

O estigma dos três ps: pobre, preto, da periferia. A visão de adolescentes da Comunidade Heliópolis.

Isis S. LONGO¹
EMEF Gonzaguinha/ FAZP - SP

O texto aborda a reflexão de adolescentes sobre suas vivências dentro e fora da Comunidade Heliópolis, no que se refere ao pertencimento étnico-cultural, local de origem, condição sócio-econômica e as ações institucionais dos agentes públicos e privados com as pessoas pobres, negras, faveladas. Os dados apresentados no texto fazem parte das atividades realizadas com os alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental, sobre o conteúdo curricular da disciplina de História e da Lei 10.639/2003. Os relatos das experiências, textos teóricos, jornais e dados do IBGE promoveram reflexões e propostas de ações individuais e coletivas para o enfrentamento do racismo institucional brasileiro.

Palavras-chave: racismo – direitos humanos – protagonismo infanto-juvenil

The stigma of three ps: poor person, black person, of the periphery. The vision of adolescents of the Heliópolis Community.

Isis S. LONGO
EMEF Gonzaguinha/FAZP-SP

The text approaches the reflection of adolescents on its experiences inside and outside of the Heliópolis Community, as for the ethnic-cultural belonging, local of origin, partner-economic condition and the institucional actions of the public and private agents with the poor, black people, of the periphery. The data presented in the text are part of the activities carried through with the pupils of 9º year of Basic Education, on the curricular content of it disciplines of History and Law 10.639/2003. The stories of the experiences, theoretical texts, periodicals and data of the IBGE had promoted reflections and proposals of individual and collective actions for the confrontation of Brazilian institucional racism.

Word-key: racism - right human beings - youthful protagonism

¹ Doutora em Educação (FEUSP), Historiadora, Professora da Educação Básica (EMEF Gonzaguinha) e Ensino Superior (Faculdade Zumbi dos Palmares). Membro da AETD – Associação Educativa Tecer Direitos. isislongo@ig.com.br

O imaginário social das periferias de São Paulo apresenta um misto de indignação pelas condições de precariedade da infra-estrutura local e de desconfiança da população que lá vive. Ser pobre, viver na pobreza, mesmo implicando esporadicamente o sentimento de “caridade” cristã, numa sociedade de classes, prevalece o discurso liberal da responsabilidade do indivíduo pelo seu destino, no qual o pobre carrega o estigma da incapacidade de se auto-sustentar e da propensão à marginalidade.

Erving Goffman (1988), nos seus estudos sobre os sujeitos excluídos da sociedade, explica que os estigmas são marcas sociais construídas historicamente para a sujeição de indivíduos considerados fora do padrão de normalidade, definindo o conceito de estigma como: *“a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”* (p.07).

A sociedade brasileira marcada por um passado do patriarcado, da escravidão, do patrimonialismo, da hegemonia do europeu branco, heterossexual, cristão, vê a contradição exposta cotidianamente entre o mito da democracia racial e a exclusão de milhares de brasileiros e brasileiras não-brancos, herdeiros de etnias ameríndias e africanas de baixa aceitação cultural, portanto, “merecedoras” da precarização socioeconômica vigente.

A situação da exclusão socioeconômica e cultural dos grupos populacionais pertencentes aos negros e indígenas é escamoteada pela ideologia do “branqueamento”, pela ascensão social, como se o enriquecimento privado fosse o elemento chave para a superação das desigualdades raciais. Os dados nacionais do IBGE ²(2010) mantêm a disparidade entre brancos e negros em índices como: salário, escolaridade, expectativa de vida; no entanto, a ideologia da democracia racial e a defesa incondicional das elites dominantes do paradigma liberal para uma pretensa sociedade “civilizada”, são os protagonistas refratários dos processos de organização e reivindicação dos direitos históricos suprimidos dos não-brancos do país:

² O estudo sobre a Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), a partir do censo de 2010 do IBGE, revelou que a população negra predomina no Brasil, é jovem, tem mais filhos, é mais pobre e está mais exposta à mortalidade por causas externas, especialmente homicídios (IPEA – 12-05-2011).

