

A COLONIALIDADE E AS CRIANÇAS: REFLEXÕES SOBRE CLASSE E RAÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE COLONIALITY AND THE CHILDRENS: REFLECTIONS ABOUT SOCIAL CLASS AND RACE ON BASIC EDUCATION

Rosária Helena Ruiz NAKASHIMA

<rosaria@mail.uft.edu.br>

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil
Professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Araguaína) e no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT/UFT), Campus de Araguaína, Tocantins, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1260810466635374>

Sariza Oliveira Caetano VENÂNCIO

<sarizacaetano@gmail.com>

Doutora em Antropologia pela Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
Professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0694162308436554>

Antônio Henrique Ruiz NAKASHIMA

<henri.nak22@gmail.com>

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil
Psicólogo no Serviço de Apoio Psicológico aos Estudantes (SEAPES) na
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Botucatu, São Paulo, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4676928563312734>

Dernival Venâncio RAMOS JUNIOR

<dernivaljunior@gmail.com>

Doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil
Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT/ Campus de Araguaína) e no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT/UFT), Campus de Araguaína, Tocantins, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9941464654933458>

RESUMO

O artigo relata uma experiência extensionista, que problematizou o preconceito racial, com os estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola estadual na cidade de Araguaína, Tocantins. A discussão dos resultados desta experiência foi embasada em aportes teóricos da psicanálise e da psicologia educacional, além de documentos oficiais brasileiros, visando contribuir com a formação de professores e outros profissionais da educação na abordagem desse tema. A experiência pedagógica revelou dois tipos de silenciamentos: um, caracterizado por estudantes que expressaram recusa em falar sobre a dimensão do preconceito já vivenciada, outro de caráter social e institucional, referente ao tema do preconceito racial.

Palavras-chave: Preconceito; autoconceito; adolescência; escola pública.

ABSTRACT

The article reports an extensionist experience about racial prejudice with the elementary and high school students of a public school in Araguaína-Tocantins. The discussion of this experiment results was based on psychoanalysis and educational psychology theories as well as official Brazilian documents, to contribute to the training of teachers and other education professionals in the approach of this theme. The pedagogical experience revealed two types of silence: the first was characterized by students who refused to talk about their experiences of prejudice, another one of social and institutional character, related to the theme of racial prejudice.

KEYWORDS: Prejudice; self-concept; adolescence; public school.



INTRODUÇÃO

Os três pilares das universidades brasileiras são o ensino, a pesquisa e a extensão, esta última considerada um processo educacional interdisciplinar, capaz de articular as dimensões culturais, políticas, humanas e científicas, rompendo com o isolamento e a fragmentação das disciplinas curriculares. Pela extensão é possível construir interações da universidade com a comunidade, fortalecendo seus espaços dialógicos para que a aprendizagem seja bidirecional, isto é, todos e todas se identifiquem com a posição de educadores e educandos nesse processo. Ao refletir sobre a universidade do século XXI, Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 53-54) destaca:

[...] A área da extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no *currículum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (...) as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê a voz aos grupos excluídos e discriminados.

Em busca de soluções para problemas recorrentes no âmbito escolar, inscreve-se a preocupação em relação ao envolvimento de estudantes com as drogas, corroborando com o fato de que estas “[...] passaram a constituir, em escala mundial, um dos problemas que mais afligem a sociedade contemporânea [...]” (AQUINO, 1998, p. 7). Foi essa preocupação

que fez um colégio estadual, da periferia de Araguaína (Tocantins), cidade localizada na região da Amazônia Legal, solicitar uma intervenção pedagógica.

A partir dessa demanda, pensou-se na realização de cineclubes, como espaços dedicados à exibição de filmes e documentários, mobilizando discussões políticas, sociais, educacionais e filosóficas. A expectativa era que o cineclubes contribuísse no processo de formação de opiniões críticas, de forma dinâmica e significativa, envolvendo os estudantes do ensino fundamental e médio desse colégio. Os objetivos dessa ação extensionista foram promover a integração dos estudantes e o respeito à diversidade sociocultural, bem como compreender o cinema e a produção audiovisual como importantes caminhos para a ampliação de conhecimentos e formação cultural dos estudantes, assim como levar os estudantes a refletirem sobre problemas cotidianos, como é o caso das drogas.

O cenário escolar contemporâneo vem abrindo espaços para a reflexão e a atuação sobre muitos temas transversais e interdisciplinares como, por exemplo, os diferentes tipos de violência, preconceitos, meio ambiente, saúde, sexualidade, gênero, relações interpessoais etc. “E essa efervescência teórico-prática não se dá por benevolência dos profissionais ou dos acadêmicos da área, mas por uma necessidade inadiável, uma exigência ético-política da instituição escolar da atualidade” (AQUINO, 1998, p. 8).

