. Boitempo Editorial, 2015.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 85-107, 2003.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.
- BHABHA, Homi K. Locais da cultura. O local da cultura, p. 19-42, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004b.
- CANCLINI, Néstor G. As culturas híbridas em tempos de globalização. Introdução à, 2001.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo Editorial, 2017.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista O Olho da História**, n. 22, 2016.
- ROUDINESCO, Elisabeth; DERRIDA, Jacques. **De que amanhã: diálogo**. Rio de Janeiro:, v. 50, 2004.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Autêntica Editora, 2001.
- DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. 2010.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 38, p. 1-16, 2004.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizacional**, Lisboa, D. Quixote, 1990.
- FEDERAL, Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, v. 4, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Vozes, 1996.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. **Pesquisa participante**, v. 8, p. 34-41, 1981.
- GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. Siglo xxi, 2004.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

- HENRIQUES, Ricardo. **Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação.** Unesco, 2002.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagógica.** São Paulo: Companhia Editorial nacional, 1978
- MARROU, Henri-renée. **História da Educação na Antiguidade,** São Paulo, Ed. 1971.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios,** n. 32. 2016.
- MELO, H. P.; THOMÉ, D. **Mulheres no poder, histórias, ideias, indicadores.** 2018.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso,** p. 71-103, 2005.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639. In: **Anais da 30ª Reunião da Anped.** GT: Didática. 2007.
- QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO,** p. 117-142, 2005.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, p. 159-177, 1995.
- SCACHETTI, Ana Lúcia. Série Especial: História da Educação no Brasil. **Revista Nova Escola ed,** v. 263, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SILVA JR. Hédio. **Anti-racismo - Coletânea de leis brasileiras- Federais, Estaduais e Municipais,** São Paulo,SP, Ed. Oliveira Mendes Ltda,1998
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?.** Editora UFMG, 2010.
- XAVIER, Libânia Nacif. **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate.** Rio de Janeiro: FGV, p. 21-38, 2004.