Assim, enquanto o provérbio que *Money whitens* pode ser verdadeiro, é absolutamente irrelevante o número de afro-brasileiros que tem se servido de seu dinheiro para usufruir do proverbial trânsito entre as classes sociais que a “democracia racial” brasileira proporciona a seus cidadãos. (...) Mais do que uma esperança, uma crença; o racismo é encoberto até mesmo por suas vítimas. O resultado é que poucos negros viam qualquer necessidade ou “incentivo” para o separatismo racial ou ativismo que deveria reforçar a identidade distinta. E, como os brancos dizem que não há racismo, eles não apóiam aos movimentos negros. (MARX: 1997, 164-165)

Como os mitos da cordialidade e da democracia racial são construções históricas com finalidades de “amálgamas” da unidade nacional, o enfrentamento do racismo no Brasil não é realizado abertamente. Somos constantemente bombardeados com fenômenos sociais racistas, como perseguições e execuções de jovens negros, desqualificação das políticas afirmativas, como as cotas para negros nas universidades públicas, assédio moral pelo uso do cabelo crespo solto no trabalho, aumento do número de prisões de jovens negros aliciados pelo tráfico de drogas, entre outros.

No entanto, a “guerra” contra o racismo não é declarada, seus efeitos são minorados pelos discursos do revanchismo, do racismo dos negros contra os brancos, ou contra si próprios, e, portanto, a harmonia das três raças, da identidade nacional, é apregoadada pela miscigenação “consensuada”, com a óbvia prevalência do poder branco como algo natural, como bem ressalta Barreto (1997):

Sempre reflito sobre o perigo do óbvio. O óbvio é tão óbvio que não precisa ser dito e, por não ser dito, não precisa ser pensado e, de tão óbvio, torna-se invisível. Esta é a representação social do racismo brasileiro. A naturalização dos fenômenos culturais, retirando-os do mundo cultural para o mundo da natureza, implica a inquestionabilidade daquele, na medida de sua identificação com este. É o passo para a impossibilidade de proposições alternativas ou de mudanças estruturais para dada realidade (pp. 195-196)

A naturalização das desigualdades entre brancos e não-brancos no Brasil perdura, à medida que, ainda há dificuldade no nível de identidade e de mobilização racial, mesmo havendo um aumento na auto-declaração de negros, pardos e indígenas

no último censo nacional (IBGE/IPEA, 2011). Entre estudiosos do racismo, o fato do Brasil não ter uma dominação racial institucionalizada, como os EUA e a África do Sul, trouxe consequências, sendo a mais eficiente, o mito da democracia racial. O mito “inculca” o valor da ascensão social, assim, as pessoas que sofrem discriminação acreditam que o problema seja de ordem econômica e não do racismo em si. *“Defensores da democracia racial rejeitaram a negritude, como um misticismo que não tem lugar no Brasil. Até mesmo para os negros, o investimento psicológico nesse mito tem sido profundo”* (MARX: 1997, 165).

Iray Carone (2002) ao realizar estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil, identifica a discriminação racial, também, como um dispositivo de manutenção de privilégios de um grupo sobre o outro. Portanto, o desejo do branco em manter seus privilégios significa praticar uma discriminação por interesses, algo distinto, de uma discriminação provocada por preconceito. Há uma prática de exclusão moral, com a desvalorização do outro como ser humano. *“Desta forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro”* (CARONE & BENTO: 2002, 29).

O que construímos em termos de mentalidade, em quase quatro séculos de escravidão, foi sem dúvida um modelo de sociedade excludente, com a naturalização das desigualdades e hegemonia do poder branco. A autopreservação dos privilégios socioculturais dos brancos está na garantia da imutabilidade do grupo branco ser o padrão universal de humanidade, e o outro, o diferente não deve ameaçar o “normal”. Os brancos negam seus preconceitos pessoais, reconhecem o impacto do racismo sobre a vida dos negros, mas evitam identificar o impacto do racismo em sua identidade branca.