Foi assim que, para abordar a primeira temática (drogas) do Cineclubes, escolhida pela equipe pedagógica do Colégio, os pesquisadores se basearam na visão sobre o tema defendida pelo psiquiatra Dartiu Xavier, especialista em dependência química, publicada na revista "Carta na Escola", em 2010. A revista fez a seguinte pergunta ao psiquiatra: “Que tipo de programa de prevenção [às drogas] é eficiente nas escolas?”. A resposta dele foi a seguinte:

Antes de falar o que funciona, vou dizer o que não funciona. Qual é o efeito dessas palestras? Primeiro, que são frequentemente feitas por pessoas que têm uma visão muito repressiva e vão falar mentiras. O jovem que já experimentou drogas ou tem um amigo que usa não acredita naquilo, pois o que ele ouve não bate com a vivência dele. Aliás, já se comprovou que, para quem não tem informação, esse tipo de palestra pode ser um instigador para usar drogas. Justamente porque você está falando com uma população que tem essa necessidade de transgressão. Na verdade, o paradigma da prevenção passa a mudar quando se abre mão da prevenção polícial e se parte para uma prevenção na linha da redução de danos. A prevenção deixa de ter esse objetivo utópico de exterminar as drogas do mundo e passa a ter o objetivo de abordar o jovem para, caso este experimente a droga, ele conte com mecanismos de proteção para não se tornar dependente. O foco mais importante não é mais evitar a primeira experiência com droga, mas o uso indevido,

a dependência. Como se faz isso? Trabalhando coisas que, aparentemente, não têm nada a ver com droga: autoestima, autoimagem, relação com o corpo, com sexualidade, com os modelos que adultos representam. Se esse adolescente estiver bem consigo mesmo, ele pode até mesmo experimentar drogas sem que necessariamente ele vá ficar dependente. Quem vai se viciar é que aquele que está se sentindo o mais feio, o mais burro, o que não arruma namorada, e assim por diante. Esses seriam fatores de risco.

Com base nessas considerações, optou-se por selecionar um vídeo que não tratasse diretamente sobre as drogas, mas sim sobre as questões pontuadas pelo psiquiatra Dartiu Xavier, ou seja, autoestima, autoimagem, relação com o corpo e sexualidade.

Assim, os pesquisadores escolheram o episódio 15 do seriado “Pedro & Bianca”, intitulado “Quando eu aceito o outro”. Essa série brasileira foi produzida e exibida pela TV Cultura, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Criada por Cao Hamburger, Teo Poppovic e Thiago Dottori, a série estreou em 2012 para abordar temas recorrentes da vida adolescente e, em 2014, foi consagrada com o prêmio *Emmy Kids*. O seriado conta a história de dois irmãos gêmeos bivitelinos de quinze anos, Pedro e Bianca, sendo ele branco e ela negra. O enredo enfatiza suas características de adolescentes da classe C, que recém ingressaram no primeiro ano do ensino médio, em uma escola pública de São Paulo, onde eles enfrentam problemas recorrentes, vivenciados pelos adolescentes brasileiros.

Nesta experiência percebemos que os estudantes se sensibilizaram, através da fala ou de expressões faciais e corporais, com diversas problemáticas desse episódio. Contudo, a que mais se destacou foi a cena em que a personagem Bianca vai jantar pela primeira vez na casa de seu namorado Caio. Claramente se percebe pelo bairro e pela casa, que a família de Caio vive uma realidade financeira bem diferente daquela vivenciada por Bianca. Durante o jantar, Bianca percebeu que Adélia, mãe de Caio, não aprovava o namoro de seu filho branco e da “classe média” com uma garota negra e de periferia. Foi um momento doloroso na vida de Bianca, mas no enredo foram apresentadas reações de resistência dela diante do preconceito racial de Adélia. O constrangimento dos estudantes, que assistiam o episódio, com o racismo visto e a empolgação com as atitudes altivas de Bianca frente à essa situação ficaram evidentes durante essa sessão do cineclubes.

A ideia de sistematizar este trabalho extensionista surgiu no momento em que fomos apresentar à coordenação pedagógica e a um grupo de professores do colégio a conclusão da experiência. Essa equipe escolar se surpreendeu com os resultados desta ação, ou seja, o fato de a temática “drogas” sugerir a necessidade de se trabalhar questões afetivas delicadas, relacionadas à adolescência, desdobrando-se para a temática do preconceito racial. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o estado do Tocantins possui 1.383.445 habitantes, sendo 64% pardos e 9% que se autodeclararam pretos.

A comunidade acadêmica, atualmente, considera o conceito de raça, o racismo e o preconceito racial como elementos fundamentais para compreender o mundo moderno. As diferenças metodológicas e teóricas dizem respeito ao peso do racismo e ao momento histórico de seu surgimento. Por exemplo, raça é uma categoria, dentre outras, que auxilia na compreensão da vida social contemporânea, como as categorias “classe” ou “gênero”? Ou ela é uma realidade estrutural que se articula apenas à categoria “classe”? Apesar de não trabalharmos a questão gênero, pensamos que classe, raça e gênero são fenômenos estruturalmente articulados e são fundamentais para se entender a realidade social brasileira. Essa articulação tem sido chamada por colonialidade (QUIJANO, 2005; LUGONES, 2014).

O recorte a partir da categoria “classe”, que orientou o olhar dos professores no que diz respeito à abordagem do problema das drogas na escola, pareceu insuficiente, à luz da experiência dos estudantes. A experiência do racismo e a racialização de seus corpos que eles narraram, durante a atividade extensionista, evidenciou a pertinência de visualizar as suas vivências a partir do conceito de colonialidade.