Carone (2002) defende a ideia de que a luta por uma sociedade mais igualitária deve abarcar a relação negro e branco, herdeiros beneficiários e herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, a escravidão, e seus efeitos perversos, como o processo de “branqueamento”. Alude ainda, à referência aos conceitos de negritude e negritude, como categorias de análise social necessárias à transformação:

A negritude é um momento de desalienação do negro na sociedade brasileira, mas ainda tem como modelo o branco. A negritude vai mais longe: é uma contra-

ideologia construída para minorar as frustrações psicossociais de uma categoria racial e eventualmente auxiliá-la na luta direta pela modificação do status quo social. Pressupõe, portanto, a negação da ideologia da classe dominante, os seus valores, os seus referenciais, os seus padrões estéticos, fazendo da cultura um dos elementos de transformação social (p.184-185)

Nesta conjuntura, pensar formas de enfrentamento ao racismo e superação das desigualdades históricas, pressupõe a análise dos locais de reprodução de valores republicanos, entre eles o direito à diversidade, o respeito às diferenças, o direito às políticas sociais para a justiça e não para compensação. É fato que as instituições sociais são espaços potenciais de transformação de mentalidade e práticas discriminadoras, no entanto, as próprias instituições devem mediar suas culturas organizacionais reprodutoras de preconceitos e discriminações.

No caso das escolas públicas brasileiras, os atores sociais das escolas, como: professores, gestores, funcionários, comunidade, estudantes são partícipes do jogo da hipocrisia do discurso da escola pública, laica, de qualidade social. Continuamos vivenciando a recorrente prática escolar da repetência, evasão, comemorações das datas católicas, ausência da gestão democrática mediante a existência conselhos de escolas figurativos, com o agravante da exclusão dos filhos das camadas populares da escola, considerados incapazes para o aprendizado intelectual, sendo o fracasso escolar majoritariamente destinado aos meninos e adolescentes negros e pobres.

De maneira diferente, a desigualdade racial no Brasil é gerada tanto na fase preparatória da educação formal como na posterior ao ingresso no mercado de trabalho. (...) Há muitos anos que educadores e ativistas do movimento negro enfatizam os conteúdos curriculares, especialmente o preconceito nos livros didáticos. Entendo que isso é uma parte da questão. Contudo, acho que o problema é mais sério, já que parece envolver também o sistema de representações dos professores com relação aos alunos negros e pobres. Os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se auto-realizam. Esses estereótipos estão na base de um sistema de mensagens que contribui a configurar a auto-estima das crianças. Esta parece ser a área crucial de intervenção: já que se não se destrói esse gargalo no sistema educacional brasileiro, continuará a funcionar

um dos principais mecanismos de transmissão intergeracional das desigualdades raciais (HASENBALG: 1997, 65).

Como atuar na escola pública de maneira a contrapor o modelo hegemônico de Educação voltado à manutenção das desigualdades?

O direito à Educação no Brasil sempre esteve associado ao privilégio de classe e de etnia, a atual escola pública é uma conquista recente pela classe trabalhadora, que adentrou na escola sem a garantia que a mesma estivesse aberta à cultura popular. A expansão da oferta de vagas, sem o necessário investimento de recursos públicos, imprimiu no sistema público a superlotação de alunos em escolas sem estrutura física, sem recursos humanos e sem as reformulações necessárias para a concepção de uma escola aberta a uma nova realidade, com novos agentes sociais – alunos, professores e famílias (BEISIEGEL, 2005).

Enquanto a escola pública, destinada às camadas populares, não se populariza, e continua reproduzindo a cultura elitista de maneira vulgarizada, por meio dos livros didáticos, sem democratizar suas práticas e seus conteúdos; os alunos(as) das camadas populares são estigmatizados pelo seu fracasso escolar, pois os mesmos teriam acesso à vaga, garantia de permanência com os programas de distribuição de materiais, alimentação e transporte, porém, como o rendimento escolar estaria abaixo dos índices esperados, a conclusão seria a baixa capacidade dos pobres (predominantemente não-brancos) de se adaptarem aos estudos acadêmicos (FREIRE, 2001).