Com o objetivo de contribuir com tais reflexões, na primeira seção deste artigo, será apresentado um breve panorama sobre autoconceito adolescente e colonialidade. Na seção seguinte serão discutidos os resultados da ação desenvolvida na escola, na qual houve um destaque para a questão do preconceito racial como prática social. Para finalizar, serão apresentadas algumas considerações sobre esta ação extensionista.

ADOLESCÊNCIA: COLONIALIDADE E AUTOCONCEITO

A partir das experiências relatadas pelos estudantes, consideramos a relação da colonialidade do ser e do poder com o autoconceito dos participantes da pesquisa. A definição de colonialidade do poder dada por Aníbal Quijano (2005) diz respeito a articulação histórica entre a exploração de classe e a classificação racial da população mundial dentro da primeira e segunda modernidade. Maria Lugones (2014) enfatiza o processo de racialização como redução ativa, a desumanização dos sujeitos nos termos de raça e gênero. Assim, a racialização classificou a humanidade em diferenças absolutas, em zonas do ser e do não-ser. Esse processo não apenas classifica, mas é produzido como prática ativa de desumanização e localização desses sujeitos na zona do não-ser: os destituídos de direitos, valores éticos, estéticos e epistêmicos – “os condenados da terra” (Ver FANON, 1979).

As sociedades modernas, fundadas sobre a racialização e a exploração capitalistas, historicamente constituíram subjetividades e processos de subjetivação ancoradas nas hierarquias raciais, de classe e de gênero que também orientam as definições estéticas mais elementares da vida social. Assim, os modelos de beleza privilegiam características consideradas superiores a outras, ser branco e portar marcas da branquitude, como o cabelo liso e louro; a heterossexualidade; os valores burgueses e/ou eurocêntricos, como a cultura letrada; ser magro ou se aproximar do corpo com matriz grego-latina, ou seja, as pessoas (negras, homossexuais, indígenas, mulheres, crianças) que habitam corpos distantes desses padrões são empurradas para a zona do não-ser – do trabalho degradante, da desposseção econômica etc. Mas, como essas questões atravessam o autoconceito de crianças e adolescentes negras e de periferia?

O autoconceito é um “fator determinante de uma personalidade sadia” (OLIVEIRA, 2004, p. 58), sendo considerado um elemento importante para a compreensão de fenômenos educacionais, que são, por natureza, multidimensionais. De acordo com Oliveira (2004), a ideia de autoconceito se relaciona com autoimagem, imagem corporal e autoestima, ou seja, são conceitos interligados no processo de autoconhecimento do sujeito, construídos gradualmente a partir de suas interações com o mundo. Em outras palavras, o meio social, em especial a família, a igreja e a escola, influenciam na forma como cada um se percebe.

A autoimagem está relacionada à percepção que se tem de si mesmo, constituindo o sentido de identidade que, por sua vez, está relacionada à imagem corporal (OLIVEIRA,

2004). Na adolescência, as mudanças fisiológicas obrigam o jovem a redescobrir seu próprio corpo para se relacionar com o mundo, momento em que ocorrem fragilidades das crenças que norteiam seu comportamento e sua constituição como sujeito.

Segundo Kosovski (2014), essa dimensão sexual que ressurgue afeta a imagem corporal, causando desestabilizações. O aparecimento de pelos e espinhas transformam a imaculada pele infantil, os contornos do corpo ganham outras formas, a voz se altera, desafina, os seios despontam etc. Essas e outras transformações púberes se constituem como índices reais que contribuem para a hesitação da imagem corporal face ao estranho (KOSOVSKI, 2014). O estranho vai ser aqui compreendido como o outro, aquele com quem nos relacionamos e um dos responsáveis por nossa constituição enquanto sujeitos.

Entretanto, há de se ter cuidado com a possível concepção de que as transformações de ordem fisiológica bastariam para deflagrar o adolescer do sujeito. Matheus (2008) realça o papel do olhar do outro como importante elemento para o entendimento da estranheza do adolescente quanto ao próprio corpo.

É, sobretudo, a partir do olhar do outro, ou da imagem especular que este anuncia, que surge, para o sujeito, um corpo estranho, um componente novo em seu psiquismo que não encontra registro entre os recursos simbólicos disponíveis. Esse olhar e essa imagem não estão presos à concretude da realidade, uma vez que esta é sustentada pelo campo simbólico que a fundamenta e acompanha. Da realidade, busca-se ao menos um grão que sirva de suporte para o real a ser confrontado, disparado pela estranheza do olhar do outro. [...] É por esse motivo que o momento adolescente independe imediatamente da puberdade, pois está atrelado aos sentidos que aquele corpo conquista nos laços nos quais se inscreve (MATHEUS, 2008, p. 620-621).

Assim, a estranheza quanto ao corpo do adolescente é despertada pela estranheza do olhar do outro. A parte final dessa citação, ao fazer referência aos laços aos quais o corpo se inscreve e dos quais se depreende uma dimensão de sentido, salienta o aspecto social implicado no processo de edificação da imagem. Nesse ponto, é importante considerar a noção de ideal de eu, concebida por Freud (2010) em seu estudo sobre o narcisismo. Neste momento de sua teoria, a instância do ideal do eu pode ser compreendida como o ponto a

partir do qual o sujeito é amado e desejado, desde que atendendo a certos traços tidos como ideais pela coletividade.