Os desafios para a prática de uma educação emancipadora consistem na construção de um modelo popular de escola pública, no qual as diferenças sejam de fato respeitadas e valorizadas como elementos constitutivos da integralidade das pessoas. A resistência dos alunos(as) das escolas públicas em serem “domesticados” pelos conteúdos alienantes das disciplinas escolares é o indicativo de que a mudança está em movimento. No entanto, as transgressões infanto-juvenis continuam sendo rotuladas nas escolas como indisciplina dos “alunos-problemas”.

As disciplinas escolares fragmentadas em suas áreas de saber, compartimentalizadas em aulas estanques, são objetos de críticas pela Academia e

alvo de desprezo pelos próprios alunos, que não vêem (porque de fato não existe) relação entre os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, portanto, percebem que este é um conhecimento dissociado da sua realidade.

O maior volume de aulas para a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática traduz uma lógica utilitarista do conhecimento, do que seria relevante para ser ensinado e aprendido, portanto, as demais disciplinas seriam aportes ou então meramente dispensáveis. Neste cenário, de disputas pela pertinência de mais aulas para uma ou outra disciplina, temos inserida a Lei 10.639/2003, que dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que deve ser ministrado no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

Ter dimensão da complexidade do processo de formação da identidade nacional, das mudanças e permanências históricas de hábitos, usos e costumes sobre as etnias formadoras do povo brasileiro, é considerar a existência da Lei 10.639/2003 um marco positivo na legislação educacional. A lei ao determinar que as escolas realizem um debate constante sobre o cotidiano da discriminação e desvalorização da cultura afro-brasileira é, sem dúvida, um avanço na luta pela superação do racismo. O dispositivo legal traduz a premissa da obrigatoriedade da temática nas escolas, no entanto, o cumprimento da lei, num universo permeado pela reprodução dos valores hegemônicos da ideologia liberal e da cultura branca, nem sempre potencializa a resistência dos grupos não-brancos nas escolas.

O exercício da prática docente, fragmentado por disciplinas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, pouco contribui para a discussão interdisciplinar e das temáticas transversais, logo, a distribuição da carga horária por disciplinas, significa privilegiar o conteúdo programático da disciplina afim. Desta forma, para a discussão de história e cultura afro-brasileiras é “natural” que estes sejam temas para a disciplina de história.

No Ensino Fundamental II, os 8º e 9º anos (7ª e 8ª séries), da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, têm três aulas semanais de história para cumprir o planejamento anual da disciplina, com os conteúdos tradicionais dos grandes períodos

históricos (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e demais conteúdos organizados pelo(a) docente.

Entre os conteúdos selecionados como parte diversificada da disciplina de história, tenho como prática docente a inclusão da legislação nacional: Constituição Federal (1988), Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 10639/2003 – Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

A opção pelas legislações nacionais incide na perspectiva da discussão da universalização dos direitos civis, políticos e sociais a partir da luta da classe trabalhadora para extensão dos direitos humanos a todos. No caso da Constituição Federal (1988) o destaque aos artigos sobre os direitos sociais é intencional para a temática sobre o lugar de vivência dos nossos alunos, no caso específico, a Comunidade Heliópolis³.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é a legislação que garante direitos ao segmento etário de 0 a 18 anos, que se encontra em *fase peculiar de desenvolvimento*, portanto, deve ter a primazia de atendimento dos direitos, bem como, ter assegurada a garantia à proteção integral pela família, Estado e sociedade. Como uma lei que goza de pouca estima pelas escolas, o ECA é rejeitado com um tema transversal, é equivocadamente acusado de ser a lei que ocasionou o aumento da indisciplina nas escolas. Para nós, além de ser um “mapa” de procedimentos no caso da violação dos direitos infanto-juvenis, é um valioso instrumento didático para estabelecermos comparações entre os preceitos legais e a realidade vivida pelos nossos adolescentes.

Quanto à Lei 10.639/2003 ela compõe a tríade do nosso planejamento docente, pois a dimensão étnico-cultural é aprofundada com essa legislação, principalmente

³ Heliópolis / São João Clímaco tem aproximadamente 125.000 habitantes (PMSP: 2008). Localizada na subprefeitura do Ipiranga, distrito Sacomã, a favela está a 25 Km do centro da cidade, com fácil acessibilidade (Terminal de ônibus, metrô), infra-estrutura urbana, e equipamentos de educação, saúde e lazer (insuficientes para atender a demanda). Assim como muitas favelas de São Paulo, Heliópolis surgiu no início da década de 1970, quando a Prefeitura Municipal desalojou moradores das favelas da Vila Prudente e Vergueiro. Os moradores foram removidos para alojamentos provisórios que se tornaram permanentes. Mediante a luta dos moradores pelo direito à moradia digna (UNAS), Heliópolis conta hoje com 83% de abastecimento de água, 62% de esgotamento sanitário, 94% das casas possui rede elétrica, 57% das ruas são iluminadas, 97% das vias são pavimentadas.

com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Cabe lembrar, como afirmava o educador Paulo Freire, que *educar é um ato político*, portanto, as opções político-ideológicas pelo recorte dos conteúdos, seleção de fontes, dinâmica das aulas, são elementos essenciais para referendar a concepção de educação dos educadores(as); seja para uma educação domesticadora (no caso da reprodução do modelo tradicional de ensino bancário), ou para a realização de uma educação transformadora, cujos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem sejam de fato os educandos.

A preocupação primeira nas discussões sobre o pertencimento étnico-racial dos adolescentes é a garantia do reconhecimento das diferenças como um valor inalienável. Ser diferente na sua subjetividade, ser respeitado por suas escolhas, desejos, origens, culturas é o acordo inicial e constantemente reiterado para que haja um trabalho em grupo, com discussões, reflexões, problematizações e apontamentos de propostas para as situações analisadas.

Como proposta para a “desconstrução” da suposta harmonia das três raças brasileiras, o trabalho em história consiste em localizar o racismo no passado, conhecer as concepções construídas socialmente sobre eugenia e superioridade da raça branca, e mediar o racismo no presente. Levantar em conjunto aspectos da sociedade brasileira do século XXI que confirmam a persistência de práticas e mentalidades racistas, dados relevantes para respondermos os questionamentos sobre as desigualdades sociais entre brancos e negros no Brasil:

(...) a necessidade de se reconhecer que, no Brasil, o racismo, bem como o preconceito e a discriminação racial, são elementos estruturantes da sociedade e ainda balizam as relações sociais e institucionais, hierarquizando as diferenças e inferiorizando um grupo – o negro - em detrimento de outro – o branco. Como decifrar os tantos indicadores de pesquisas e estudos que desagregados por cor/raça invariavelmente demonstram desigualdades expressivas entre brancos e negros? (SOUZA & CROSO: 2007, 21)

Quando trabalhamos nas escolas públicas com adolescentes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, estamos compartilhando ideias com pessoas entre 13 e 16

anos, que muito têm a dizer, mas pouco espaço a escola oportuniza para que essa escuta se efetive.

As disparidades de interesses e objetivos que adultos e adolescentes vivenciam no cotidiano escolar, muitas vezes são fatores de conflito intergeracional, mas sem dúvida, as pessoas em fase peculiar de desenvolvimento, são os nossos alunos(as) adolescentes, portanto, o desejo de experimentar o mundo é mais intenso do que “assistir” as aulas. Quando propomos as discussões sobre as legislações citadas e a aplicabilidade ou não das mesmas na realidade dos nossos alunos(as), são reiteradas as noções de semelhanças e diferenças desse grupo etário, categorizados por alunos de uma mesma série/ano.

A noção de pertencimento ao lugar que em vivem, a Comunidade Heliópolis, é compartilhada pelo “orgulho”, “raiva” e “vergonha” de ser da comunidade. O bairro Heliópolis tem sido objeto de notícias na mídia, pelos belos projetos como Bacarelli, Cine Favela, Pólo Cultural, mas no dia-a-dia, a favela continua estigmatizada no imaginário e práticas sociais, quando, por exemplo, os familiares, ou os próprios alunos procuram vagas de emprego: *“Ninguém que mora aqui, bota o endereço verdadeiro na ficha de emprego, porque eles não querem saber dos favelados, porque pra eles quem mora na favela é bandido, mas não é bem assim...”* (V.A.P.G – 15 anos).