Nesse sentido, como crianças e adolescentes negros (como Bianca, a personagem do seriado que foi apresentado) lidam com o fato de que a ordem simbólica, dentro da qual vivem, destitui de valor positivo seus corpos e seu existir? Como lidar com a ordem simbólica expressa pelo adolescente que ao responder a pergunta feita pelos pesquisadores “*Você já sofreu preconceito?*”, enunciou que “*Já, mas prefiro não comentar isso...*”?

Se a formação pode ser considerada como uma interface entre o indivíduo e a cultura, uma vez que ela aponta para a ordem simbólica, a cultura, da qual fazemos parte, orientando nossos valores e formatando nossos gostos, como jovens negros podem desenvolver autoconceito positivo em sociedade estruturalmente racista? É importante destacar que a formação

[...] é a herdeira do narcisismo original, em que o Eu infantil bastava a si mesmo. Gradualmente ela acolhe, das influências do meio, as exigências que este coloca ao Eu, as quais o Eu nem sempre é capaz de cumprir, de modo que o indivíduo, quando não pode estar satisfeito com seu Eu em si, poderia encontrar satisfação no ideal do Eu que se diferenciou do Eu (FREUD, 2011, p. 68).

A formação do ideal do eu, segundo esse excerto de *Psicologia das massas e análise do eu*, constitui-se por algumas exigências do meio cujo cumprimento o eu é instado a observar, um horizonte a ser visado. Salientamos disso a orientação quanto à busca de objetos valorizados, revestidos de valor, a qual o sujeito é levado a seguir em seu trânsito social. O trabalho de Rosa (2002), ao estabelecer relação dessa busca com o processo de adolecer, sublinhando a inserção do sujeito na cena social, nos traz precioso esclarecimento:

O ideal do eu, embora fundado narcisicamente e pelo desejo do Outro (...), traduz-se pela possibilidade de produzir e buscar objetos fálicos e lugares que tomam a forma de ideais que orientam os laços com o Outro, os laços sociais sustentados pelo desejo e pelas identificações. Identificações, desejo e ideais articulam o sujeito ao grupo social, inserindo-o na cena social através da formação de grupos de amigos, de nova família, inserção no trabalho, em grupos religiosos... Estão aqui os temas básicos da adolescência (ROSA, 2002, p. 230).

A partir da teoria psicanalítica, tais pontuações referentes à adolescência nos permitem atentar para o quão delicado é esse momento, vivido pelo sujeito humano. Se por si só as transformações do corpo e a irrupção da sexualidade, capitaneadas pela estranheza

do olhar do outro, desestabilizam a imagem, causando mal-estar, o que se pode dizer acerca de experiências nas quais essas transformações são acompanhadas de traços não valorizados, ou até mesmo rechaçados pelo meio social? Daí a necessidade de encaminharmos algumas colocações acerca do preconceito.

Segundo Krech, Crutchfield e Ballachey (1975 apud CROCHIK, 2015, p. 31) “[...]o preconceito é uma atitude, e como tal tem três dimensões: uma cognitiva, uma afetiva e uma tendência para a ação”. Para Crochik (2015, p. 31), a dimensão cognitiva se refere aos estereótipos e aos argumentos que buscam justificar, ainda que vagamente, a discriminação; “[...]cabe enfatizar que tal hostilidade em hipótese alguma é provocada pela vítima; trata-se de projeção, no sentido psicanalítico, de desejos, medos, expectativas sobre seus alvos[...]”.

A dimensão afetiva pode ser direcionada contra o alvo – esse é desprezado –; a seu favor, compensando uma agressividade que o próprio preconceituoso não pode aceitar, nesse caso, a explicação cognitiva busca explicar o porquê do excesso de preocupação; ou se caracterizar pela frieza, que é a negação de toda e qualquer identificação possível com o alvo, tal negação não significa ausência de paixão, mas seu sufocamento; a justificativa racional, nesse caso, é de que o outro não lhe diz respeito. (CROCHIK, 2015, p. 31).

Seguindo as dimensões cognitiva e afetiva, há a tendência para a ação discriminatória, desdobrada em, pelo menos, duas formas: a marginalização e a segregação. A primeira, “[...]se refere a incorporar o alvo da discriminação, mas não o considerar plenamente membro do grupo; nesse caso, supõe-se que o afeto e mesmo os estereótipos sejam para protegê-lo [...]” (CROCHIK, 2015, p. 32). O mesmo autor explica que “[...] a segregação consiste em considerar o alvo de preconceito fora do grupo[...]”, articulando a justificativa preconceituosa à hostilidade e à indiferença.

Por outro lado, para Fanon (2008), a atitude do branco frente ao negro pode ser descrita a partir da redução da totalidade de seu ser a uma exterioridade objetificada: “Mãe, olha o preto, estou com medo!” (*Idem*, p. 105) A clausura epistemológica que a racialização significa deve ser articulada às relações sociais: não é apenas uma dimensão individual ou biofísica, cognitiva e atitudinal do indivíduo; este é chamado a ocupar um lugar de sujeito dentro da ordem simbólica a partir do sistema de significação social e historicamente constituído. Assim, não podemos desconsiderar que a cultura, ao construir o outro como inferior, articula-se aos interesses econômicos e sociais, para a manutenção de um grupo em

subalternidade social e despossessão econômica. Logo, quando alguém é “aprisionado” dentro de categorias raciais, no mundo moderno, também é “enquadrado” dentro de outras categorias: pobre, feio, despossuído de saber, de direitos e de humanidade.

A EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA: O PRECONCEITO RACIAL EM EVIDÊNCIA

O Colégio Estadual onde foi realizada esta experiência extensionista possuía, em 2015, 1.470 estudantes, divididos em 41 turmas do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensino médio e Educação de Jovens e Adultos, em três turnos: 14 turmas de manhã com 498 estudantes, 14 turmas à tarde com 472 e 13 turmas à noite com 500 estudantes. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição,

[...] a maioria dos alunos do Colégio Estadual (...) descende de famílias de baixa renda. As atividades geradoras da fonte de renda são: construção civil, serviço doméstico e venda autônoma. Pouquíssimas famílias possuem renda fixa, (...) a maioria dos pais não concluiu sequer a primeira fase do Ensino Fundamental, dificultando o acompanhamento dos filhos no processo educacional. Os estudantes vêm de famílias desestruturadas, sendo filhos de pais separados e mães solteiras, com aparente desestruturação sócio-afetiva. São educados pelas avós, na maioria, de idade avançada e saúde precária, não possuindo condições de assistir de forma satisfatória o desenvolvimento dos mesmos (TOCANTINS, 2014, p. 42).

A partir desse perfil socioeconômico dos estudantes, a coordenação pedagógica do Colégio selecionou para participar do cineclube quatro turmas do sexto ano; duas turmas do sétimo ano e três turmas do ensino médio (sendo duas da primeira série e uma da segunda série). De acordo com os dados da equipe escolar, a faixa etária dos alunos varia de onze a dezoito anos, e essas turmas foram as que mais geraram preocupações em relação ao interesse pelas drogas.

Carlini-Cotrim (1998, p. 27) propõe cinco modelos de ações concretas para diminuição de riscos às drogas: “[...]conhecimento científico; educação afetiva; oferecimento de alternativas; educação para a saúde e modificações das condições de ensino [...]”. Corroborando com as ideias de Xavier (2010), optou-se pela modelo “educação afetiva” que, segundo Carlini-Cotrim (1998, p. 27), “[...]defende que jovens (...) menos vulneráveis, do ponto de vista psicológico, são menos propensos a se engajar num uso problemático de substâncias psicoativas.” Para isso, o modelo propõe a realização de atividades que

desenvolvam “[...]a autoestima, a capacidade de lidar com a ansiedade, a habilidade de decidir e interagir em grupo, a comunicação verbal e a capacidade de resistir às pressões de grupo” (*Idem*, p. 27).

Para operacionalizar uma dessas atividades, cada turma foi recebida na sala de vídeo do Colégio, onde os pesquisadores se apresentaram e explicaram os objetivos do cineclubes. Foram realizadas oito sessões do cineclubes nas quais cada turma assistiu o episódio, com duração de 25 minutos e, na sequência, foi passado um questionário com seis questões abertas, a saber: 1-Você gosta de seu nome? Por quê?; 2-Você gosta da sua aparência física? Por quê?; 3-Você já fez algo para mudar sua aparência física? (Se sim, o quê?); 4-Você já sofreu algum tipo de preconceito?; 5-Você se considera tímido? Por quê? e 6-Você gostou do episódio assistido? Por quê?

Após dar um tempo para que cada um respondesse, por escrito, tais questões, foi aberto um espaço para que os estudantes falassem sobre suas respostas, que refletiam suas histórias de vida. Foi a partir dessas duas experiências, oral e escrita, que identificamos a importância das discussões sobre autoconceito e preconceito racial.

A maioria dos estudantes declarou gostar do seu nome. As justificativas mais recorrentes daqueles que não gostavam do próprio nome foram: *“Não, porque várias pessoas têm.”*; *“Não, porque meu nome é estranho/esquisito.”*; *“Às vezes eu queria que o meu nome fosse outro, porque é muito complicado.”* (Difícil pronúncia); *“Não, nunca vi ninguém com o mesmo nome que eu.”* De acordo com Oliveira (2004, p. 62), “[...]a adolescência é uma fase rica de reflexões, de procura, de mergulho em si mesmo, onde há um grande esforço na busca de significado. O que importa à juventude é a descoberta de si mesmo como algo único e original. [...]”. Se muitos jovens almejam isso, o que percebemos é que nem todos compartilham do mesmo desejo. O fato de se ter um nome único pareceu incomodar alguns adolescentes. Isso demonstra que se ocorre a busca pela exclusividade, por outro lado, é importante se “perder” na multidão com um nome comum. A timidez e os preconceitos podem ser compreendidos como fatores para essa fuga da unicidade.

Ainda dentro dessa dualidade de se parecer ou não com o grupo, temos as experiências narradas pelos adolescentes sobre as mudanças na aparência física que fizeram.

As modificações mais recorrentes foram: corte de cabelo; tingir/descolorir cabelo; uso de “chapinha”; uso de aparelho dentário; uso de maquiagem; *design* de sobancelha; uso de óculos; prática de atividade física; realização de dieta e mudança no estilo de se vestir. Oliveira (2004) explica que a autoestima do jovem está ligada ao autoconceito e à autoimagem, por isso se observou que a maioria dos estudantes já alterou sua aparência física com o objetivo de ser melhor aceito por si mesmo e/ou pela comunidade em que vive.

No episódio, Bianca diz para sua mãe que quer alisar o cabelo com “chapinha” para que a mãe do seu namorado a considere bonita, mas sua mãe destaca que ela é muito bonita naturalmente, com seus cabelos crespos. Durante o cineclube essa questão foi debatida com as turmas para evitar sentimentos de autorrejeição, que podem ser manifestados em forma de submissão, ansiedade e/ou baixa autoestima. Foi desse modo que percebemos as mudanças físicas realizadas por esses jovens. A autorrejeição física, gerada por rejeições externas, vindas de familiares, amigos e comunidade em geral, faz com que esses estudantes procurem através de mudanças físicas se aproximar do padrão de beleza imposto pela sociedade e informado pela colonialidade. Para Oliveira (2004, p. 63-64):

É partindo de si mesmo que o adolescente define suas relações com o outro, e é a partir de seu ponto de vista que reflete, julga e avalia sua própria pessoa. Faz um confronto consigo mesmo, isto é, procura descobrir a imagem que ele se faz de si mesmo para depois confrontá-la com seus companheiros, buscando descobrir a imagem que fazem dele. (...) Dessa forma, o outro tem uma grande importância na autoimagem de um adolescente.

Como dissemos, a autoimagem e as mudanças físicas sofrem grande influência do meio social em que os jovens estão inseridos, por isso nos importou saber que tipo de preconceito eles já sofreram. Foi importante compreender como esses estudantes compreendiam o termo, observando que há diferentes tipos de preconceitos: racismo, homofobia, xenofobia, machismo etc. Foi ressaltado que o preconceito pode ser um tipo de violência que ocorre não só fisicamente, mas também psicológica e moralmente.

Os estudantes relataram diversas experiências que consideraram preconceituosas, principalmente relacionadas com apelidos: *porco espinho, vassoura, quatro olhos, banana, loira do banheiro, anã, magricela, baleia e rosa/gay*. O grande destaque

durante a discussão foi o preconceito racial, evidenciado por estudantes que narraram experiências com apelidos racistas: *macaco e boi preto*.

Durante a discussão, um dos estudantes narrou que seu tio foi encaminhado ao hospital, pois tentou tirar sua cor, raspando com faca sua pele, pois queria deixar de ser negro. Além disso, outros excertos foram extraídos das respostas escritas pelos estudantes: *“Minhas amigas já me chamaram de negrinha, disseram que eu nunca iria encontrar ninguém na minha vida. Mas eu encontrei um garoto muito lindo, ele é branco dos olhos verdes.”*; *“Meu colega de classe... disse que é ruim ser preta e eu me ofendi.”*

Nesse ponto da discussão, o pensamento freudiano nos propicia algum esclarecimento a partir da formação do ideal de eu, tal como exposta na introdução deste trabalho: dobradiça entre a construção da própria imagem, ou seja, o eu, e a esfera social. Grande parte das manifestações referentes às mudanças corporais efetivadas pelos adolescentes participantes da atividade, ou de pessoas próximas a eles, orientadas por um “ideal de branqueamento”, são elucidadas pelas considerações de Souza (1990 apud REIS FILHO, 2006), quando articula a questão do racismo ao ideal de eu. Segundo a autora, o ideal de eu branco ainda é muito importante para pensar a autoimagem do negro brasileiro, procurando constituir-se à semelhança do branco, tornando opaca, não poucas vezes, a questão da negritude.

Pautando-se sobre essa tese, Reis Filho (2006) afirma:

[...] A contínua exclusão, aliada a um espelho opaco, torna difícil, e por vezes até mesmo impossível, ao negro realizar o seu ideal, pois em nosso imaginário, o negro é visto através de um mito que deu origem a um discurso sobre o psiquismo do negro do Brasil que associa negro a traços de periculosidade, incompetência e asco (p. 154-155).

Durante a experiência notamos que um estudante negro chamou outro colega de “macaco”, que se ofendeu dizendo em tom de reprovação: “para!”. Questionamos o primeiro estudante se gostaria que alguém o chamasse de um apelido ofensivo; ele respondeu com certo embaraço, que não. Alguns colegas da turma responderam que aquilo era preconceito. Uma estudante lembrou uma cena do episódio visto em que Adélia, a mãe do namorado de Bianca, apresentou comportamentos racistas ao questionar se Bianca era parente de empregadas domésticas. A mesma justificava sua pergunta devido sua experiência com uma

empregada doméstica que “era queimadinha” (expressão usada pela Adélia, no episódio), como Bianca. De acordo com as falas dos próprios estudantes, a atitude de Adélia foi racista, assim como o fato de o garoto da turma chamar o colega de “macaco”. Esse momento fez com que a turma toda refletisse não somente sobre os preconceitos que sofriam, mas também sobre as ações preconceituosas que praticavam.

Em sua atuação como psiquiatra na Argélia, Frantz Fanon se preocupou em investigar como a invasão cultural, efetivada no processo colonizador, foi responsável por doenças mentais na população argelina, isto é, Fanon observou os impactos do racismo na psique dos colonizados, reconhecendo as intersecções dos elementos subjetividade, economia, cultura e poder, em outras palavras:

[...] A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:
inicialmente econômico;
em seguida pela inferiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (FANON, 2008, p. 28).