Os relatos de experiências, sobre as “injustiças” presenciadas por si, ou por familiares, pelo fato de serem moradores da favela Heliópolis, são recorrentes entre os adolescentes. Se ao contexto da avaliação sobre os episódios de discriminação, humilhação, e preconceitos vivenciados for acrescido o pertencimento étnico-racial, é notória a percepção dos adolescentes sobre a persistência do racismo. Na reflexão sobre o “discurso oficial”, do mito da democracia racial, no qual brancos e negros seriam tratados da mesma forma no Brasil, a adolescente é taxativa nas suas observações:

Não! Por que as pessoas brancas têm o prazer de discriminar uma parte dos negros. Porque eles acham que o negro faz tudo errado, às vezes, por que ele é pobre, africano, ou até por causa do nome. Os brancos podem até prejudicar com a saúde mental dos negros.

Esse dilema faz com que os negros fiquem menos confiantes consigo mesmo. (D.L.S.S. – 14 anos)

Sobre o racismo institucional, nas escolas, no trabalho, no sistema público de saúde, espaços de lazer, acesso à Justiça, ação da Polícia Militar, assim como os dados revelados pelas pesquisas da Fundação Perseu Abramo (2005), os alunos(as) percebem que essa discriminação racial institucional acontece, principalmente nos locais de trabalho, nas portas giratórias dos bancos e na abordagem coercitiva da PM. Sendo também apontados alguns locais que seriam ambientes hostis a eles(as), adolescentes negros e favelados, como os Shoppings Center e supermercados:

Os pretos não conseguem muito emprego bom, os brancos têm mais preferência, e se ocorrer algum acontecimento, os negros são sempre culpados (I.G.S. – 14 anos).

No supermercado os brancos são tratados de uma forma muito boa, agora, os negros não, eles são ignorados e até mal falados (A.F.S.- 14 anos).

Quando você é negro, como eu, e entra numa loja e todos ficam te olhando, e os seguranças já ficam pensando que você foi lá para roubar (V.A.P.G. – 15 anos).

Por exemplo, se tiver uma vaga de emprego, e tiver um negro e um branco disputando, provavelmente quem ganha é o branco (J.A.S.S. – 14 anos).

No decorrer das reflexões sobre as dificuldades históricas de superação do racismo, foram apontadas como avanços, a legislação que criminaliza o racismo, e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, mas ainda há pouca penetração no discurso dos adolescentes a necessidade de políticas públicas de combate ao racismo. Os dados apresentados por SOUZA (2005), sobre os sentidos da prática de lazer da juventude negra, revelaram que a criação de mais empregos é uma medida essencial para combater a violência e inserção social dos jovens. Esse ideário está presente nos discursos dos adolescentes de Heliópolis, de que a geração de mais empregos para os jovens negros da comunidade, seria a “melhor” forma de superar o racismo, pois ter bons empregos, pagar suas contas, ter dinheiro para consumir os produtos desejados,

esse seria um caminho para o “respeito” dos brancos pelos negros trabalhadores e com dinheiro suficiente para estar em “igualdade” de condições com os brancos.

A preocupação com essa mentalidade é o reforço ao modelo liberal de sociedade, no qual a igualdade no plano formal seria suficiente para que, com “uma” oportunidade de um bom emprego, os negros “provassem” sua competência aos brancos.

A persistência desse discurso de que *todos somos iguais*, de que não deveria haver discriminação se houvesse consciência que *todos são filhos de Deus*, certamente traduz o discurso institucional da escola, como um *locus* neutro para as diferenças. Os dados da pesquisa realizada por SOUZA & CROSO (2007) com alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis, indicam essa “idealização” das relações étnico-raciais nas escolas. Como exemplo de questão da pesquisa, temos: *O que é necessário para que brancos e negros convivam melhor na escola?* Entre as respostas dos alunos(as), 90% destacaram a necessidade de se ter mais união/harmonia, não ofender, e não ter preconceito; evidenciando o discurso da igualdade ser hegemônico entre os atores escolares.

A constatação recorrente do discurso da igualdade nos leva a pensar de que maneira construímos o nosso discurso sobre a temática. O que a consulta suscita é a compreensão de que localizar a igualdade como ponto de partida de fato dificulta ou até mesmo impede o reconhecimento da diferença. Por outro lado, pautar a diferença como um ponto de partida sem hierarquizar ou desvalorizar é reconhecer a singularidade dos seres humanos, a pluralidade como imprescindíveis para que possa se efetivar a condição de igualdade nas relações – igualdade de direitos -, o ponto de chegada de processos socialmente conquistados (p.49).

Concordamos com a assertiva de que a valorização das diferenças e singularidades dos seres humanos deva ser o ponto de partida para a construção de relações horizontais de poder. Nossos adolescentes, na categoria alunos(as), muitas vezes são homogeneizados como seres sem identidade, sem pertencimento, sem vínculos, apenas identificados como adolescentes da periferia que falam gíria, ouvem funk, gostam de balada, não gostam de estudar... Estes estereótipos reforçam os

estigmas dos três ps, como se pobres, pretos, moradores da periferias fossem simplesmente inferiores, portanto, seres humanos de segunda categoria.

Essa lógica da inferiorização do outro, explicaria em parte a invisibilidade dos conflitos étnicos-raciais que ocorrem nas escolas. Neutralizar as práticas e discursos racistas, sexistas, homofóbicos na instituição escolar, como atos sem-intenção, brincadeiras, “coisas” de criança, é, sem dúvida, reforçar estigmas e contribuir para a perpetuação das discriminações.

O contrário, portanto, o desafio em construção, é a luta pela afirmação de uma instituição escolar pública e popular, comprometida com a ruptura de modelos racistas, sexistas e homofóbicos atuando pedagogicamente para a mudança em todas as situações de discriminação, empoderando crianças e adolescentes para serem de fato protagonistas de suas histórias e conscientes do combate permanente ao racismo e à discriminação: “...é fundamental enfatizar que é a ação em si que gera significado, acarreta consequências concretas, objetivas e subjetivas” (SOUZA & CROSO: 2007, 51).

Bibliografia

- ANDRÉ, M.E.D. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- BARRETO, D.L.L. “Enfrentamento do racismo em um projeto democrático”. In: SOUZA, J. (Org.) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997; pp.189 – 208.
- BEISIEGEL, C.R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber, 2005.
- BRASIL. Lei n. 8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990.
- BRASIL. Lei n.9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 1996.
- CARONE, Y. & BENTO, M.A.S. (Orgs.) *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 2ªed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª. Ed.- Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HASENBALG, C. “O contexto das desigualdades raciais”. In: SOUZA, J. (Org.) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997; pp.63-68.

LONGO, I.S. *Conselhos Tutelares e Escolas Públicas de São Paulo: o diálogo preciso*. FEUSP: Doutorado, 2008.

MARX, A.W. “A construção da raça no Brasil: comparação histórica e implicações políticas”. In: SOUZA, J. (Org.) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997; pp. 157-167.

OLIVEIRA, I.M. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. 4ªed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2005.

SAMPAIO, M.R. *Heliópolis: O percurso de uma invasão*. Tese para título de livre-docente. FAU/USP, 1991.

SANTOS, G. & SILVA, M.P. (Orgs.) *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SILVA, C. (Org.) *Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.

SOARES, C. *A história de Heliópolis*. (anotações de pesquisa do mestrado), 2010.

SOUZA, J. (Org.) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SOUZA, A.L.S. Os sentidos da prática de Lazer da juventude negra. In: SANTOS, G. & SILVA, M.P. (Orgs.) *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, A.L.S. & CROSO, C. (Orgs) *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.