Assim, as narrativas e experiências dos estudantes mostraram como a colonialidade atravessa a realidade vivenciada por esses adolescentes e seus familiares, destacando a importância de se discutir a questão racial no currículo e no cotidiano escolar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 479), há uma “demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação”, apoiada pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Aliada ao reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, é preciso avançar na desracialização das práticas escolares e da vida social.

As DCN apontam para a necessidade do reconhecimento de “[...]estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 479), complementando:

[...] Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (*Idem*, p. 479).

As DCN para a educação básica apresentam com clareza que o combate ao racismo não é uma tarefa exclusiva da escola, isto é, todos os espaços sociais têm o papel de criar mecanismos socioeducativos para tratar tal temática. Entretanto, enfatiza que, “[...]as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2013, p. 481).

Durante esta experiência, algo chamou a atenção dos pesquisadores. Uma das respostas à pergunta “Você já sofreu algum tipo de preconceito?”, entregue por escrito por uma estudante do 1o ano do ensino médio, expressou o seguinte: “Já, mas eu prefiro não comentar isso”. Além disso, outra aluna do 6o ano se recusou a falar, no momento em que foi aberto um espaço de diálogo, após a exibição do episódio, bem como manifestou oposição em responder as perguntas por escrito.

Essas manifestações nos incitaram a pensar em uma dimensão de silenciamento. Como entendermos essas manifestações? Primeiramente, é importante reconhecermos que não são propriamente silenciamentos: expressam uma recusa em falar. Uma delas, inclusive, indica uma afirmação: “sim, já sofri preconceito”. Não advogamos, obviamente, o constrangimento dos sujeitos na obrigatoriedade do ato da fala, coagindo-os a expor narrativas que, provavelmente, remetem a situações dolorosas e traumáticas. Como nos lembra Kupermann (2015), fazendo menção ao pensador Roland Barthes, “[...]obrigar a dizer pode ser tão violento quanto forçar a calar [...]” (p. 45). Assim, nos deparamos com a negativa desses sujeitos em falar sobre o assunto e, seja por qual motivo tenha isso ocorrido, nos coube simplesmente respeitar.

No entanto, a recusa pessoal das participantes nos levou à reflexão, remetendo à pergunta quanto à existência de um outro tipo de silenciamento, este de caráter social e institucional, referente ao tema do preconceito racial: Por que se evita falar acerca do racismo

nas instituições? A qual tipo de discurso essa evitação pertence e a em função de que ela se mantém?

Pensamos que isso revela “o silêncio como discurso” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 53), ou seja, o quanto esse silêncio contribui para a opacidade do preconceito étnico-racial. Esse silenciamento pode ser observado na instituição escolar, através de professores, coordenação pedagógica ou direção quando evitam abordar o tema do preconceito, seja por constrangimento, por não saber lidar com o assunto e/ou desinteresse.

No que diz respeito ao racismo, a esQUIVA discursiva pode encontrar seu esteio no “mito da democracia racial”, a ausência de preconceito racial ancorada em uma suposta igualdade de oportunidades para negros e brancos. Dada a opacidade da negritude, o elemento racial não se torna uma questão a ser enfrentada e debatida; reserva-se a ela a evitação e com isso, nega-se uma diferença (REIS FILHO, 2006). Assim, “[...] não se fala em raça ou, se fala-se, é para se fazer calar. Temos “preconceito de ter preconceito”. Quando falamos em raça, pensamos em negros: como se apenas os negros tivessem a ver com isso, marcando uma diferença” (REIS FILHO, 2006, p. 153). A racialização, como categorização dos diversos grupos sociais, contudo, está calcada em uma hierarquia: os brancos e euro-descendentes foram racializados de modo a garantir-lhes o lugar de superioridade e privilégio econômico, político e epistêmico; indígenas, afrodescendentes e outros grupos, pelo contrário, ocupam, no imaginário moderno, o polo considerado inferior.

Verifica-se, claramente, o quão distante esse posicionamento de esQUIVA está do almejado para a formação libertadora, quando cotejado pelas estratégias propostas pelas DCN. Quanto a estas, como já citado, desracializar as identidades exigem desconstruir o preconceito que atravessa as relações sociais dentro e fora da escola.

Diante disso, há um longo caminho a ser percorrido para que as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja, efetivamente, colocada em prática no âmbito do currículo escolar. Para Cavalleiro (2000 *apud* SILVA JUNIOR, 2002) as DCN apontam para a necessidade da formação do professor para desenvolver ações educativas que contribuam para o combate ao racismo e preconceitos, como por exemplo:

- Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.
- Buscar, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, repudiando atitudes preconceituosas e discriminatórias.
- Valorizar diversidade presente no ambiente escolar.
- Ensinar crianças e adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
- Buscar materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial.
- Desenvolver ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Para abordar questões raciais no Brasil, as DCN apontam a necessidade de formar professores e demais profissionais da educação capazes de construir bases teóricas sobre racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença e multiculturalismo. Foram esses pontos que guiaram a ação de extensão empreendida, objetivando também contribuir com a formação de docentes capazes de tratar a temática de forma transversal, partindo das próprias experiências de preconceito vivenciadas pelos estudantes da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência extensionista, considerada exitosa por todos os envolvidos, foi possível operacionalizar algumas das ações educativas apresentadas por documentos oficiais e estudiosos da área, evidenciando, inclusive, a presença de um silenciamento sobre o tema que precisa ser quebrado a partir de práticas pedagógicas mais recorrentes. Para Silva Júnior (2002, p. 54), “[...] o silêncio (enquanto discurso vazio – não dialógico, não expressivo de relações) escolar sobre o racismo e a discriminação[...]” pode “[...] provocar na criança negra frustrações e sofrimentos de toda ordem (da agressão verbal, à agressão física e do não reconhecimento da diversidade como aspecto da igualdade)”.

A escola é um espaço de socialização no qual passarão, praticamente, todas as crianças e adolescentes, reforçando seu papel fundamental na abordagem do tema. Na visão dos professores que receberam o *feedback* sobre esta experiência, adolescência, autoconceito e preconceito racial são algumas temáticas que eles sentem que precisam de orientação sobre como abordá-las em seu cotidiano escolar. Isso reforça a necessidade de fortalecer o vínculo universidade e sociedade, especificamente com a escola.

A ação extensionista mostrou ao corpo docente e pedagógico da escola a importância de espaços para ouvir os estudantes sobre suas angústias pessoais, algumas muito específicas da adolescência. As narrativas sobre os preconceitos raciais vivenciados pelas turmas foram sensibilizadoras ao coletivo escolar, compreendendo que esta ação de extensão cumpriu um papel relevante nesse processo, recebendo o convite da escola para sua continuidade. Os próprios professores relataram que os estudantes estavam “cobrando” a realização de novos cineclubes pelos professores da universidade, ou seja, expressando seu desejo de espaços para que eles possam falar sobre suas inquietudes.

Observou-se o quanto os temas autoimagem e autoconceito são bem delicados no período da adolescência, requerendo uma atenção especial dos professores, a fim de que os estudantes se sintam mais acolhidos e orientados sobre como lidar com os desafios que se apresentam nesta etapa da vida, minimizando, por exemplo, o envolvimento com as drogas.

Contudo, o recorte de classe, orientador da percepção dos professores e instituição escolar mostrou-se insuficiente para conhecer as dinâmicas sociais reais nas quais os estudantes estão inseridos. O preconceito racial, portanto, mostrou-se um tema central da experiência de autoimagem e da construção autoconceito por partes dos estudantes com quem os extensionistas conviveram. O racismo como estrutura social atravessa, de modo crucial, a vida desses sujeitos em um momento de considerável fragilidade emocional e produz feridas que passam a ser, a considerar a reações durante a experiência de extensão, ocupam espaço significativo na vida dos estudantes negros e negras das escolas tocantinenses.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In. AQUINO, Julio Groppa. *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 19-30.

_____. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. *Movimento-Revista de Educação*. 2015. Disponível em:
<<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/270>>. Acesso em 23 jul. 2016.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In. ____ *Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 7)*. Rio de Janeiro: Imago, 1972, p. 123-252 (Originalmente publicado em 1905).

_____. Introdução ao narcisismo. In ____ *Obras completas (Vol. 12)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 13-50 (Originalmente publicado em 1914).

_____. Psicologia das massas e análise do eu. In. ____ *Obras completas (vol. 15)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 11-113. (Originalmente publicado em 1921).

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 09 out. 2018.

KOSOVSKI, Gisele Falbo. Construção da imagem de si, desestabilização e adolescência. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 61-71, 2014.

KUPERMANN, Daniel A “desautorização” em Ferenczi: do trauma sexual ao trauma social. *Cult - Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, ano 18, n. 205, p. 39-45, Set. 2015.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Censo 2010*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/pesquisa/23/22107>. Acesso em 24 abr. 2019.

MATHEUS, Tiago Corbisier. Quando a adolescência não depende da puberdade. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 616-625, Dez. 2008.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Autoconceito do adolescente. In. SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila D. T. (Org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 58-69.

REIS FILHO, José Tiago Negritude e sofrimento psíquico. *Pulsional Revista de Psicanálise*, São Paulo, ano XIX, n. 185, p. 150-156, mar. 2006.

ROSA, Miriam Debieux. Adolescência: da Cena Familiar à Cena Social. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 227-241, jan. 2002.

SILVA JÚNIOR, Hédio *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina." *Colonialidade do saber. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, PP. 107-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em 13 out. 2018.

TOCANTINS. *Projeto-Político Pedagógico do Colégio Estadual (...)*. Araguaína, 2014.

XAVIER, Dartiu. *Drogas e adolescência*. 2010. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/drogas-e-adolescencia>>. Acesso em 11 jul. 2016.



Submissão: 24 de abril de 2019

Avaliações concluídas: 18 de dezembro de 2019

Aprovação: 20 de dezembro de 2019

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; VENÂNCIO, Sariza Oliveira Caetano; NAKASHIMA, Antonio Henrique Ruiz; RAMOS JÚNIOR, Darnival Venâncio. A Colonialidade e as Crianças: reflexões sobre classe e raça na Educação Básica. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 19, n.2, p. 1-20, e-190204, jul./dez., 2019. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >