



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

KÊNIA RODRIGUES MATTOS

**RACISMO INSTITUCIONAL E VIOLÊNCIA POLICIAL: ANÁLISE SIMBÓLICA
A PARTIR DO PROERD**

ARARAQUARA - 2019

KÊNIA RODRIGUES MATTOS

**RACISMO INSTITUCIONAL E VIOLÊNCIA POLICIAL: ANÁLISE SIMBÓLICA A
PARTIR DO PROERD**

Trabalho de conclusão de curso (graduação em Ciências Sociais) –
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de
Ciências e Letras (Campus Araraquara).

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Chaves Jardim

Agência de Fomento: Fapesp

ARARAQUARA - 2019

Mattos, Kênia Rodrigues

Racismo institucional e violência policial:
análise simbólica a partir do PROERD / Kênia
Rodrigues Mattos – 2019

91 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e
Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Maria Chaves Jardim

1. Racismo Institucional. 2. Racismo Cognitivo. 3.
Violência Policial. 4. Instituição Policial. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KÊNIA RODRIGUES MATTOS

**RACISMO INSTITUCIONAL E VIOLÊNCIA POLICIAL: ANÁLISE SIMBÓLICA A
PARTIR DO PROERD**

Agência de Fomento - FAPESP.

Nº do processo: 2017/09752-6

Data de defesa: 26 de setembro de 2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Maria Chaves Jardim (Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara).

Membro titular: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca (Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara).

Docente convidada: Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva (Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara)

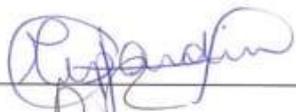
Local: Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – UNESP Campus de Araraquara – SP – Faculdade de Ciências e Letras/ FCLAR

**MONOGRAFIA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA EM MONOGRAFIA II**

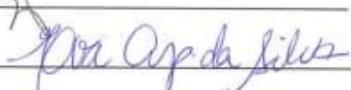
A SEÇÃO DE GRADUAÇÃO

Eu, maria A. Chaz Jardim, na qualidade de orientador(a) das atividades de MONOGRAFIA II, venho pelo presente comunicar que o aluno(a) Renia Mattos cumpriu a carga horária mínima de 90 (noventa) horas em MONOGRAFIA II e que a Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Do Roberto José Fonseca e Doa Aparecida da Silva, reunida em 26/09/2019 atribuiu a nota 9,0 (nove) à Monografia Religiosidade Institucional e Violência policial: análise Simbólica a partir do PROERD.

Araraquara, 26 de setembro de 2019.

Assinatura do(a) Orientador(a): 

Assinatura do 1º Membro da Banca: 

Assinatura do Membro da Banca: 

CIENTE / / Assinatura do Aluno(a):

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, não é possível agradecer sem manifestar minha eterna gratidão pela oportunidade quase que esotérica de ter ao meu lado pessoas que me comprovaram algo que por vezes não acreditava ser existente: a solidariedade no meio acadêmico. Avancei na pesquisa não só por minhas próprias pernas, mas também pelos braços daqueles que me empurraram para frente.

Assim, agradeço minha orientadora Maria Chaves Jardim por todo empenho e dedicação, sem seu estímulo eu não teria avançado.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - Processo: 2017/09752-6) pelo fomento a essa pesquisa.

A Tarso Ferrari, um grande amigo que pude contar das mais diversas formas nesta pesquisa, tanto com arrumações práticas no texto, como com arrumações internas que ele me proporcionou com suas palavras de confiança, amor e gentileza. Juntamente agradeço a Rafael Morais, meu amigo da vida; ao Francisco por aquele dia inteiro ao meu lado em que estive pesquisando e por todo o apoio de sempre; ao Lucas Flôres Vasques, parceiro de Nespom e dessa pesquisa, intimamente. A todo aprendizado e troca do grupo Nespom.

Ao grupo Akoma, que me mostrou que quando se pesquisa aquilo que faz sentido, nada precisa ser tão penoso. E que precisamos nos descolonizar sempre.

Aos policiais do Proerd, que mesmo com o acesso restrito ao universo policial, colocaram-se receptivos, solidários e respeitosos. A Adão e Rubens, sem suas adesões eu não teria acessado a Polícia Militar de Araraquara.

A República Álcool Íris, por toda paciência e resiliência quando eu manifestava na convivência, as dificuldades e exaustões.

Ao Vinícius, meu companheiro que jamais soltou minha mão.

Por último e no início de tudo: minha família. Meu pai Bruno, maior referência e espelho; minha mãe Isabel, sustentação de tudo, quem admiro pela força incansável; minha irmã Karen, que nunca deixou de expressar o orgulho que sentia de mim; e minha sobrinha Nicole, motivo substancial para que eu desenvolvesse e evoluísse essa pesquisa. A partir dela e não só, poderei lhe mostrar que o racismo poderá lhe ferir, mas jamais lhe derrubar.

Sem ter esmorecido, meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa teve desde o seu início, o objetivo geral de contribuir a partir da abordagem simbólica, com as discussões sobre o racismo institucional na violência policial. No entanto, a partir de uma análise das políticas em prol da igualdade racial dos governos Lula (fundamentalmente) e principalmente a partir dessas políticas atreladas a educação, nos debruçamos a olhar a escola e mais precisamente, o que se tornou nosso lócus empírico: O Proerd. Para entender como naquele momento houve uma transgressão simbólica das políticas públicas em prol da igualdade racial, enquanto a polícia (braço do estado) continuava a reproduzir crenças racistas. Concluímos que o racismo institucional se mantém e se reproduz, e na explicação da institucionalidade do racismo através da cultura, das disposições de habitus e das convenções cognitivas, a partir de Mary Douglas e Pierre Bourdieu, desenvolvemos neste momento da pesquisa (transformando-se no trabalho de conclusão de curso), aquilo que já havíamos chamado de racismo cognitivo. Na mesma medida em que a partir da análise do Proerd, buscamos identificar como funciona esse programa, como ele é dentro da sala de aula e sobretudo se reproduzem os estigmas racistas e violentos ou não.

Palavras-chave: Racismo Institucional, Racismo Cognitivo, Violência Policial, Instituição Policial.

ABSTRACT

Since its inception, this research had the general objective of contributing from the symbolic approach, with the discussions about the institutional racism in the police violence. However, from an analysis of the policies for the racial equality of the Lula governments (fundamentally) and especially from these policies linked to education, we look at the school and, more precisely, what has become our empirical locus: O Proerd To understand how at that time there was a symbolic transgression of public policies in favor of racial equality, while the police continued to reproduce racist beliefs. We conclude that institutional racism is maintained and reproduced, and in explaining the institutionality of racism through culture, habitus dispositions and cognitive conventions, starting from Mary Douglas and Pierre Bourdieu, we developed at this moment the research (becoming the course work), what we had already called cognitive racism. To the same extent that from the analysis of Proerd, we seek to identify how this program works, how it is within the classroom and above all reproduce racist and violent stigmas or not.

Keywords: Institutional racism, Racism cognitive, Police violence, Police institution.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DARE: To Resist Drugs and Violence

FCLAr: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MNU: Movimento Negro Unificado

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica a Docência

PROERD: Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP: Universidade Estadual Paulista

Sumário

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 9 |
| 2. RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA | 10 |
| 3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO | 11 |
| 4. A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RACISMO COGNITIVO | 11 |
| 4.1. Capitão do mato: uma sociogênese..... | 14 |
| 4.1.1. O capitão do mato e sua personificação doravante: algumas análises..... | 16 |
| 5. RACISMO COGNITIVO E CORPO | 28 |
| 6. ORIENTANDO O MÉTODO DE ANÁLISE DO RACISMO INSTITUCIONAL E COGNITIVO: MARY DOUGLAS | 34 |
| 7. A DISCUSSÃO DE PODER EM BOURDIEU E FOUCAULT | 37 |
| 7.1 O Poder em Bourdieu | 37 |
| 7.2 O poder em Foucault..... | 39 |
| 8. A PESQUISA DE CAMPO: CONCISA E DESAFIADORA | 42 |
| 8.1 Os desafios e dificuldades institucionais da educação e em ambiente escolar | 45 |
| 8.2 Os alunos, os policiais, a escola e o programa | 48 |
| 8.3 Os relatos do policial Márcio..... | 49 |
| 8.4 As aulas..... | 55 |
| 8.5 Outras análises | 65 |
| 8.6 Algumas considerações da pesquisa de campo | 65 |
| 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 66 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 70 |

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a questão racial e suas manifestações é um tema bastante trabalhado nas Ciências Sociais. Desde as teorias racialistas¹ com o racismo científico, por exemplo, passando pela democracia étnica de Freyre (1933), depois, houve uma superação destas teorias com o que é por exemplo, o mito da democracia racial.² Nessas e outras análises, a questão da raça e também o racismo vem sendo estudado e interpretado.

Esta pesquisa procurou entender (desde 2017) a questão racial e expor resultados que possibilitassem contribuições. Depois do desenvolvimento de análise das bases que orientam o racismo, da conjuntura escravocrata e das questões que envolvem estigmas, marginalização e escassas oportunidades a população negra, entramos no nosso tem de pesquisa: o racismo institucional na violência policial. A partir daí, foi possível abrir a agenda para entender a dinâmica polícia/estado, as políticas públicas em prol da igualdade racial nos governos Lula e na mesma medida, a polícia enquanto braço do Estado, que segundo as literaturas, continua reproduzindo crenças racistas.

Baseado na análise das instituições e em como essas, possuem suas lógicas e crenças, produzidas e reproduzidas, analisamos a partir de Mary Douglas (1998) as convenções racistas da polícia. Depois disso, a partir da educação (área mais impactada pelas políticas de igualdade racial) fomos entender a posição policial, também presente na educação e nas escolas a partir do Programa de Prevenção às Drogas e Violência, o Proerd.

Buscamos mapear essas políticas públicas, levantamos bibliografias sobre os especialistas na questão racial que estavam trabalhando na execução dessas políticas, fizemos observações acerca do Movimento Negro (fundamental representante na elaboração dessas políticas), bem como analisamos a instituição policial, como ela se legitima e como os policiais em seus ofícios reproduzem suas lógicas.

Desde o início da pesquisa, justamente por ser uma pesquisa apoiada na análise das dominações simbólica de Pierre Bourdieu, identificamos a necessidade de explicar o porquê sugerimos que o racismo se reproduz nas disposições de habitus, da cultura, das disposições cognitivas, chamando isso de racismo cognitivo. Ou seja, o racismo não está só na

¹ Teorias científicas que justificam o racismo, como o racismo científico e darwinismo social por exemplo.

² Conceito desenvolvido pela escola paulista de Sociologia, refuta a ideia de que o Brasil vive uma democracia racial.

institucionalidade, ele está nas emoções, nas cognições, enraizado na sociedade na mesma medida em que está nas instituições.

Amadurecer esse conceito foi um processo longo, de modo que neste trabalho final conseguimos por fim, fazer a análise e objetivação do racismo cognitivo.

Realizamos também aquilo que foi um processo lento e burocrático: a pesquisa de campo com a observação das aulas do Proerd (explicarei no tópico referente a etnografia esses percalços) onde a dificuldade deste processo, fez com que fosse possível fazer mais algumas análises acerca da educação brasileira (também serão expostas no mesmo tópico). Dessa maneira, foi possível realizar aquilo que foi dito por Malomalo (2010, p. 29) baseado nas metodológicas de Bourdieu, o “procedimento metodológico que combina, como dito, a pesquisa teórica e pesquisa de campo”. Tendo isso posto, desenvolveremos abaixo os resultados concluídos.

2. RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo fundamental da pesquisa, a partir do que é a constatação com a pesquisa empírica (pesquisa de campo) é identificar e mapear as questões que estão presentes no Proerd (nosso lócus empírico) tanto no que é sua legitimidade enquanto programa educacional, como na identificação das crenças institucionais da polícia, sendo a mais relevante aqui: a reprodução do racismo. A partir da pesquisa de campo foram analisadas essas questões e também outras, que fundamentam nossa argumentação.

Como já citado anteriormente:

Como desdobramento do objetivo geral, buscaremos algumas explicações acerca porquê e como a instituição policial, através do Proerd, se consolidou como um programa de prevenção de drogas e violência no âmbito educacional. A questão nos faz observar um caráter paradoxo da polícia militar, ao mesmo tempo em que é a Instituição da legitimação da segurança e também da força, exercendo violência física, simbólica e discriminatória, se configura igualmente como uma Instituição de poder educacional, que acredita na informação – como no caso do Proerd –, como uma estratégia preventiva (MATTOS, 2017, p. 17-18).

Adiantamos desde essa citação (2017) que há uma lógica que legitima o Proerd em ambiente escolar ao trabalhar a temática das drogas e violência. A mesma lógica da sociedade, que reproduz o discurso do crime relacionado às drogas e a violência, a juventude, a negritude e a pobreza. Esta doxa posta é reproduzida pela polícia militar, que mesmo se

propondo a ter um programa educacional, não rompe com a doxa que criminaliza a juventude negra e pobre.

Quando retomamos o balanço das políticas públicas em prol da desigualdade racial, vemos uma defasagem: as políticas públicas tiveram sucesso, porém não modificaram as disposições de habitus e categorias cognitivas na sociedade, a cultura racista se permanece, e continua permanecida na polícia. Por esse motivo é que foi de fundamental importância para o avanço dessa pesquisa, a objetivação do conceito de racismo cognitivo.

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho está organizado em Resumo; Introdução, com as questões gerais tanto da pesquisa, quanto do presente relatório; Retomada de objetivos, também com as questões mais fundamentais do que é a toda a estruturação e argumentação da pesquisa; A construção do racismo cognitivo, conceito que pretendíamos trabalhar desde o início da pesquisa, onde a maturidade dos conceitos foi necessária para que neste momento pudéssemos trabalhá-lo; Orientando o método de análise do racismo institucional e cognitivo: Mary Douglas, utilizando a antropóloga para o referencial teórico da pesquisa e para tratar do racismo cognitivo; A discussão de poder em Bourdieu e Foucault, para entender como o poder se desenvolve nesses autores e de que forma contribui na temática dessa pesquisa; A realização da pesquisa de campo: concisa e desafiadora, explicando os relatos e considerações acerca da pesquisa de campo; Considerações finais e Referências Bibliográficas.

4. A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RACISMO COGNITIVO

Propusemos nesse projeto defender um conceito que chamamos provisoriamente de racismo cognitivo, que seria identificado a partir da polícia militar. Para que isso fosse feito foi preciso, antes de tudo, selecionar um lócus empírico (Proerd) e estudar a forma como policiais interagem com as crianças em ambiente escolar. Lembramos que o Proerd é o programa de policiamento preventivo nas escolas de iniciativa da polícia militar de todos os estados brasileiros, o Programa de Prevenção às Drogas e Violência (Proerd) é aplicado nas escolas da rede pública de todo país, podendo ser aplicado também na rede privada (se for solicitado pela escola) no 5º e 7º ano do Ensino Fundamental.

A ideia do Proerd é importada do programa da polícia americana: O Dare. Utiliza o mesmo material didático (apenas traduzido), o mesmo curso (policiais americanos vêm ao Brasil ministrar o curso para um determinado grupo da polícia que depois repassa esse treinamento aos policiais-instrutores), ou seja, o mesmo conteúdo. O Proerd é ministrado por policias-instrutores que fazem esse curso de preparação para estarem em sala de aula, eles continuam fazendo o policiamento ostensivo fora das escolas, mas tem suas cargas horárias fixas nas escolas durante o ano todo. As aulas duram em torno de 40 a 50 minutos.

Esses policiais, fardados e armados, ocupam as salas de aula para falar sobre drogas, violência e os modos de prevenção. O material didático utilizado é uma cartilha, de conteúdo produzido pela própria polícia do Dare, traduzido para o Português e adaptado com o nome de Cartilha Proerd.

Entendendo aquilo que desenvolvemos nesta pesquisa: o racismo institucional na violência policial, nos debruçamos sobre o ambiente escolar para identificar se a crença institucional da polícia se reproduz em sala de aula, ou seja, se reproduz racismo e outros estigmas. A pesquisa de campo realizada será exposta no tópico referente deste trabalho.

Nesse sentido, para falar de Proerd precisávamos falar de educação atrelada à questão racial, fundamento dessa pesquisa. Dessa forma, pesquisamos e demonstramos políticas públicas educacionais vindas do Estado em prol da igualdade racial (Relatório 01 de iniciação científica financiado pela FAPESP: *Mapeamento de políticas de igualdade racial a partir do governo Lula*) para dizer que a mesma medida em que temos o racismo institucional na violência policial, sendo essa polícia um braço legítimo do Estado no que é o construto da segurança pública, temos também políticas estatais que buscam minimizar esse racismo (principalmente nos governos Lula) e na mesma medida, temos o Proerd, ação desenvolvida pela polícia militar brasileira para fazer em ambiente escolar não só o policiamento ostensivo que foi convidada a fazer por parte das escolas – como vimos com Brunetta (2006) – mas também na ação do policiamento preventivo com um programa educacional de combate às drogas e à violência (Proerd).

Como acima colocado, utilizamos no que foi o 2º relatório, a contribuição (BRUNETTA, 2006), seu livro *A autoridade policial na escola* foi nossa maior base de informações, dados e nossa maior inspiração bibliográfica para entendermos o papel da polícia na escola, sua origem, trajetória, e dessa forma identificar os desafios que existem

tanto para a polícia como para escola. Observou-se a partir dos dados coletados por Brunetta (2006), entrevistas de policiais que transgrediram o habitus do policial militar pertencente a sua instituição e dessa forma, pudemos entender como se dá a observação, a análise, a ação, as práticas e as interferências da polícia na educação de fato e ainda, na vida dos estudantes.

A parte final dessa análise veio com a pesquisa de campo, realizada nas escolas na observação do Proerd.

Isto posto, podemos agora defender mais precisamente o conceito de racismo cognitivo, entendendo que os rumos que levaram a pesquisa até aqui, bem como o trabalho de entender a relação sociedade/polícia/escola permitiu que pudéssemos pensar o que chamamos desde o início da pesquisa, de racismo cognitivo. Pesquisar é o porvir, o amadurecimento científico fruto do tempo e da prática, entendendo isso é que agora tomamos novos rumos.

As sustentações que determinaram a linha de raciocínio vêm do primeiro objeto de estudo, como não podia ser diferente: a polícia. Pensando na análise das instituições como um dos princípios das Ciências Sociais e como também um dos princípios de Mary Douglas (1998) que orienta nosso método, percebemos enquanto análise do racismo, aquilo que é institucional e também aquilo que é social, ou seja, prescrito pela sociedade. Dessa maneira, entender o racismo na polícia como uma das crenças de sua instituição é entender que esse racismo já estava orientado na ordem social.

Coube-nos entender de que lugar social e de que lugar de poder vinha esse racismo, traçando historicamente e trazendo na perspectiva da sociogênese, o que é a figura do policial e o que foi a figura do capitão do mato da época escravista (para embasar o racismo cognitivo a partir dessa contribuição).

Compreendemos que as bases que orientam o racismo são oriundas de três séculos de escravização da população vinda de África, por isso, entender a figura do capitão do mato é tão pertinente, já que a amarramos com a argumentação do racismo cognitivo - projetado no racismo institucional (principalmente na figura da instituição militar).

Fazendo essa analogia entre o capitão do mato e o policial militar, também colocamos de forma objetiva nosso método a partir de Mary Douglas (1998), para quem, as instituições funcionam e se reproduzem por analogia.

A seguir, a partir de uma sociogênese mostraremos quem foi esse capitão do mato e quem é esse policial militar.

4.1. Capitão do mato: uma sociogênese

A figura do capitão do mato está no cerne de toda a lógica escravista, já que esse capitão era o ex-escravizado. Foram os primeiros negros fora da condição de escravização, considerados pela sociedade e por si mesmos, numa posição de distinção.

Registros apontam (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010) a criação da profissão no séc. XVII, os capitães do mato mesmo sendo livres, não estavam integrados na sociedade da mesma forma que os brancos, desta maneira, era interessante para os escravizadores usarem essas pessoas que já na condição de ex-escravizados, conheciam o local e nesta mesma condição colocada, não podiam reivindicar boas condições de emprego. O pagamento dado pelos proprietários era chamado de tomadia.

Concretamente, o capitão do mato era incumbido da missão de resgatar os escravos fugidos das propriedades de seus escravizadores. O nome utilizado, faz referência ao mesmo nome popularmente dado a uma ave da família dos buconídeos (aves de países tropicais), estas aves auxiliavam na captura dos fugitivos que quando entravam para se esconder nas matas, o capitão do mato sobrevoando o local cantava, o que permitia que seus homônimos pudessem ser identificados e capturados.

Na posição social, o capitão do mato não pertencia nem a branquitude e nem mais aos escravizados, desta maneira, foram os primeiros ex-escravizados a ocuparem a categoria de marginalizados na sociedade livre. Sentindo-se deslocados nas camadas sociais, viam em seus ofícios a chance de ascender socialmente, pois a partir daí se aproximavam de seus patrões na lógica da confiança (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010). Esperar pela confiança dos escravizadores e por seus lugares sociais, fazia com que os capitães do mato além de corroborarem com a volta dos escravizados para o cativeiro, tivessem raiva desses escravizados - que não reproduziam sua lógica de obediência e submissão - fazendo da perseguição não só sua obrigação de trabalho, mas também um ofício de percepção cultural-cognitiva (NASCIMENTO, 2006).

Ocupar esse posto de trabalho era para os ex-escravizados de boa conduta, os

chamados “homens de bem”, aqueles que quando escravizados não subverteram a ordem e nem se rebelaram com a condição de desumanidade, no entanto, como já dito acima, se colocavam numa posição de distinção e de maneira errônea, tinham a falsa impressão de ascensão, mas na verdade não possuíam nenhum prestígio social (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010).

Utilizando as contribuições de Bourdieu (2006), o capitão do mato como um ex-escravizado, cumpria com a distinção social na sociedade escravista, ou seja, encontrava-se nessa posição simbólica, mesmo que nessa falsa ideia de ascensão. Dependiam de seus ex-escravizadores para viver, o que gerou uma confiança vinda dos escravizadores, gerando a lógica de interdependência que fazia a manutenção da sociedade escravista.

Dessa maneira, vemos que a própria população negra ex-escravizada corroborou com a conservação do sistema escravista, motivo que o Movimento Negro intitula como “capitães do mato” as pessoas negras que não defendem ou ainda fazem o sentido contrário aos interesses da causa da negritude, em ações como a negação do racismo ou o próprio racismo inconsciente – questões que colaboram com a hegemonia racista (SILVA, 2005).

Aqui, podemos entender quando essa nomenclatura é atrelada aos policiais militares (sendo identificados nesta pesquisa e em suas revisões bibliográficas: reprodutores do racismo institucional), pois como mostrado por Nobre (2010), o estado do Rio de Janeiro por exemplo, apresenta em sua polícia militar um total de 42% de negros na corporação, proporção quase que igualitária quando comparamos aos policiais brancos, no entanto esses negros ocupam patentes baixas, não controlam as decisões da instituição.

Diante a esse breve esboço, entraremos agora no que é a contribuição ao conceito que chamamos de racismo cognitivo, pois, na analogia com o capitão do mato podemos entender que, na medida em que a literatura já fez um comparativo entre a figura do capitão do mato e do policial, vemos que a questão do racismo vem antes da instituição policial, ou seja, vem da sociedade, desde os tempos escravagistas e pós-escravagistas. Assim, os policiais antes de serem, são capitães do mato, ou seja, o racismo antes de ser institucional é cognitivo, enraizado na cultura, na cognição e na emoção brasileira.

O capitão do mato é objeto de discussão na literatura do século XIX, no cinema e nas novelas de época. A novela *Sinhá Moça*, da Rede Globo de Televisão (1986) é um bom exemplo dessa personagem, mostrado a tensão entre o escravizado e autoridade capitão do

mato em seu ofício de captura de escravizados fugitivos.

Para dar conta de outros exemplos e do entendimento deste racismo cognitivo, faremos uma revisão bibliográfica sobre o capitão do mato, o policial e de ambos em uma perspectiva cotejada.

4.1.1. O capitão do mato e sua personificação doravante: algumas análises.

Entende-se o processo de escravização do Brasil como um processo total. Por mais que seus agentes tenham suas narrativas citadas na literatura, como é o caso principalmente dos escravizados e seus escravizadores, vemos por outro lado, uma bibliografia pouco concentrada no retrato do capitão do mato. Assim, utilizaremos aqui algumas contribuições encontradas que tratam diretamente dessa representação, como também de bibliografias que tratam da questão racial, escravização e até colonização, no que será o atrelamento à temática analítica do capitão do mato.

Uma das contribuições mais fundamentais para se entender o capitão do mato, localizado em seu tempo e já nesse momento sendo problematizado como produto da escravização, é o conto do escritor brasileiro Machado de Assis, *Pai contra mãe* (1906). Considerado o maior nome da literatura brasileira, o autor tratou em toda sua trajetória como escritor, as contradições sociais, sendo a escravização no Brasil uma de suas temáticas. Iremos nos inspirar nesse conto de Machado de Assis para um primeiro contato com o tema do capitão do mato.

Pai contra mãe trata-se do capitão do mato como protagonista, não diretamente tratado nessa nomenclatura, mas a descrição de sua vida e seu trabalho nos permite fazer a leitura do personagem nessa chave. Além disso, percebemos o capitão do mato a partir do nome do personagem principal: Cândido Neves, ou Candinho que faz referência a palavra candura (característica do que é muito branco)³, a referência de sua condição de escravizado, já que a população que era ou fora escravizada, foi nomeada ao decorrer do processo com nomes que lembravam a raça branca, ou ainda, que lembravam o ideal de

³ No período escravagista, os escravizadores nomeavam seus escravizados com nomes que faziam referência ao branqueamento.

branqueamento⁴ – processo derivado das teses eugenistas⁵ e do pensamento racista-científico. Autores como Raimundo Nina Rodrigues e João Baptista de Lacerda, pensavam o Brasil e a questão racial a partir da superioridade branca e a partir da ciência biológica explicavam essa superioridade.

Em seu artigo *Sobre os Mestiços do Brasil*, João Baptista Lacerda defende o ideal de branqueamento. Ele levou esse artigo para o Congresso Internacional das Raças em Londres, no ano de 1911, que tinha por objetivo debater o racialismo e sua relação com o progresso civilizatório. Assim, ele dizia:

A população mista do Brasil deverá ter pois, no intervalo de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração européia, aumentando a cada dia mais o elemento branco desta população, acabarão, depois de certo tempo, por sufocar os elementos nos quais poderia persistir ainda alguns traços do negro (MUNDO EDUCAÇÃO, 2019).

Já na chave teórico-crítica do ideal de branqueamento a análise de Cardoso:

De modo breve diria que o ideal do branqueamento é a ambição de uma nação querer ser branca, por parte de vertentes de sua intelligentsia (Munanga, 2004). Eles elaboram tais “teses desenvolvimentistas” com base num quadro teórico centro-europeu, aquilo que tem vindo a ser designado como evolucionismo e darwinismo social. Ao realizarem uma leitura particular, apesar de possíveis divergências, existe o consenso quanto à relevância da ideia de raça. Para “sciência”, a raça é um elemento fundamental para se pensar o Brasil do início do XX (Schwartz, 2007, p. 92-93). A raça, ou mais concretamente, a população negra é responsabilizada pelo nosso atraso, pela nossa “pré-modernidade” (CARDOSO, 2014, p. 48-49).

Um Estado nacional branco representa progresso, desenvolvimento, modernização, ocidentalização. Os africanos tornaram-se personae non gratae. O trabalho “escravo” passa a ser símbolo do atraso. Em nosso processo de modernização ocorreu à abolição gradual da escravatura, houve o estímulo para imigração centro-européia, o que equivale dizer, branco-branco. Os não-brancos não eram mais necessários, especialmente, os africanos. Aliás, por razão semelhante, não seriam bem-vindos: japoneses, chineses, porque eles poderiam acentuar a feiúra do povo brasileiro, que já era horripilante por causa de sua matriz portuguesa, indígena e africana, três povos feios, povos não-brancos mesmo (CARDOSO, 2014, p. 49).

E o pensamento de Nina Rodrigues, um dos autores brasileiros que defendiam o darwinismo social e o racismo científico:

⁴ A defesa do branqueamento ou embraquecimento tinha como ponto de partida o fato de que, dada a realidade do processo de miscigenação, os descendentes de negros iriam embranquecer e ficariam cada vez mais brancos a cada geração.

⁵ Defendiam um padrão genético superior da raça humana, sendo a raça branca a selecionada como a mais saudável, bela e de competência civilizacional.

Por isso, a segregação, branco de um lado, negro do outro, ou expulsão do território (Esteves; Souza, 2011, p. 24), parece uma solução viável. Prática mais característica aos países de colonização de matriz anglo-saxônica do que de matriz ibérica. Resta dizer que o cruzamento entre não-branco e não-branco, ou se preferirem, negro e negro, mulato e negro representava um retrocesso para o país por parte da intelligentsia branca racista de perspectiva otimista e pessimista quanto à busca de uma solução para o Brasil (CARDOSO, 2014, p. 51).

O pensamento de Cardoso (2014) permite o entendimento do que foi o pensamento colonial branco no território brasileiro. Cardoso mostra de forma explícita, como o ideal de branqueamento beirava um limite do grotesco, na perspectiva da negritude brasileira animalizada.

O ideal do branqueamento contém em sua matriz a lógica da superioridade branca e da inferioridade negra. Os negros, ao deixar de serem necessários, tornaram-se indesejados, porque os consideravam inferiores. Na emergência do trabalho livre, urbanização e industrialização, os brancos tornaram-se desejados em virtude de serem vistos como superiores. O branco tornava-se necessário para solucionar o problema que se tornou o negro. A imigração centro-européia, as condições insalubres, a Guerra do Paraguai, a mestiçagem (apostando-se na diluição do negro, no embranquecimento), tudo isso e outros fatores colaboraram para diminuir o número populacional de negros no Brasil (CARDOSO, 2014, p. 50).

Voltando a obra de Assis (1906) vemos em que perspectiva e lugar histórico ela estava baseada, dessa maneira, a forma como ele trabalha o ideal de branqueamento no sentido do nome do personagem principal, faz com que seja possível constatar seu ofício de capitão do mato e suas concepções de mundo a partir disso.

Mesmo com algumas críticas à forma como o negro aparece na obra de Assis (1906), a forma como ele monta a crítica na narrativa com a figura do capitão do mato e a problematiza, permite que a usemos para retratar essa figura do processo escravagista, bem como a obra expõe algumas características que já colocamos acima, presentes no capitão do mato.

O conto se inicia falando das técnicas e aparelhos de tortura na escravização, e logo depois já diz daqueles que trabalham capturando os escravizados fugidos, contendo a explicação do que já esboçamos acima:

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir

também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem (ASSIS, 1906, p. 2).

Vemos assim, que o ofício de capitão do mato não trazia nenhuma nobreza, mas de toda forma, a distinção do ex-escravizado na sociedade, fala-se ainda de como o ofício era destinado àqueles da “pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos”, ou seja, o ex-escravizado. Tratando de pôr ordem a desordem, podemos remeter ao que citamos acima, do desejo cognitivo de capturar os escravos para obter algum prestígio social.

No desenvolvimento do conto, vê-se a problemática do trabalho, que por ser esporádico (ou seja, acontecia apenas quando havia escravizados fugidos) e também pelo fato de conter concorrentes, mostra que Candinho passava necessidades por vezes miseráveis. Como demonstrado:

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelos aluguéis (ASSIS, 1906, p. 5-6).

Seu envolvimento com sua amada Clara, o casamento e a gravidez, fazem com que a tia de Clara, a personagem Tia Mônica, afronte Candinho a procurar outro emprego e até que doem o filho que irá nascer para a “roda dos enjeitados”, instituição que recebia recém-nascidos no Brasil, ficando ao cuidado de instituições de caridade. Na procura insistente por fugitivos, agora principalmente para não perder o filho, Candinho acaba encontrando o anúncio de uma “mulata fugida” tentando encontrá-la sem sucesso.

No dia em que entregaria seu filho para a roda dos enjeitados, encontra a “mulata” andando pelas ruas, deixa seu filho em uma farmácia prometendo ir buscá-lo e sai atrás da fugitiva. A forma como o autor constrói a narrativa a partir daí, remete a problemática de o capitão do mato realmente não possuir nenhuma empatia ou referência com sua antiga. No conto, ao capturar a escravizada ela diz: “Estou grávida, meu senhor! Exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte” (ASSIS, 1906, p. 10).

Candinho não se sensibiliza pela condição da fugitiva, mas vê nela a oportunidade de resolver sua própria questão. Candinho entrega a “escrava” para o seu “senhor” e nesse

momento ela faz um aborto dolorido. Assim, o personagem Candinho vai embora com sua quantia de cem mil réis que lhe ia resolver a miséria e poderia recuperar seu filho.

Assis (1906) termina o Conto com a frase: *Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração*. Podemos identificar como essa frase explica várias questões que envolvem a figura do capitão do mato em dissonância completa com sua antiga vida de escravizado. Primeiramente porque como já dito, nutre uma raiva pelos escravizados, o que corrobora culturalmente para a manutenção escravista e para o racismo cognitivo, a saber, uma mentalidade, uma forma de emoção negativa em relação ao negro - que se perpetuou e se perpetua na sociedade brasileira até os dias de hoje.

Depois, podemos fazer um comparativo com a questão da chamada distinção social que os capitães do mato passaram a ter na sociedade, por causa da mesma, o filho de Candinho não só é permitido viver, como é permitido de ser criado por seus pais. Ambas condições não oferecidas para a “personagem da escrava fugida”, o que é explicativo da última frase de Assis (1906) no conto.

Pode-se compreender que até aqueles que passam as mais míseras dificuldades no sistema escravista (ou seja, o capitão do mato), ainda estão em uma mínima situação de privilégio se simplesmente não forem escravizados. Aplicando a um contexto atual, podemos entender a forma que esse racismo é marcado, mas pouco aceito pela sociedade, esse racismo cognitivo (no sentido de emocional e visceral) que impacta fortemente a vida da população negra.

Também é interessante observar como o autor expõe a submissão e sujeição dos capitães do mato, ainda como escravizados. Ele diz ainda na primeira página: *Nem todos gostavam de apanhar pancada*, se tratando dos escravizados que subverteram a ordem, não como os depois chamados capitães do mato, que enquanto escravizados aceitavam suas condições.

Dessa maneira, o conto *Pai contra Mãe* de Assis (1906) permite uma análise pontual e contemporânea do tempo dos capitães do mato. Sua contribuição no que é a construção da narrativa crítica nos permite entender melhor quem foi essa figura no sistema escravista e principalmente entender sua percepção cognitiva do momento, sendo uma das bases bibliográficas para o nosso conceito de racismo cognitivo.

De modo a complementar o conto, uma análise breve da obra de Slenes (2011) *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava*, traz bases não exatamente da vida e ofício do capitão do mato, mas na ideia da formação da “família escrava”, suas resistências, problemáticas e conflitos, sendo possível entender de que forma essa família impactava e mexia nas estruturas escravistas. O autor afirma que a historiografia dos anos 1960 e 1970 terminaram com as noções de uma escravidão brasileira “branda”.

As contribuições científicas ao mito da Democracia racial (como por exemplo, Freyre na ideia da harmonia étnica em *Casa Grande e Senzala*) colaboraram para a formação cognitiva-cultural da época e colaboram ainda hoje.

Caio Prado Jr (1942), concordando com Freyre, mas contestando sua avaliação positiva da “civilização” criada na fazenda escravista por portugueses e africanos, foi mais longe na sua caracterização dos males da escravidão. “Se o negro traz algo de positivo, isto se anulou na maior parte dos casos, deturpou-se em quase tudo mais”, dizia ele. “O escravo enche o cenário” pois o trabalho cativo “não lhe acrescentará [ao negro] elementos morais; e pelo contrário, degradá-lo-á, eliminando mesmo nele o conteúdo cultural que por ventura tivesse trazido do seu estado primitivo [sic] (SLENES, 2011, p. 37-38).

No sentido familiar do protagonismo do escravizador na vida da população escravizada:

Já outros autores que seguiram na trilha de Frazier procuraram analisar as conseqüências psicológicas dessa cultura deficiente. Para Abram Kardinar e Lionel Ovesey (1951), por exemplo, “o pai [escravo] não podia ser idealizado como protetor e provedor [de sustento]”, já que simplesmente não desempenhava esses papéis. Protetor mesmo era o “senhor branco” que, por esse motivo, “virou [para o escravo] uma figura idealizada, embora odiada [como explorador e perseguidor]”. Essa idealização do opressor - somada a destruição da cultura da senzala à instabilidade da família cativa e ao trabalho alienado - tornou o escravo um ser passivo e dependente (SLENES, 2011, p. 45).

Quando pensamos nesse escravizado passivo, podemos pensar no capitão do mato e em seu comportamento ainda enquanto escravizado. A ideia da desagregação da família escrava demonstra que a partir dessa análise, pensadores foram concluindo que a imagem de “escravos anômicos”, “perdidos uns para os outros” estava associada a decorrência da destruição familiar e das normas familiares. Isso contribui para a imagem de barbárie, indecência e imoralidade dos escravizados - mais uma maneira de distinção acerca do pensamento e comportamento do capitão do mato para com e em dissonância a esses escravizados.

No que toca a particularidade racial na questão escravista:

Frazier insistia em distinguir o “negro” do “escravo”. Ele fazia isso, contudo, num contexto em que parte da bibliografia “científica” já contrapunha as duas figuras, mas com os sinais invertidos. Segundo o influente historiador Ulrich B. Phillips (1905), “um escravo entre os gregos ou os romanos era uma pessoa relativamente civilizada. [...] Mas o escravo negro era negro em primeira e última instância e para sempre, e só incidentalmente era escravo”. Ou ainda, segundo Phillips (1918), “o caráter [do escravo da fazenda] era o de um africano, profundamente modificado [para o melhor], mas certamente não transformado pelas exigências da civilização européia” (SLENES, 2011, p. 42).

Podemos entender aqui uma seqüência de questões sobre a escravização africana na América e que de toda forma, entram em consonância com o papel social do capitão do mato.

A distinção feita por Frazier (apud SLENES, 2011, p. 42) entre “negro” e “escravo” está associado ao atributo da raça. Ou seja, quando ele pensa em um escravizado branco na Grécia ou Roma, pensa em um indivíduo minimamente civilizado, mas quando pensa em um indivíduo negro, isso não funciona nas mesmas bases, justamente por ele ser negro, sendo ele destinado a escravização ou não. Entende-se aqui, a barreira que o capitão do mato enfrentava para acessar dinâmicas igualitárias aos brancos na sociedade livre, atingia uma determinada distinção, porém não completa por ainda ser negro. Entende-se aqui, a miséria em que se encontrava Candinho, por não conseguir acessar outros trabalhos e outra dignidade social, servindo única e exclusivamente como capitão do mato (ofício possível para homens negros). Candinho só conseguiu sair da miséria quando conseguiu um serviço como capitão do mato (sentenciando a vida de uma escravizada).

Vê-se então, como o atributo da raça é evidente nas dinâmicas opressivas, não só associada a um lugar de servidão, uma questão de lugar social, de lugar de trabalho, mas associada a ideia da raça inferior, o que depois foi reafirmado pelas teses eugenistas. Está para além do atributo da classe, já que se pensarmos na contemporaneidade, a questão raça/classe ainda não orchestra habitus, ou seja, uma pessoa negra no Brasil mesmo sendo rica, não vai acessar os mesmos privilégios de uma pessoa branca.

Na obra de Slenes (2011), mostra-se um relato de anúncio de jornal para escravizados fugidos, podendo fazer aqui um paralelo com a atuação de trabalho do capitão do mato. Mas mais do que isso, vê-se aqui, uma nova ideia partindo de um dos escravizadores, visto as recorrentes fugas: a da noção de família e de um pedaço de terra para os negros. Também, que o movimento de fuga dos escravizados esteve muito associado a seus desejos pelo

mantimento de suas famílias e da proximidade com os seus:

Anúncios nos jornais de Campinas, que especulam a respeito do paradeiro de escravos fugidos, às vezes sugerem os custos que os senhores poderiam sofrer se separassem uma família ou adquirissem cativos que haviam sido apartados de seus entes amados: “Aniceta [...] é crioula de São Paulo e tem lá o marido”; “Narcisa [...] é natural de Piracicaba, aonde se acha com toda certeza [...] por filhos irmã e parentes aí”; “Simplício [...] há dois anos fugido [...] [está provavelmente] nas imediações de S. João do Jaguari termo de Mogi-Mirim, ou lá para os lados de Minas, onde consta estar casado com uma forra”. Provavelmente era essa a disposição dos escravos de agir - entre outras coisas, de “bater com os calcanhares” contra o patrimônio do senhor - que fez com que um senhor na região de Campinas declarasse freqüentemente, referindo-se aos jovens escravos: “é preciso casar esse negro e dar-lhe um pedaço de terra para assentar a vida e tomar juízo” (SLENES, 2011, p. 121).

A obra acima analisada faz um bom paralelo com o conto de Assis, já que mostra a relevância das dinâmicas familiares na época escravista, seja ela na “família escrava”, seja ela na família de Candinho, o capitão do mato, capitão do mato esse que podemos ver na obra de Slenes (2011) mesmo que de forma indireta.

Ainda na contribuição bibliográfica, está um filme brasileiro que é uma livre adaptação do conto de Assis. *Quanto vale ou é por quilo?* Foi lançado em 2015, ou seja, permite uma boa base para trabalhar a questão na atualidade.

É importante pontuar, que diferentemente da analogia que faremos aqui, do capitão do mato com o policial, o filme faz essa analogia com os empresários poderosos e suas atuações nas Organizações não governamentais (ONGs), porém, se pensarmos na categoria em homologia com a estrutura de poder, onde os empresários detêm o poder econômico e a polícia detém o poder e a legitimidade da segurança, a analogia ainda se faz pertinente.

Dessa maneira, o filme se desenha em um panorama de duas épocas distintas, porém semelhantes na dinâmica da conservação socioeconômica e cultural do Brasil, onde a corrupção assume o lugar do regime escravista, mas os elementos de violências físicas e simbólicas se permanecem.

No filme, as questões raciais e sociais transitam em seus não privilégios e direitos na sociedade, geralmente na associação raça/classe, onde é possível verificar exemplos da época da escravização e dos dias de hoje, demonstrando que não houve uma mudança, mas sim uma modernização dos mesmos métodos e aparatos que regiam a escravidão e que continuam regendo a desigualdade social, principalmente no marcador racial.

Há uma analogia com o antigo comércio de escravizados e o aproveitamento da miséria por parte do marketing social apresentado no filme. Focados no lucro, criam uma ideia de empatia e solidariedade falsificadas, apenas objetivando o lucro, na medida em que o filme vai mostrando o comércio envolto por trás da violência e miséria que vítima a população pobre e negra. Tudo isso alicerçado no que ainda é a supremacia da branquitude, assim como era nos tempos coloniais.

O personagem Candinho também aparece no filme, na figura de um homem negro com poucos recursos, vítima dessa desigualdade social e racial. Aqui, a trama flui na mesma dinâmica familiar que existia no conto de Assis (1906), a diferença é que Candinho para conseguir dinheiro para criar seu filho com Clara, aceita a proposta de matar uma mulher negra que luta pelo fim da corrupção dos grandes proprietários que colhem recursos públicos em prol dos próprios benefícios, fazendo grandes investimentos e fortunas, embasados no falso discurso da caridade e compaixão. Essa personagem organiza mobilizações e concede entrevistas denunciando esse esquema, ela acaba morta com seu filho na barriga, pelo Candinho atual, presente nessa obra de adaptação ao conto de Machado de Assis.

A construção dessa morte destinada a essa personagem, é uma forma de dizer que o espaço de luta, de inconformismo, da não obediência e dominação não é para atuantes negros e pobres. Se olharmos para a história do Brasil, veremos exatamente isso: populações negras lutando por igualdade e por seus lugares sociais dignos na sociedade, mas também a morte da população negra apenas por estarem existindo numa sociedade que não foi aspirada para ela. Dessa maneira, o filme retrata a construção subjetiva da figura do capitão do mato, quais são suas questões, dinâmicas e reproduções históricas – existindo no tempo-espaço atual.

A mesma sociedade colonial permanece na atualidade, seus anseios, prestígios e ideologias estão mantidos, onde a formação sociocultural e cognitiva do Brasil reproduz a mesma lógica. George Balandier (1991) em “*A noção de situação colonial*” nos mostra que a ideia de sociedade colonial e sociedade colonizada, estão para além do que foi o processo colonizador mundial e que está para além da análise antropológica. A disposição do que foi o processo histórico das duas distintas sociedades se permanece enraizado como traço social, ou seja, as noções de sociedade colonial e colonizada se encontram ainda hoje regendo inter-relações.

Podemos aplicar esse conceito de Balandier a esse processo escravista inacabado no

Brasil, que se permanece enquanto cultura e como pretendemos apreender, enquanto cognição também.

A subordinação da sociedade colonizada é durante muito tempo absoluta em razão da ausência de técnica avançada, de outro poder material além do número; ela se expressa por um estado de direito e de fato. Ela repousa, já assinalamos isso várias vezes, sobre uma ideologia, sobre um sistema de pseudojustificações e racionalizações, ela tem um fundamento “racista” mais ou menos confesso, mais ou menos manifesto (BALANDIER, 1991, p. 118-119).

O autor diz do compromisso da Sociologia com o fazer sociológico, no que toca ao estudo das sociedades colonizadas, e mais do que isso, dos povos colonizados, segundo Balandier (1991, p. 110) “não há sociologia dos povos colonizados sem essa atenção dada às ideologias e aos comportamentos mais ou menos estereotipados que elas provocam”.

Para ele, a sociedade cultural européia produziu ideais inautênticos acerca do nativo da sociedade colonizada. Esse ideal produziu e também reproduziu imagens estereotipadas do mesmo, transformando-o na representação social dessas sociedades. Isto é, a perspectiva do ideal incerto eurocêntrico, definiu a representação dessas populações tanto na época colonial como no mundo contemporâneo e dessa maneira podemos entender como os resquícios da sociedade escravista que colocou os africanos e afro-brasileiros em posição de inferioridade, continuam se perpetuando.

Retomando a análise, traremos a contribuição de um artigo que trabalha numa chave bastante parecida com a sociogênese aqui proposta. *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro: Possíveis analogias entre o Capitão do Mato e o Policial*, texto que propõe a analogia entre o elemento da sociedade escravista e o policial de hoje, utilizando principalmente os relatos de um policial narrador-personagem do livro *Elite da Tropa*.

O artigo trabalha a hipótese das práticas coercitivas que tem por fundamento “o sujeito negro como suspeito em potencial” (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010, p. 1) enquanto que a presente pesquisa pretende apreender, além disso, o conceito de racismo cognitivo. Ou seja, a partir dessa sociogênese que dá conta de entender o que é esse racismo cognitivo, nas bases do conceito que trabalhamos desde o início, o racismo institucional na violência policial possibilita mostrar que antes mesmo de serem policiais, são capitães do mato, ou seja, trazem na trajetória cognitiva-cultural, o racismo para além da instituição policial - onde só depois em treinamento, se apropriam daquilo que Bourdieu chama doxa institucional, que por si só,

possui bases racistas (como já concluímos nos relatórios anteriores a esse trabalho final).

Assim, o que já explicamos da posição de distinção do capitão do mato, pode ser vista também como a posição de distinção dos policiais militares.

O artigo também diz da conduta do bom comportamento do capitão do mato e no que é uma homologia (no sentido aplicado por Bourdieu) com o ofício dos policiais, temos talvez a explicação da crença do senso comum que explica a ideia do sujeito que “nasceu” para ser policial porque apresenta bom comportamento, porque é um “homem bom”, logo deve servir a sociedade na proteção. Além disso, a ideia do policial da reprodução da ordem total e da boa conduta, já que por mais que passem por muitos problemas e vulnerabilidades como policiais, num geral não subvertem a ordem e não problematizam a ausência do Estado na construção de uma sociedade menos violenta e criminosa.

Comprar o discurso da defesa de si e do ofício de policiais sem possuir uma visão crítica da lógica em que estão inseridos, ou, como dito por (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010, p.3). “A organização hierárquica do sistema de segurança pública da contemporaneidade assemelha-se com a estrutura que demarcava os papéis dos agentes que compuseram a base escravocrata”. Bem como, “Assim como o capitão do mato ocupava um dos últimos lugares na escala de controle do sistema vigente em sua época, o policial é quem executa, no cotidiano, as táticas esquematizadas por seus superiores” (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010, p. 3). E ainda como exemplificado em *Elite da Tropa*: “O governador dorme o sono dos justos; o secretário descansa em berço esplêndido; o comandante repousa como um cristão; e o soldado, lá na ponta, suja as mãos de sangue” (SOARES; BATISTA; PIMENTEL, 2005, p. 37).

A estrutura de poder, que em linhas gerais se alicerça no sistema capitalista, ou seja, na sociedade de classes, sobrepõe a consciência racial. Ou seja, passa imperceptível (ou quando perceptível não abala a estrutura) a construção racista da polícia, a manutenção do sistema escravista (já que está na estrutura de poder, mesmo que não econômico), a distinção policial.

Para Soares (2015), o formato da polícia militar, seu comportamento violento e autoritário, é oriundo da ditadura militar. No entanto, a partir dessa sociogênese e da própria obra de Soares, complementamos que o formato da polícia é também oriundo da sociedade escravista, e assim mantém sua lógica de atuação.

Dessa maneira, pensando na analogia com o capitão do mato, essa violência vem desde a colonização e mais precisamente, do formato escravista, ou seja, produto dela. Isso dá conta de entender o racismo cognitivo e não só institucional (da polícia), já que a lógica racista está para além da instituição policial, é da ordem social e está nos nossos corpos e mentes, o racismo é uma emoção, por isso o chamamos de cognitivo.

Como mostrado pelo policial narrador em *Elite da Tropa*:

Não vamos ser cínicos e fingir que vivemos no paraíso da democracia racial. E não estou falando só porque sou negro e vítima do preconceito, não. Milhões de vezes me pego discriminando também. Na hora de mandar descer do ônibus, você acha que escolho o mauricinho louro de olhos azuis, vestidinho para a aula de inglês, ou o negrinho de bermuda e sandália? E não venha me culpar. Adoto o mesmo critério que rege o medo da classe média. É isso mesmo, a seleção policial segue o padrão do medo, instalado na ideologia dominante, que se difunde na mídia (SOARES; BATISTA; PIMENTEL, 2005, p. 135).

E como mostrado no artigo no que é a analogia com o policial e com o racismo institucional:

Para a sociedade brasileira colonial, o capitão do mato figurava-se como o instrumento usado pelas autoridades para a manutenção da ordem escravista, mediante o uso de métodos repressivos e hostis, alicerçado pelo poder armado, para com a população negra subalternizada (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010, p. 2).

A tortura está posta como um aparato social, seja na ação do capitão do mato, seja na ação do policial – o que configura uma sociedade em seu limite, violenta (SOARES, 2005; 2015).

O artigo trabalhado, caracteriza essas atitudes e doxa policial como pseudo-poder-provisório. Ou seja, a polícia segue a mesma lógica social do capitão do mato - que para se inserir na estrutura de poder, mediante sua legitimidade da violência, repete os padrões do escravizador.

A percepção estereotipada adquirida pela maioria da população em relação ao negro, não provém unicamente de vivências atuais. Ela também é fruto de um construto histórico, que sempre o apresentou como um ser inferior, marginalizado e propenso às atividades criminosas. Nesse sentido, a ideologia dominante que se proliferam ao longo dos anos, apresenta-se como estímulo e reforço para justificar as ações policiais... (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010, p. 3).

As abordagens policiais não são apenas fruto de um treinamento sistêmico, pautado na aplicabilidade da violência, mas, cumprem a função representativa dos anseios sociais, em relação aos sujeitos comumente autuados. Neste sentido, o policial, simultaneamente, assume o papel de títere, sob o domínio de seus comandantes, e detentor de um “pseudo-poder” provisório (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010, p. 6).

Assim como dito pelo policial narrador-personagem de *Elite da Tropa* (2015, p.137) “Como você vê, a cor da pele é a nossa bússola. E, nisso, somos apenas adeptos modestos fiéis da cultura brasileira”. É interessante porque vemos aqui a consciência de todo esse processo, por parte do policial. No entanto, no que é o conceito de Bourdieu (1996), a doxa predominante é tão profunda (o racismo), ou ainda como diz Douglas (1998) a instituição se enraíza nas estruturas mentais, e o policial não consegue subverter essa ordem a qual está inserido.

5. RACISMO COGNITIVO E CORPO

Após essa explanação, este item busca aprofundar essa discussão a partir do conceito de corpo, usando além de Bourdieu, Foucault e outros autores.

Para Foucault (1997) o racismo permeia todas as categorias sociais, estivesse na escravização, como está na violência, na sutileza, na instituição, na polícia ou na sociedade.

[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia, pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem de terror, e, no entanto, continua a ser da ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia prática do corpo (FOUCAULT, 1997, p. 29-30).

Para Foucault (1997), a microfísica do poder é utilizada pelos aparelhos e instituições, agindo nos próprios corpos com sua materialidade e sua força. Apreende a noção do corpo (também em seu conceito de biopoder e biopolítica) que é ou manifestação do poder de fato ou alvo da estrutura de poder, corpos que correspondem às suas funções sociais e manifestam nesses mesmos corpos suas atuações.

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo, ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 1997, p. 134).

O que se entende por corpo submisso ou alvo da estrutura de poder não só policial, é o corpo negro, o corpo alvo da sujeição. No entanto, há no corpo do reprodutor do poder (nesse caso, o policial), a noção também desenvolvida em Foucault (1997), do que é esse corpo manipulado, modelado, treinado. Assim, o policial, ou como dito pelo autor, o soldado, tem suas reproduções específicas de poder no corpo

O soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia; e se é verdade que deve aprender aos poucos o ofício das armas - essencialmente lutando-as manobras como a marcha, as atitudes como o porte da cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal da honra (FOUCAULT, 1997, p. 133).

Esse discurso também está posto no que é o policial narrador-personagem de Elite da Tropa:

Temos uma puta orgulho do uniforme preto e do nosso símbolo: a faca cravada na caveira. Os marginais tremem diante de nós. Não vou iludir você: com os marginais, não tem apelação. À noite, por exemplo, não fazemos prisioneiros. Nas incursões noturnas, se toparmos com vagabundo, ele vai pra vala (SOARES; BATISTA; PIMENTEL, 2005, p. 26).

Aqui, é possível localizar uma homologia com o conceito de héxis corporal em Pierre Bourdieu (2002), que iniciou sua percepção antropológica e sociológica sobre o corpo desde muito cedo em suas produções. Sua estadia na Argélia (país do norte da África) em plena guerra de independência, trouxe suas primeiras percepções da corporeidade, contribuindo em sua construção como recém etnólogo e a partir daí uma análise sociológica do corpo.

Bourdieu (2002b), para quem o conceito de habitus também se dispõe no que é a construção do corpo, seja esse corpo o lugar de senso prático, manifestante do habitus ou como resultante da dominação e poder. As primeiras menções de habitus datam inclusive, de suas primeiras análises do corpo.

Quando falamos da polícia, tratamos desse terceiro poder para Bourdieu (2002b). Nesse sentido, a noção da corporeidade para Bourdieu (2002b) se determina nas disposições incorporadas que transformadas em posturas corporais, manifesta a socialização do indivíduo, ou seja, no caso aqui presente, o habitus corporal do policial se determina em consonância com seu treinamento institucional de reprodutor da estrutura de poder associada à legitimidade da segurança, ou até como dito na citação do policial-personagem do livro Elite da Tropa – nas disposições violentas vindas desses policiais.

No que toca a noção de *habitus* corporal, Bourdieu (2002b) teve a interferência filosófica de Maurice Merleau-Ponty, filósofo que tem como base de estudo a percepção. Para ele, o indivíduo está no centro da argumentação do conhecimento, que é criado e percebido através de seu corpo, por assim, Bourdieu utilizou Merleau-Ponty para a construção sociológica do *habitus*. Demonstrou em seu conceito de *habitus* corporal, a configuração completa do corpo e sua percepção dos estímulos.

Como mostrado por Medeiros (2011)

Wacquant (1992, p. 27) aponta, igualmente, que algumas ideias de Merleau-Ponty inspiraram Bourdieu teoricamente como, em particular, a da “corporeidade intrínseca do contato pré-objetivo entre o sujeito e objeto”, de modo a restituir o corpo como fonte de uma intencionalidade prática, ou seja, tratar o corpo socializado não como um objeto, mas como uma capacidade gerativa e criativa. A relação entre agente social e o mundo não seria a relação entre um indivíduo e um objeto, mas a relação de cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o mundo que o determina. Esta explicação é dada pelo próprio Bourdieu (2002) quando escreve sobre a gênese dos conceitos de *habitus* e de *campo* (MEDEIROS, 2011, p. 2).

Aqui, a pertinência de identificar a contribuição de Merleau-Ponty, não na perspectiva da noção policial da construção do corpo associado a socialização, mas sim na noção de negritude na construção da mesma, no que é a perspectiva descolonial e de identidade cultural e subjetiva.

Essa negritude brasileira se utiliza de suas interferências ancestrais e nesse sentido, Merleau-Ponty dá as bases, já que para ele um corpo que vive é produto e produtor de sua realidade social e também receptáculo ativo de forças passadas. Ou seja, a noção de ancestralidade existente na luta negra no Brasil, constrói suas noções de corpo questionador, de não submissão e de valorização da cultura africana e afro-brasileira.

O corpo possui em si, sua trajetória social, é no corpo que percebemos de que forma se dão tanto as disposições emocionais, mas também as disposições sociais, isso porque o indivíduo encarna sua ocupação social, levando em seu corpo a representação disso. A disposição da dominação ou da ação do poder está assim na corporeidade do policial e na forma que ele a apresenta socialmente, bem como estava presente no capitão do mato.

Já na teoria de Bourdieu fica claro que a maneira de estar no mundo se deve a um processo de pertencimento social. Em outras palavras, o indivíduo é um coletivo encarnado, um social incorporado. A relação do corpo com o mundo é, implícita e explicitamente, ligada à imposição de uma representação legítima do corpo (MEDEIROS, 2011, p. 4).

E ainda:

Outro aspecto em que se pode realizar uma aproximação teórica entre Bourdieu e Merleau-Ponty diz respeito à expressão corporal. O corpo expressivo, enquanto corpo que se comunica, que demonstra raiva, amor, aversão, aceitação, pudor, sexualidade, em uma comunicação sem palavras, somente pela gestualidade, é um corpo que apesar de expressivo, por isso particular de cada indivíduo, segue um “esquema corporal social”. Ele só pode ser compreendido enquanto um corpo que se comunica, porque outros detêm o mesmo signo expressivo (MEDEIROS, 2011, p. 4).

Quando Bourdieu (2002b) diz de hêxis corporal, ele está dizendo onde as definições de corporeidade podem levar um indivíduo, ou seja, para que destino social. Portanto, o corpo funciona como capital, disponibilizando prestígios ou não-prestígios dependendo de qual seja esse corpo e principalmente qual lugar social esse corpo representa.

Entende-se aqui o que é o policial com suas dominações de capital corporal e o corpo negro que diante a uma sociedade racista não possui esse capital, o alvo da violência policial - e na escravização, o corpo vítima da violência praticada pelo capitão do mato.

A partir desse exposto, pode-se compreender que o corpo e as técnicas corporais também ocupam a centralidade das argumentações de Bourdieu para explicar as relações de poder e dominação, bem como as referências que o autor faz da noção da violência simbólica. Para Bourdieu (1982) os efeitos da dominação se exercem por intermédio de uma relação de adesão corporal. O vocabulário da dominação está repleto de metáforas corporais, sendo que a submissão está inscrita nas posturas, na maneira como se curva o corpo e nos automatismos do cérebro. O autor afirma que os discursos feitos pelos agentes sociais, como formas de comunicação, não conseguem expressar tão bem a dominação e a submissão quanto à “ginástica” da dominação inscrita em seu corpo em que a ordem social se inscreve de forma duradoura (MEDEIROS, 2011, p. 8).

Vale ressaltar aqui, que Bourdieu (2002b) também estreitou ainda mais a temática com o conceito de hêxis corporal, que de forma geral, se assemelha quase que em totalidade com o habitus. Advém das referências de Marcel Mauss e inclusive como exposto acima, data das primeiras análises sobre habitus, ou seja, hêxis e habitus sendo pensadas num mesmo momento de sua obra. A hêxis está nas “posturas, disposições, e relações do corpo, interiorizadas pelo indivíduo, induzindo sua maneira de agir, sentir e pensar” (MEDEIROS, 2011, p. 7).

O que se entende aqui como hêxis corporal se insere diretamente na argumentação acerca do capitão do mato e também do policial, já que para Bourdieu, a história está imprimida nas coisas (instituições) e também está imprimida no corpo. Assim, quando pensamos na

instituição policial (enquanto héxis corporal), podemos ver que a posição da instituição policial, ou seja, do agir policial, dá contribuições para o entendimento do funcionamento também daquelas categorias ditas inconscientes, sendo o corpo uma delas. A partir disso é possível objetivar o racismo institucional alicerçado, no que já podemos chamar aqui, de racismo cognitivo.

Diante as contribuições do que é o poder ou não poder a partir do corpo, vindas de Michel Foucault (2014), Maurice Merleau-Ponty (2011) e Pierre Bourdieu (2002b), podemos entender de que forma esse corpo, seja ele do policial seja ele do indivíduo negro, possui suas trajetórias sociais e suas interferências. Mais do que isso, quando pensamos num país como o Brasil, que dissemina seu racismo principalmente pela condição fenotípica e sendo o corpo negro, reflexo do traço social da escravidão, podemos entender um pouco mais sobre o que é e o quão profundo é o racismo cognitivo.

Vargues (2007) realiza um paralelo da figura do capitão do mato com o policial militar do estado do Rio de Janeiro. Segundo ele, a polícia age à maneira que agia o capitão do mato, seguindo a lógica vigente de um Estado que ainda não chega para pretos e pobres, na medida em que se coloca como “caçadora de favelados”. Assim, para ele a ação de extermínio nas favelas vindas por parte da polícia, mostra para a população ali existente, qual é a política que o Estado e a sociedade civil possuem para essa população e esse local.

Ao não se fazer presente nesses territórios, ao não produzir acessos e oportunidades a essa população, muito pelo contrário, gerando miséria e exclusão social, o Estado se coloca ali apenas através da polícia, assim, a polícia como o Estado são vistos com desconfiança por essas populações. A polícia vai ali cumprir um papel imediatista associado ao tráfico de drogas, gerando ainda mais violência e vulnerabilidade para as comunidades. O trabalho que o Estado e suas instâncias deveria fazer, no sentido do acesso, da dignidade e do controle da segurança não é feito, sobrando ao trabalho do policial o trabalho de “sujar as mãos de sangue”, e mesmo assim, a polícia se orgulha do seu trabalho, de sua violência - como diz os relatos do policial-personagem de *Elite da Tropa* (SOARES, BATISTA; PIMENTEL, 2015).

Há uma lógica de ofício de trabalho muito semelhante à do capitão do mato que corrobora com a ordem escravista, mesmo estando à margem social da época. O policial consegue se distinguir, pois é o agente da legitimidade da segurança, algo que o confere um determinado prestígio, porém, está na base da ação do Estado, na instabilidade do ofício,

fazendo o trabalho mais perigoso, mais exaustivo, mais vulnerável.

Para a população moradora das comunidades fica o estigma social e territorial, fomentando aquilo que diz Wacquant (2001, p. 33) “áreas comumente percebidas como de depósitos de pobres, anormais e desajustados”.

Vargues (2007) diz da política de Estado da reprodução da violência e da miséria sendo consentida por uma parcela da sociedade, “seja por ausência, conveniência ou convivência, a sociedade legitima a ação do Estado”, acrescentamos que o faz, reproduzindo o racismo cognitivo (não só vindo do Estado e polícia)

Em conjunto estes elementos operam, segundo Montañó, em um cenário onde a resposta às refrações da “questão social deixa de ser, no projeto neoliberal, responsabilidade privilegiada do Estado, e por meio deste do conjunto da sociedade, e passa a ser agora de auto responsabilidade dos próprios sujeitos portadores de necessidades, e da ação filantrópica, “solidária-voluntária”, de organizações e indivíduos (VARGUES, 2007, n.p.).

A resposta às necessidades sociais deixa de ser uma responsabilidade de todos e um direito do cidadão, ela passa a ser opção de cada indivíduo. Esse movimento aguça o individualismo produzindo um ritual de “cada um por si” na dinâmica da vida social. A democracia participativa se enfraquece e com ela se ampliam as segmentações sociais, criando desigualdade social, deslegitimação do Estado como espaço permeável e *benefactor*, desconfiança nas relações interpessoais e violência. O papel classista do Estado fica evidente. O *capitão do mato* Nascimento vai à caça do distúrbio, do incômodo produzido pela ausência de equidade na distribuição de renda, de serviços públicos, de bens de consumo e etc. (VARGUES, 2007, n.p.).

Por fim, é possível fazer uma analogia do que foi o papel social do capitão do mato no período colonial e no que é o papel do policial militar nos dias de hoje. Mesmo com poucas bibliografias que dizem exatamente do ofício do capitão do mato, pudemos apreender bibliografias que tratam do momento colonial e logo, acabam por tratar do ofício do mesmo. Na mesma medida em que colhemos bibliografias já produzidas que tratam da analogia do capitão do mato com o policial, configurando o que tomou por exemplificar e objetivar um pouco, o conceito de racismo cognitivo.

Notadamente, as práticas dos policiais e as dos homens do mato comungam de uma mesma lógica, que sustenta um mecanismo de segurança opressor do sujeito negro, no Brasil. Épocas distintas, então, se fundem para alimentar estigmas construídos pelos aparelhos hegemônicos, figurados como arquétipos nas profissões abordadas, e refletidos como um alarde instalado na sociedade. (SANTOS; FREITAS; ARAÚJO, 2010, p.5)

6. ORIENTANDO O MÉTODO DE ANÁLISE DO RACISMO INSTITUCIONAL E COGNITIVO: MARY DOUGLAS

Desde que essa pesquisa começou a ser desenvolvida em 2017, Douglas (1998) orienta nossa análise no racismo institucional na violência policial. A partir de agora, com o desenvolvimento do conceito de racismo cognitivo, ela também dá as bases para essa análise.

Douglas (1998) é uma herdeira do pensamento de Durkheim, logo sua obra segue as lógicas sociais propostas por esse autor, assim, Douglas (1998) assim como Durkheim (em seu pensamento de forma geral) expõe sua análise das instituições a partir das bases sociais da cognição. Isto porque para esses autores, a sociedade influencia de forma plena nos indivíduos. As categorias de tempo, espaço e causalidade possuem origem social e são expostas de acordo a um tipo de necessidade moral.

Para Douglas, aqueles que fazem parte de uma instituição, reproduzem suas crenças em suas categorias mentais, ideia intimamente relacionada ao conceito de solidariedade em Durkheim (1995), uma vez que a solidariedade para ele, é a união de membros que compõem e compartilham as mesmas categorias de pensamento. Assim, para Durkheim (1995) as origens sociais estão presentes no pensamento individual, as classificações, operações técnicas e lógicas que guiam nossos impulsos são dadas ao indivíduo pela sociedade.

Em sua obra, Douglas (1998) rompe com a visão não-sociológica da cognição humana e analisa principalmente até em que ponto o pensamento depende das instituições. Entendemos nesta pesquisa, inclusive enquanto método, o papel da instituição na violência racial da polícia, porém entendemos também, a ordem cognitiva da sociedade que reproduz a mesma violência racial, que objetiva o racismo cognitivo.

Como orientadora de nosso método, o que amarra nossa argumentação a da autora, Douglas (1998) propõe uma teoria das instituições a partir da cognição humana, ou seja, uma teoria cognitiva que permite superar a deficiência da análise institucional existente até aquele momento. A partir de uma argumentação coerente sobre o controle social da cognição, a autora faz durante toda sua obra, uma analogia entre mente individual e influência social, afirmando também, que as instituições funcionam por analogia.

A partir da visão antropológica, trata de como o conceito de instituição é estruturado e de que maneira comporta e sustenta a ação dos atores sociais. Ela indaga se as instituições

pensam e afirma que não; ou seja, as instituições não pensam e sequer se constroem em si mesmas, no entanto, dirigem sistematicamente a memória individual (também carregada de influência social) e direcionam as mesmas percepções para relações que elas autorizam, ou seja, sustentam processos dinâmicos, desencadeiam emoções relativas a essas ideias padronizadas e ao mesmo tempo, ocultam sua influência.

Em sua análise das instituições, Douglas (1998) expõe as categorias institucionais como impostas, mas modificadas a partir do tempo, mudam de acordo com sua época, na mesma medida em que afirma que qualquer ordem social envolve questões controversas sobre moral e justiça.

Por funcionar por analogia, as instituições não passam de convenções dadas. Douglas (1998) exemplifica que o feminino está para o masculino e que a partir dessa simples complementaridade se deriva uma convenção que é a hierarquia política, ou seja as convenções dicotômicas, a hierarquia do poder masculino sobre o feminino. Neste caso, essa hierarquia se dá no poder da branquitude sobre a negritude.

Posto isto, para que uma convenção passe a ser uma instituição social legítima é necessário que haja uma convenção cognitiva paralela que lhe dê apoio: a analogia. Ou seja, para que a violência racial na polícia seja legítima, há uma convenção paralela que a apoia, o racismo da sociedade como um todo, ou pode-se dizer também, o racismo cognitivo.

Trabalhamos a obra de Douglas (1998) que fala de instituições de uma forma geral, aplicada à instituição policial, no entanto, por motivos instrutivos vale lembrar que em Douglas, instituição pode ser uma cerimônia simbólica, um determinado jogo, ou até a família, como pode ser, por exemplo, a autoridade legitimadora dessa família, o pai (figura masculina que já está posta em outra convenção: a hierarquia masculina), e assim as instituições vão se reproduzindo, e basicamente, por analogia.

Mostrado isso, vemos que a instituição é quase que um dado posto, Douglas (1998) explica que isso acontece porque já é vista de forma naturalizada, e que quando nos perguntamos o porquê aquela instituição age de determinada forma (por exemplo, no nosso caso de pesquisa, porque o policial age com mais violência com pessoas negras) é porque essa instituição já está institucionalizada, assim, nenhum motivo é preciso ser justificado, a instituição diz tudo.

Ainda segundo a autora, as instituições fazem isso, com o princípio estabilizador da naturalização – a partir da naturalização das classificações sociais, podemos pensar aqui no Argumento do negro perigoso, criminoso ou mesmo, inferior, são fatos dados, naturalizados, que alimentam a lógica da reprodução do racismo cognitivo. Por esse motivo é que a convenção social precisa de um princípio naturalizador, já que é ele que confere a legitimidade.

A uniformidade também é uma característica das instituições, que por analogia se carregam de conteúdos morais e políticos. As analogias como alicerçam as instituições (tão naturalizadas) são resistentes a mudanças. Há um esforço coletivo para que as instituições atuem, exigindo uma energia emocional/cognitiva que criam um conjunto de analogias que derivam das classificações sociais.

Douglas (1998) chama de amnésia estrutural a condição de as instituições se lembrarem e se esquecerem, isso porque as forças e fraquezas do recordar dependem de um sistema de esquecimento, que é por si só, toda ordem social. É uma memória pública que armazena a ordem social, em reflexões de condições do próprio pensamento é na memória pública que se pensa, as memórias sociais selecionam convenções sociais onde até a ação de classificar, lembrar e inclusive esquecer, são institucionalizados.

Isso se torna de entendimento mais fácil, entendermos que as influências sociais controlam de forma seletiva a cognição, ou seja, dependendo do fenômeno social que está ocorrendo, lembra ou se esquece de alguma convenção, tornando o esquecimento socialmente estruturado já que por tudo isso, é que existem pressões sociais na cognição humana. Toda e qualquer instituição controla a memória de seus membros, os leva a inclusive esquecer as memórias não compatíveis com o considerado correto para a mesma, ela propicia as categorias de pensamento.

De toda forma, as instituições apenas realizam aquele pensamento rotineiro, podendo parecer algo pequeno, mas que ao contrário, é naturalizado e profundo. Opiniões morais são reguladas pelas instituições sociais, assim, o indivíduo deixa as decisões para as instituições porque tem dificuldade em escolher uma postura moral nas bases de sua racionalidade individual, ou seja, os próprios julgamentos de um indivíduo são baseados e formulados a partir de instituições. O comportamento social numa situação de crise, por exemplo, depende dos padrões internalizados e das instituições que o legitimaram.

As instituições são passíveis de mudança, mas com grandes dificuldades. Para que isso aconteça é necessária uma mudança nas convenções sociais, ou como diria Bourdieu (1989) uma revolução simbólica.

Esboçamos aqui, a importância desta obra de Douglas (1998) para esta pesquisa enquanto referência teórica. A partir da análise das categorias cognitivas, analisa as instituições e analisa a sociedade, algo que entendemos como uma análise racista da instituição policial, mas também do racismo da sociedade brasileira como um todo, no racismo cognitivo.

7. A DISCUSSÃO DE PODER EM BOURDIEU E FOUCAULT.

Visto a discussão colocada neste momento da pesquisa, teremos a contribuição de Bourdieu dessa vez em sua análise do poder, e como complemento uma análise do poder também em Foucault.

7.1 O Poder em Bourdieu

Entender o racismo no que é a noção de negritude vista como inferior pela doxa da branquitude é entender nas bases de Bourdieu (1989), o poder simbólico.

Para quem o poder simbólico é uma força invisível, exercido a partir da cumplicidade inconsciente daqueles sujeitos a esse poder.

No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma - é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder indivisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 5,6)

O poder simbólico como fonte de poder, só é declarado quando reconhecido, quando se faz “ver” e se faz “crer”, sendo o poder simbólico aquele poder que é a transformação e legitimação de outras formas de poder.

No racismo, o poder está legitimado das mais variadas maneiras: com a influência do poder no racismo institucional por exemplo. Porém, o poder simbólico estaria em todas aquelas categorias que não se fazem conscientes na reprodução do mesmo (racismo cognitivo), na mesma medida em que é o racismo institucional também um poder simbólico, já que passa imperceptível na maioria das vezes pelo Estado, pela polícia e pela sociedade.

Bourdieu (1989) expõe que para Durkheim as formas simbólicas são arbitrárias e também socialmente definidas, essas formas analisadas por ele, vem dos universos simbólicos vistos a partir da arte, religião, ciência, língua (na tradição neo-kantiana) que são olhados como instrumentos de conhecimento e na construção de mundo.

Pensa nessas formas simbólicas como expressões da reprodução do poder simbólico. Sistemas simbólicos praticam um poder estruturante (sendo também estruturados). Dessa maneira, a estruturação se coloca na forma em que o poder simbólico se apresenta no social, ou seja, de que forma se incorpora socialmente. Essa apresentação só é vista a partir do consenso, que é aqui mostrado através da hegemonia, ou seja, da dominação simbólica.

A violência simbólica está posta quando a dominação está assegurada de uma classe sobre a outra e assim os sistemas simbólicos cumprem sua função política - impondo e legitimando a dominação sob os elementos estruturados e estruturantes.

Nesta pesquisa, a violência simbólica está colocada no que é a dominação racial, ou seja, da branquitude (legitimada e reprodutora do poder simbólico e não simbólico) sobre a negritude. Na perspectiva da cultura, a cultura branca é posta em dominação constante, tanto na reprodução simbólica inconsciente, como na própria legitimação do racismo de forma prática.

As lutas da negritude brasileira em afirmar sua cultura e a conquista disso, mesmo que em um espectro ainda limitado diante a construção racista, se inserem no que Bourdieu chamou de revolução simbólica, ou seja, conseguir mesmo que minimamente, ou como dito por ele e Paseron (2014) no campo dos possíveis, subverter a ordem dominante.

A partir do conceito de habitus e de suas disposições adquiridas ao longo da vida, das noções e pré-noções que derivam do lugar social, da herança social e também dos capitais acumulados entende-se qual é o lugar de uma determinada classe, ou no caso, de uma determinada raça, no mundo. Assim, as disposições de habitus, contribuem para a

manutenção da dominação, sendo este habitus presente no pensamento e no corpo. Ou seja:

Bourdieu (1989) desvela as atividades e os mecanismos mediante os quais as construções mentais cristalizam-se em realidades históricas concretas e apreensíveis sejam enquanto instituições ou enquanto conjuntos de disposições pessoais, isto é, referentes à construção da subjetividade dos indivíduos (ROSA, 2017, p. 5).

7.2 O poder em Foucault

Será discutida aqui, a ideia de poder em Foucault a partir de duas obras, *Microfísica do poder* (1979) e *Vigiar e Punir* (2014)

Diferentemente de Bourdieu, para Foucault (1979), poder não é algo que se possui, mas sim dado nas relações sociais, ou seja, algo que é exercido. Seria a probabilidade de que algum interesse prevaleça sobre outros.

Trata-se de uma condição de variadas fontes, sejam elas: econômicas, força física, número de pessoas, pressão popular são alguns exemplos. Deixa de ser uma prerrogativa do Estado e de seus aparelhos, principalmente a partir do século XVIII, já que os saberes envolvidos a partir daí passam a permear toda e qualquer relação social, estando dispersos nos discursos, ideias presentes na sociedade, mas também nas artes, nas mensagens, nas relações entre as pessoas.

O autor possui duas fases: uma arqueologia do saber, onde busca entender como os saberes foram se constituindo ao longo do tempo e uma genealogia do poder, já que investiga o porquê esses saberes se constituem e quais foram os poderes que o conjuraram, também investiga quais discursos são aceitos como verdade e o porquê, quem se beneficia disso, e assim por diante.

A arqueologia do conhecimento (1969) é uma tentativa de entender como o significado surge no discurso por meio do que Foucault chama de “formações discursivas”, cuja significância é determinada pelas condições históricas em que elas são faladas ou escritas (TROMBLEY, 2014, p. 303).

Com *Vigiar e Punir* (1975), um exame do sistema prisional da França. Foucault inicia seu período genealógico, no qual tenta identificar como um modo de pensamento dominante (discurso de poder) dá lugar a outro (TROMBLEY, 2014, p. 304).

E ainda:

Um estágio que o conduziria do método arqueológico para o genealógico e que o faria encarar uma consideração das operações de poder e conhecimento – ele precisou primeiro esvaziá-lo inteiramente de intencionalidade humana e significado “pessoal” (TROMBLEY, 2014, p. 309-310).

Em Foucault (1979) a sociedade vai enquadrando os indivíduos através de dispositivos de poder. No bojo dessa sociedade é controlado os discursos, seja pela segregação da loucura, seja pelo estabelecimento de tabus, pela vontade da verdade. Em todos esses, os dispositivos estão espalhados pela sociedade, gerando normatizações e assujeitamentos, como colocado por ele: escolas, presídios, manicômios e até na ciência e na mídia, assim para ele, essas instituições sociais acabam por funcionar como dispositivos de poder.

Todos esses dispositivos de poder para Foucault (1979), carregam um discurso, uma mensagem e carregam esse poder que por vezes, é invisível – poder esse que é em Bourdieu (1989) chamado de simbólico. Vale aqui considerar, o conceito de episteme trabalhado em Foucault, em que a construção do conceito vai na contramão das tradições kantianas e hegelianas (que colocavam o sujeito no centro do mundo).

[...] pôs-se a descrever um mundo que não era baseado na subjetividade, mas sim, nas estruturas lingüísticas organizadoras, que ele chamava de epistemes, e caracterizado por relações de poder que determinam ordens sociais (TROMBLEY, 2014, p. 304-305).

Mais tarde viria rejeitar o conceito de episteme e tomar emprestada e adaptar a noção de genealogias, do livro *Genealogia da Moral* (1887), de Nietzsche: estudar a história de modo a dar conta do que ele chamava de “conhecimentos e “discurso”. Ele identificou e elaborou o conceito de “discurso de poder” para explicar o que é a (história) (TROMBLEY, 2014, p. 305).

O autor ao dizer que não existe uma história constituída subjetivamente, que aquilo que foi imaginado como “história” na realidade está além do controle e do conhecimento do sujeito, é um produto de forças maiores.

Foucault (2014) demonstrou dispositivos de poder como as prisões, mas também as escolas e os ambientes de trabalho mostraram como os modos de controle social atuam. Na mesma medida que quando caracterizou governos e instituições, descreveu as relações de poder, onde nesse espectro também, a finalidade é exercer controle social.

Assim, em *Vigiar e punir*, o autor opera uma genealogia do poder punitivo demonstrando como o deslocamento do objeto da ação punitiva transforma o que antes era uma “arte das sensações insuportáveis” – referência aos suplícios e as execuções públicas – em uma “economia dos direitos suspensos”, relativa

ao nascimento e aperfeiçoamento das novas técnicas do poder, quais sejam: a disciplina, a reclusão e a vigilância incessante (FOUCAULT, 2011 apud ROSA, 2017, p. 7).

Quando trata da sexualidade, Foucault (2014) argumenta que a tentativa de reprimir só reforça os discursos que a destacam. Se fizermos um paralelo aqui com a ação policial (no Brasil), podemos perceber que a repressão da mesma, nunca contribuiu com a diminuição da criminalidade, ou seja, o Estado não produz reformas, enquanto a polícia age sem nenhum efeito na contenção do crime.

Assim, para o autor as relações sociais são sempre relações de poder, já que não se localizam apenas nos extremos de classes sociais ou entre o Estado e os cidadãos, mas estão acentuadamente profundas dentro da sociedade, dentro dos indivíduos e na manifestação de seus corpos e comportamentos.

Portanto, se o racismo é a ordem das relações de poder, é o racismo cognitivo que fundamenta a reprodução racista (não só o racismo institucional). O poder disciplinar também compreende a obra do autor, como exposto no artigo de Rosa (2017).

O poder disciplinar - ao invés de diretamente se apropriar e retirar - tem como objetivo maior “adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Este poder fabrica os indivíduos, tomando-os como objetos e instrumentos do seu exercício. “Não é um poder triunfante”, é um poder “modesto”, entretanto, “permanente”. Seu sucesso deve-se à utilização de instrumentos simples, como o “olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame” (FOUCAULT, 2011 apud ROSA, 2017, p. 8).

E nas palavras de Foucault:

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizadas das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda a parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente discreto, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 2011, p.170 apud ROSA, 2017 p.10).

Na contribuição do artigo de Rosa (2017) é possível verificar uma aproximação

teórica (apesar das dessemelhanças também) no conceito de poder entre Bourdieu (1989) e Foucault (2014). Visto o poder observado como algo abstrato, não concreto, existindo nas relações, delineando corpos e mentes dos agentes que são atingidos sem a dimensão consciente da ação. Para ambos, as posições hierarquizadas do poder definem o acesso e o não acesso de determinados sujeitos e agentes, bem como definem quem pratica e que recebe a força desse poder. A sutileza cotidiana do poder também está presente na análise de um e outro.

O tipo de poder que observamos a partir dessa perspectiva não produz ameaças, mas o convencimento e a submissão simbólica ao estado atual das coisas. Bourdieu e Foucault desvendam um poder que age de maneira sutil e cotidiana, moldando sistematicamente os desejos, as escolhas e as ações dos atores envolvidos (ROSA, 2017, p. 9).

O poder - simbólico e disciplinar - é proveniente de “[...] eficientes processos de socialização geradores, no caso de Foucault, de almas disciplinadas e, no caso de Bourdieu, de agentes portadores de um habitus adequado à sua posição social.” (PERISSINOTO, 2007, p. 318 apud ROSA, 2017, p. 9)

A partir dos dois autores, é possível apreender o conceito de poder (mesmo que de forma bastante resumida aqui), associado a sua força sutil, a forma como eles pouco ou nada são percebidos e como esse poder se coloca nas estruturas não só mentais mas também corporais, algo que percebemos ser fundamental na análise e entendimento do racismo institucional e também cognitivo, já que o racismo fenotípico é o mais evidente no Brasil e já que a instituição policial possui toda a apropriação do poder a partir do corpo e dos dispositivos que o compõem (farda, armas).

8. A PESQUISA DE CAMPO: CONCISA E DESAFIADORA

Chegamos neste momento, no que foi toda a construção metodológica empírica da pesquisa: a pesquisa de campo nas aulas do Proerd. Já explicitaremos que todo o discorrer do relato da pesquisa de campo será feito em primeira pessoa do singular, já que só a pesquisadora a realizou.

No último relatório Fapesp houve a contribuição de questionário e entrevistas e depois o campo em sala de aula.

Mesmo sabendo que a pesquisa de campo é a experiência, o contato e o imprevisto, buscamos teorizar esse trabalho a partir de Monteiro (1993). A autora buscou neste trabalho,

retomar a problemática do processo de globalização da cultura e de que forma ele traz conseqüências para a antropologia e mais do que isso, de que forma transforma a pesquisa antropológica. Para ela, a globalização afastou as análises que colocava o antropólogo de um lado e a cultura observada do outro, o processo de mundialização misturou na sociedade aquilo que hoje não é mais só o antropólogo ou só o observado. Dessa forma, é possível fazer os questionamentos do lugar do pesquisador e à qual lugar ele pertence.

Assim, quando pensamos na Sociologia Contemporânea, em temáticas como a desta pesquisa, entendemos que o fazer etnográfico está inserido em um processo globalizado, ou seja, não é mais sobre o antropólogo que vai a uma determinada sociedade distante (tanto em termos geográficos como culturais) analisar os processos culturais e sociais, é sobre uma integração pesquisador/cultura que está dada e está acontecendo.

Nossa pesquisa diz de populações afro-brasileiras, que entendendo suas legitimidades de lugares de fala, de reconhecimento de identidade, colocamos aqui, em análise puramente científica (não de vivência) os estudos feitos, tanto científicos, quanto etnográficos, no incansável compromisso descolonial e antirracista. Ao mesmo tempo, fala dos processos atuais, de uma sociedade integrada entre brancos e negros: no ambiente escolar, na ação policial, na sociedade como um todo, portanto, a contribuição de Monteiro (1993) aqui é de fundamental importância, porque, ora, estamos todos convivendo com todas essas questões em um mundo globalizado, portanto, fazer pesquisa de campo é sobre falar também de vivências já observadas no dia a dia.

Se até os anos 60 e 70 podia falar-se tranqüilamente em termos de “pureza” e “autenticidade” das culturas, as grandes perturbações que o mundo viveu, particularmente na virada desta última década, tornaram cada vez mais visível a trama das relações mundiais que atravessa os sistemas culturais e políticos. Com efeito, os processos mundiais colocam em relação esferas culturais heterogêneas – as tradições indígenas e a cultura de massa, as religiões populares e a produção acadêmica -, criam circuitos mundiais de circulação de ideias e de quadros que aproximam lógicas diferenciadas – lideranças indígenas e gerentes de banco, líderes religiosos e secretarias governamentais de turismo e cultura. Assim, esses movimentos, para serem bem compreendidos, nos obriga a fazer “explodir” os universos etnográficos. Fica cada vez mais evidente que a investigação antropológica não pode mais circunscrever-se a universos de observação isolados e microscópicos. (MONTEIRO, 1993, p. 172)

Nos desafios citados por Monteiro (1993) ela expõe as efetividades, mas também os não alcances do tempo universal da tecnologia.

Não há dúvida de que o mundo contemporâneo, diversamente do da primeira metade deste século, foi capaz, principalmente através dos meios de comunicação, de transformar em "experiência vivida" grandes extensões do tempo abstrato, ao introduzir, pela imagem, acontecimentos longínquos no mundo cotidiano. Ainda assim, a experiência nunca será universal: posso ir de avião de cá para lá, mas vivo ou num tempo ou no outro; os tempos reais jamais terão a mesma correspondência exigida pela racionalidade funcional dos horários de aeroportos internacionais. Ou, dito de outro modo, apesar de a modernidade ter construído um tempo universal, não se pode dizer que há um tempo social único. Ainda que possamos encontrar em nossa análise invariantes universais, o universal a que se chega, diria Merleau-Ponty, não substitui o particular "do mesmo modo que a geometria generalizada não anula a verdade local das relações do espaço euclidiano" (MONTEIRO, 1993, p.175-176)

Refletindo sobre todas essas indagações e desafios, propõe a reposição das diferenças, rumo a uma etnografia integrativa.

Os caminhos para uma etnografia do mundo contemporâneo são por demais complexos para que se possa aventurar qualquer proposição inteiramente satisfatória. No entanto, ela deve de algum modo empreender o caminho recusado por Sahlins quando teme reduzir a antropologia a uma etnografia global do capitalismo. Seria preciso tornar possível uma etnografia dos processos mundiais de integração capaz de dar conta dos modos específicos como, integrando-se, às diversas culturas repõem suas diferenças. (MONTEIRO, 1993 p.174)

Ou ainda como proposto na tese de Geander Barbosa, em sua etnografia:

Hoje vivemos em uma sociedade global e dinâmica. Além disso, as sociedades não estão mais imersas nos contextos coloniais, o que permitia a ideia de distanciamento em relação ao outro. Com a rede global, o distanciamento é ilusório. Por isso, a Antropologia está complexificando seus métodos de análise e dialogando com outras disciplinas que não compõem necessariamente as Ciências Humanas. Esses são os novos desafios da pesquisa etnográfica, portanto, faz-se necessário a construção de novos modelos analíticos. Ademais, o trabalho etnográfico engendra uma complexidade, pois, sua metodologia implica a escolha de uma técnica e uma teoria que consigam dialogar com a comunidade estudada para que se possa entender as relações e os processos dos agentes históricos. (BARBOSA, 2017, p.83)

Respalando a teoria na análise de Monteiro (1993) é que realizamos a pesquisa de campo (mesmo não tendo sido de fato uma etnografia), com o compromisso elucidado por ela, de fazer a reflexão preservando sua intenção explicativa, e tentando de todas as formas e com os conhecimentos possíveis não reproduzir enganos, nem criações distintas da realidade.

8.1 Os desafios e dificuldades institucionais da educação e em ambiente escolar

Para falar de todo o trajeto até chegar ao espaço escolar, a sala de aula, é necessário discorrer sobre todos os trâmites que envolveram esse caminho.

Primeiramente, recorreremos desde o ano passado ao 13º batalhão da Polícia Militar de Araraquara, onde ao explicar sobre a pesquisa, orientaram o envio de ofício solicitando a autorização na seção de comunicação de um dos batalhões de polícia da cidade de São Paulo. Mandamos um e-mail já com o ofício e solicitando a autorização também no corpo do texto, esse e-mail nunca foi respondido, o que nos obrigou nos dias seguintes (notando que talvez não seríamos atendidos) tramitar de outra maneira.

Fui falar pessoalmente com a Secretária da Educação da cidade de Araraquara, que foi muito solícita e autorizou o envio de um ofício para a Secretaria de Educação para que ela assinasse. Enviado o ofício, a demora foi tanta para que o mesmo chegasse em mãos da secretária, que não foi possível realizar a pesquisa de campo no semestre anterior. Passado esse momento, houve o período de férias escolares, tendo voltado a tramitar com a Secretaria de Educação em fevereiro, foi enviado um outro ofício solicitando a autorização a observação das aulas Proerd na rede municipal de ensino, depois de 4 meses de demora, muitas ligações na Secretaria, tomei a liberdade de conseguir o celular pessoal da secretária e ligar, contando que havia sido enviado o ofício, mas até então não tinha chegado a ela. Notei que ela ficou irritada com a situação, já que a equipe da Secretaria não havia lhe entregado o documento, para amenizar isso, se comprometeu a procurar a equipe e assinar no mesmo dia, assim foi feito.

No dia seguinte fui buscar o ofício, com aulas do Proerd já tendo começado (o mês era abril), procurei a EMEF Rafael de Medina (escola que havia selecionado), porém informaram que não estava havendo aulas do Proerd, somente no próximo semestre. Procurei uma escola estadual próxima à minha casa, lá estava tendo o Proerd, porém não autorizaram assistir as aulas, porque a autorização contida era da Secretaria de Educação, logo, era para escolas municipais, me orientando a procurar a Diretoria Regional de Ensino de Araraquara para conseguir uma autorização de escolas estaduais.

Antes disso, fui averiguar se eram apenas em escolas estaduais que estavam acontecendo o curso do Proerd, assim, liguei em quase todas as escolas municipais e estaduais

da cidade para averiguação. Foi então que nos deparamos com um problema já familiar na pesquisa, um problema citado em um dos autores que inspirou nossa bibliografia sobre o Proerd. Brunetta (2015) entrevistou um instrutor-proerd que reclamava da negligência escolar com o Programa, alegando desinteresse do corpo escolar, diretores e principalmente professores, alegando que seria muito colaborativo se fossem orientados pelos pedagogos da escola, já que são policiais e não professores.

Pois bem, identifiquei esse problema vindo das secretarias das escolas de Araraquara. Quando ligava nas escolas e perguntava sobre o curso Proerd estava sendo ministrado, os próprios funcionários da maioria das escolas não sabiam informar, muitas vezes chamando os diretores e diretoras, que também não sabiam informar. Ou seja, na maioria das escolas da cidade, os policiais entram e saem das escolas sem nem haver o consentimento dos funcionários, sem haver um diálogo entre o professor ou professora que sai da sala para deixar os instrutores- proerd ministrarem as aulas e os funcionários da escola (coordenação, direção). Ora, se não há nem conhecimento da presença da polícia na escola, como terá o apoio dos professores nas aulas do Proerd? De fato, não são aulas pedagógicas, de modo que não há uma formação pedagógica por quem ministra. Com isso, pudemos ver aquilo que já tínhamos nos deparado na obra de Brunetta (2015): um descaso escolar e a despreocupação com o “o que” e o “como” estão sendo ministrados as aulas do curso Proerd.

No meio desse percurso, liguei na Secretaria da Educação, para tornar mais prático o processo de averiguação (se fossem somente nas escolas municipais que estavam tendo o curso Proerd no primeiro semestre de 2019), no entanto, houve mais uma problemática: a Secretaria também não sabia quais escolas de sua rede (municipal) estava acontecendo o curso. Vemos assim, que a instituição escolar como um todo na cidade, não se preocupa com a atuação do Proerd, demonstrando desinteresse com as atividades educacionais complementares da educação.

Entende-se que essa falha educacional vem do plano macro, ou seja, da educação brasileira como um todo que possui seus déficits, corroborando com condições como essa identificada.

No fim desse percurso, identifiquei que apenas nas escolas da rede estadual estava sendo ministrado o curso Proerd, tendo que recorrer a Diretoria Regional de Ensino. Por sorte, havia um contato pessoal na Diretoria, Rubens, que facilitou o acesso. Assim, levado o

ofício e tendo conversado pessoalmente com o Dirigente Regional de Ensino, que disse que a autorização deveria vir da autonomia direta da escola, dizendo: “*estão jogando essa responsabilidade para mim*”. Com essa fala e com a resistência de algumas escolas, notamos que os sistemas educacionais, bem como as escolas, não estão preocupados com pesquisas sobre a questão escolar, bem como ficam inclusive incomodados com a presença de pesquisadores e estagiários em ambiente escolar, sendo a contribuição com a educação muito mal vista. Um exemplo disso foi a diretora de uma escola que disse pelo telefone: “*então, aqui eu não vou deixar fazer observação de aula nenhuma viu? Já tem gente demais aqui, o PIBID, estudantes fazendo estágio, não dá*”. O PIBID é o programa institucional de bolsas de iniciação à docência, e os estagiários mencionados, são os estudantes universitários de cursos de licenciatura, que necessitam fazer os estágios para as disciplinas (começar a experiência como professores, mesmo que por vezes, só nas observações de aula.)

Com a ajuda de Rubens, funcionário da Diretoria Regional de Ensino pudemos acessar uma determinada escola da cidade a Escola Estadual Antônio Joaquim de Carvalho, já que o Diretor, Adão, se colocou aberto e receptivo para que a pesquisa se realizasse na escola. Dessa forma, fui até a escola onde ele disse que não fazia qualquer objeção para que as aulas fossem assistidas, porém, necessitava da autorização dos policiais. Pensando nisso, podemos fazer uma análise que, se as decisões sobre a escola e os alunos em ambiente escolar são de autonomia da própria escola, ou seja, do diretor, porque se faz necessária a autorização dos policiais? É possível lançar a hipótese que, a legitimidade da autoridade policial é tão profunda, que acaba por reduzir uma autoridade tão importante quanto a educação, a escola, ou até mesmo o diretor. Adão chamou os policiais que estavam presentes na escola para que eu explicasse a pesquisa. Em uma intuição sociológica, ou até lógica, em minha fala expliquei que a pesquisa se tratava de um estudo de caso do Proerd, não citando naquele momento, o caráter de investigação do racismo ou não da polícia em ambiente escolar.

Haviam dois policiais (ambos que ministram os cursos na cidade e que trataremos aqui com nomes fictícios) um homem negro, que chamaremos de Márcio, e uma mulher branca, Carina. O cabo Márcio pareceu bastante desconfiado, chegando a alegar que isso nunca havia ocorrido, nunca ninguém quis ver as aulas do Proerd, que tinha medo que fossem feitas análises “erradas” da polícia.

Voltei para casa, aguardando a ligação dos policiais, que levaram o ofício de pedido

para o Comandante. Por volta das 16h da tarde, a policial Carina ligou, dando a autorização para que as aulas fossem assistidas.

Identificamos então, as dificuldades que permeiam o ambiente escolar, por ser o reflexo da educação brasileira. Uma educação que como diria Brunetta (2015) virou caso de polícia, onde no policiamento ostensivo, os policiais adentraram a escola e em meio a esse turbilhão de confusões, burocracias não tão bem resolvidas, barreiras e dificuldades, conseguimos realizar a pesquisa de campo com a autorização de quem parecia mais improvável: a polícia militar.

8.2 Os alunos, os policiais, a escola e o programa

Depois de todos os percursos gerados, a pesquisa de campo, mesmo que tardia, começou a ser feita. Já adiantamos que esse atraso deixou lacunas na análise, motivo pelo qual voltamos a campo (será exposto abaixo). Entender a relação aluno/policial, qual as impressões infantis acerca do policial, ou seja, as impressões anteriores à sala de aula das crianças, só é possível com uma análise das primeiras aulas do Proerd. Da mesma forma que é fundamental para entender também, como se dá o primeiro contato do ou da policial com a turma, quais são as explicações do curso, do porquê ser fornecido pela polícia, bem como dos primeiros questionamentos, principalmente das crianças. Assim sendo, os policiais Márcio e Carina permitiram que a observação continuasse no início do semestre seguinte, na rede municipal de ensino.

A primeira observação de aula se deu no dia 30/04/2019, na semana seguinte a autorização solicitada pelo Comandante do 13º batalhão da Polícia Militar de Araraquara. Fui recebida na Escola Estadual Antônio Joaquim de Carvalho, as 7h40 por uma coordenadora, instantes depois encontrei o policial Márcio e a policial Carina e fomos para a sala de aula. A sala era o 5º ano B (vale lembrar aqui que o Proerd é aplicado para o 1º, 5º e 7º ano do ensino fundamental).

Todas as observações foram feitas na mesma sala, no 5º ano B da escola, já que assim seria possível um olhar mais aproximado e cotidiano da dinâmica do Proerd com uma turma. Nesta sala, a professora ficava presente em sala de aula na maioria das vezes, em quase todas as aulas corrigindo provas, ou realizando outras atividades, quando não, revezava a ajuda nas aulas do Proerd e outras atividades que realizava. As aulas eram ministradas de segunda-feira

e terça-feira, com duração de 40 a no máximo 50 minutos de aula. A sala conta com 27 alunos, possuindo três alunos negros, uma quantidade pequena, talvez justamente por ser uma escola da região central da cidade.

Me sentei no fundo da sala recebendo olhares curiosos de alguns alunos, alguns bastante carinhosos acenaram e tentaram conversar, mas logo a policial Carina pôs a sala em ordem e silêncio com as palavras de ordem: “*Luz, câmera?* ” E os alunos respondem gritando e bem animados: “ação”.

O policial Márcio nesta aula ficou observando a sala, enquanto Carina dava aula. Depois de alguns minutos de aula, ele veio se sentar ao meu lado, o que me causou uma tensão, pois houve a apreensão de escrever os relatos ao seu lado. Isso logo passou, pois, o policial Márcio veio se sentar ao meu lado justamente para ajudar, explicar algumas questões e responder possíveis questionamentos.

8.3 Os relatos do policial Márcio

Logo quando adentramos a sala, Márcio foi carinhosamente atacado pelos alunos, que mostraram profundo apresso e afeto por ele. Márcio é policial há 10 anos e já começou sua fala dizendo: “eu nunca precisei atirar em ninguém, me sinto privilegiado por isso”.

O policial em todas as observações pareceu ter uma personalidade bastante calma e pacata, possuindo certa doçura. Ele mesmo disse: “em mim os alunos montam mais, sou muito bonzinho, evito ao máximo ficar bravo, sei que eles sofrem com isso. A Carina já é mais pulso firme”.

Márcio explicou que há cerca de 5 anos, houve a mudança de propósito do curso, passou- se a ser trabalhada apenas as questões acerca de álcool e cigarro, ao contrário de antes que se trabalhava a análise de outras drogas ilícitas (como maconha e cocaína). Trabalham principalmente expondo os efeitos negativos das substâncias.

O policial afirmou que o programa D.A.R.E, programa Estadunidense o qual o Proerd é totalmente espelhado (havendo apenas a tradução da cartilha) notou que era mais fundamental trabalhar sob o ponto de vista do respeito e da formação da postura dos alunos, sendo as duas drogas trabalhadas, álcool e cigarro, de maior conhecimento dos alunos. Se

pensarmos, no entanto, num contexto de exclusão, desigualdades mais profundas ou até de alunos que possuem determinada aproximação com o tráfico (alunos de periferia, por exemplo) as outras drogas também são conhecidas por eles e não são trabalhadas no programa.

Como dito acima, o Proerd é uma adaptação completa do D.A.R.E, programa de prevenção às drogas e violência dos Estados Unidos da América. A cartilha que é o material didático é apenas traduzida do inglês para o português. O curso de formação de instrutores-proerd também é proposto e ministrado pelo D.A.R.E. Policiais do D.A.R.E vêm ao Brasil ministrar o curso para os estados, cada estado tem seus instrutores-proerd gerais, aqueles responsáveis por repassar os cursos para as macrorregiões do estado. A macrorregião de Araraquara é Ribeirão Preto, sendo o curso ministrado nesta cidade.

É possível fazermos um questionamento da adaptação do Proerd (vinda do programa estadunidense) ter o idêntico treinamento e material didático, pressupõe que os problemas que envolvem a questão das drogas e da violência nos Estados Unidos da América são os mesmos que no Brasil. Sabendo que não, seria mais legítimo que fosse produzido um material e treinamento feitos com a polícia do Brasil, sendo colocada ali as verdadeiras questões de dimensão brasileira.

O curso do Proerd possui duração de duas semanas, com carga horária integral das 8h às 18h (segundo Márcio, houveram dias que ficaram cerca de mais 6 horas estudando o programa), é ministrado pelos policiais que tiveram o treinamento com o D.A.R.E. Quando perguntei ao policial Márcio se havia uma consultoria pedagógica, ele disse que sim, que os policiais que ministram o curso do Proerd são por formação (antes da polícia) pedagogos, psicólogos, e alguns apenas policiais.

É possível desenharmos uma breve análise crítica desse curso: primeiro que duas semanas de curso é um tempo bastante reduzido, já que estar em sala de aula com os alunos é uma tarefa complexa, cheia de desafios e de heterogeneidades. Inclusive, foi notado com a pesquisa de campo, dificuldades de escrita e de vocabulário por parte da professora Carina. A reação dos alunos foi de duas maneiras: alguns riram, tirando sarro da instrutora e outras ficaram bastante assustados, já que para eles a referência em sala de aula é a/o professor que escreve e fala de forma correta, pois é aquela figura que alfabetizou essas crianças há pouco tempo.

Depois, podemos analisar os ministradores do curso, com o método analítico de Mary Douglas com *Como as instituições pensam* (1998). Os policiais são psicólogos e pedagogos, mas também são policiais, ou seja, como diz Douglas (1998) produtores e reprodutores da crença policial, podendo produzir e reproduzir visões estigmatizadas e estigmatizantes e também, os policiais que vão a sala de aula, não tem nenhuma formação pedagógica, apenas um curso de duas semanas.

Márcio afirma que tudo que aprendeu de verdade foi dentro da sala de aula, na experiência e na tentativa e erro. Afirma também, aquilo que já havíamos observado no relatório anterior a este e na análise de Brunetta (2015): que se tornou mais humano depois do Proerd.

Por muito tempo eu acreditei que bandido bom era bandido preso, mas depois de chegar aqui, de ter visto crianças com mães e pais presos, vendo o quanto eles sofrem com isso, o quanto perdem de afeto e referência, eu mudei de opinião. Hoje eu chego a torcer pra que esses pais dessas crianças não vão para a cadeia. (Interlocutor policial)

Na mesma medida em que se mostrou preocupado com a questão conjuntural social do acesso e envolvimento com o crime, que pode gerar a prisão, ausência do núcleo familiar e como isso impacta a vida das crianças, não citou a interferência disso na vida adulta dessa criança, de que forma a socialização e as oportunidades são importantes para que ela se desenvolva e não reproduza a realidade dessas famílias: a entrada para o crime. Dessa maneira, não refletiu sobre a origem do problema (mesmo tendo sido estimulado a isso no momento da conversa) nem em como a desigualdade gera essas questões. Essa análise mais profunda não é feita pelo policial, essa análise crítica sobre Estado e sobre a polícia, de fato não é a realidade de muitos policiais.

Márcio afirma que também se humanizou muito por causa da carência dos alunos, em como eles se aproximam dos policiais.

Eles jogam em nós, muito daquilo que não tem em casa: carinho. São muito carinhosos comigo e eu com eles. Tive um aluno que conversava bastante e eu chegava do lado, brincava com sua orelha e dizia: “preste atenção menininho” ele amava, sentia que podia receber carinho naquele momento. E assim, ele conversava muitas vezes de propósito, só para ter um carinho. (Interlocutor policial)

O policial disse que tanto ele, quanto a policial Carina fizeram o curso de formação em 2017, dando início as instruções no Proerd no início de 2018. O policial disse que não há

estímulo da polícia para que adentrem ao curso, que só avisam e não estimulam.

“Parece que eles não se importam sabe? Que acham baboseira. Na verdade, a polícia não é uma instituição da educação né? Então não há muita preocupação não”. (Interlocutor policial)

Márcio identifica uma diferença positiva: o Comandante.

A sorte é que nosso comandante se preocupa, é muito humano. Está preocupado com o Proerd, com o que estamos ensinando, em como as crianças estão aprendendo. Bom, ele aprovou com animação sua vinda aqui pra pesquisar, porque ele entende que é importante o Proerd, falar sobre ele, trabalhar nele, estudar sobre ele, como o que você faz. (Interlocutor policial)

Márcio disse que os policiais que se propõem a fazer o curso para serem instrutores-proerd não podem fumar, que beber não é um problema desde que seja de forma moderada. O policial Márcio alega não fumar nem beber.

Se pensarmos no perfil dos instrutores, podemos analisar a questão da personalidade em Márcio, por exemplo, uma pessoa mais calma e tranqüila, alguém que funciona muito bem no cuidado com os alunos. E se pensarmos em Carina, sendo uma mulher na polícia, um espaço ainda muito masculino, parece esperável que ela se identifique e se interesse pelo Proerd, pois, podemos entender a lógica do senso comum e do sistema patriarcal, de que o lugar social do cuidar, do ensinar, é o lugar social feminino.

O policial Márcio diz que no curso do Proerd, os policiais podem reprovar. Por isso, para ele o curso é bem fornecido e também bem aproveitado pelos policiais que o fazem. Os instrutores do D.A.R.E que ministram o curso para os instrutores gerais do Proerd, voltam ao Brasil depois de um tempo para uma análise do programa, de analisar, basicamente, as aulas e se estão cumprindo o padrão solicitado.

Pergunto a ele sobre os desafios encontrados nas salas de aulas e se varia de escola para escola, como exemplo, escola pública do centro e da periferia. Ele responde:

Não encontramos tantos desafios nesse sentido não, a gente é bem fiel ao material didático, quase não sai dele, daí passamos os conteúdos, respondemos as perguntas no final e vamos embora. Mas claro, já vieram alunos dizer que o pai está preso, por exemplo, eu fico sem saber o que dizer. E nas escolas particulares encontramos até facilidades, porque não tem metade dos problemas de aprendizagem das escolas públicas. Tem criança na quinta série que não saber ler. (Interlocutor policial)

É possível notar aqui, o não aprofundamento de outras questões sociais,

demonstrando talvez, a limitação dos instrutores, pois, se em duas semanas aprendem o conteúdo da Cartilha é unicamente esse conteúdo que irão passar. Vê-se também, um despreparo para lidar com as questões sociais, como quando ele menciona que não sabe o que responder ao aluno que diz que o pai está preso.

A função dos instrutores-proerd é trabalhar a carga horária necessária da função, ou seja, cumprindo os horários de aulas que precisam ministrar nas escolas. Se necessário, fazem policiamento na rua em situações solicitadas (jogo de futebol que precisa da maioria da equipe, ocorrências urgentes no fim de semana). Dessa forma, os instrutores-proerd cumprem seus horários de trabalho na escola, fazendo policiamento na rua se necessário for. O salário é o mesmo para os outros policiais da mesma patente (geralmente são Cabos).

Márcio relatou a dificuldade de possuírem poucos policiais interessados em se especializar para o Proerd. No segundo semestre de 2019, por exemplo, a policial Carina não estava na cidade e Márcio fez sozinho a execução do Proerd, em situações como essa, a Polícia privilegia as escolas públicas, deixando as escolas particulares sem a execução do Programa.

Foi perguntado a Márcio se já houve (principalmente em escolas com alunos em condições mais vulneráveis) qualquer resistência, medo ou rebeldia dos alunos, o intuito dessa pergunta foi procurar entender se havia alguma relação direta no comportamento de alunos com familiares envolvidos no crime, ou que já sofreu violência policial com o Proerd sendo aplicado. O policial Márcio respondeu:

Existe na verdade, acho que é um paradigma, por conta da convivência de dentro de casa, de algumas pessoas repudiarem a polícia militar, porém quando a gente passa a ter contato na sala de aula, essa visão muda, então eles acabam gostando. E o que eu percebo, é que nos lugares mais pobres, mais periféricos, é onde eles têm mais contato com a gente e por conta disso acabo aproveitando, temos um contato físico afetivo, que as vezes em casa eles não tem isso, essa forma de carinho. Eles acabam se apegando mais a gente. No início até ficam com pé atrás, mas depois essa barreira acaba se quebrando. Nas escolas de periferia é onde eles sentem mais saudade do Proerd.
(Interlocutor policial)

Com o relato do policial é possível constatar algumas questões, por exemplo, a falta de entendimento do porquê “algumas pessoas repudiam a polícia militar”, enquanto que cientificamente é comprovada a extrema violência policial mais associada a população pobre e negra. Depois, que, por mais que alguns alunos, entendam a polícia nessa chave da violência (por experiências talvez já vivenciadas, principalmente em bairros periféricos), esse mesmo

instrutor-proerd que é o policial, passa a ser referência para esses alunos em situações de vulnerabilidades sociais e obviamente familiares. Mesmo considerando o fato de que talvez esse aluno quando crescer perca essa referência, não é possível negar que neste sentido, o instrutores-proerd possuem uma atuação e relação afetiva.

Em outra resposta do policial, foi colocado um posicionamento um pouco contraditório:

Nos bairros do Centro, onde a condição financeira é melhor, eles se divertem mais com a gente, eu percebo que eles se divertem mais com a gente, perguntam mais sobre o serviço policial, quem a gente prende, quantidade de pessoas, como se faz, então noto que se divertem com a gente. Já nos bairros periféricos são mais carentes de atenção, de contato físico, de conversar. Nos intervalos, abraçam a gente e quando estão em outras séries ainda vem, abraçam. Em escolas centrais isso não acontece. (Interlocutor policial)

É possível ver aqui, a perspectiva do que é o policial na região central e na região periférica. Enquanto que nas escolas centrais os alunos “se divertem” em saber quem será preso, para os alunos de periferia isso não é uma questão.

Quando perguntado das dificuldades em sala de aula que estivessem associadas a figura de policial, Márcio respondeu que não há, mas que há, no entanto, uma dificuldade com os alunos de escola particular, porque segundo ele “possuem um senso de crítica maior”, onde também são socializados a falarem o que pensam. Podemos analisar aqui, uma das dificuldades do Proerd e seu treinamento curto e pouco aprofundado, já que em situações onde a discussão é mais crítica, o policial sente dificuldades argumentativas.

Márcio relatou também que a euforia desses alunos de escolas particulares em expor suas ideias, atrapalha um pouco à organização da aula. Também reforçou mais algumas questões associadas à imagem do policial, no imaginário de alunos de periferia:

Eu não acredito naquela ideia de muitos de que “bandido bom é bandido morto”. Quando o pai ou a mãe morrem em confronto com a polícia ou em uma situação do tipo, eles têm isso na cabeça, que o pai ou a mãe morreram porque a polícia matou, eles ainda não conseguem separar a situação que foi, na cabeça fica a ideia: “a polícia matou minha mãe”. Eu particularmente hoje, mudei meu ponto de vista no sentido de que pra uma pessoa que tá cometendo um crime pra ela morrer, só em uma situação extrema mesmo, porque se tiver todas as chances da polícia deixar que ela viva, ela deve ser entregue à justiça. Se a justiça tem falhas, brechas, aí já não é um problema da polícia. Mas a função da polícia militar, é preservar vida na minha opinião. (Interlocutor policial)

É bastante interessante a fala do policial, que realmente faz a distinção dentro do universo da polícia (porque diz que mudou sua opinião, ou seja, deixou de pensar com a doxa

policial), já que o fato da recorrência das mortes ocasionadas por policiais (vide as mortes de pessoas negras) demonstram que a crença institucional não tem a mesma preocupação do policial em preservar as vidas. Porém ao mesmo tempo, quando diz que as crianças não entendem, já que “o pai ou a mãe morreram porque a polícia matou”, deixa de considerar que muitos policiais não pensam como ele, deixando isso transparecido no início de sua frase: “eu não acredito naquela ideia de muitos de que bandido bom é bandido morto”.

Quando perguntado se já houve situação de algum aluno possuir família envolvida no crime ou alunos que possuem uma imagem violenta da polícia, se recusarem a fazer o programa, Márcio respondeu:

Isso acontece mais no Bairro Hortênsias, Iguatemi, onde o tráfico é muito forte. Já aconteceu sim de algumas crianças não quererem ficar na primeira aula ou ficarem muito fechadas. Geralmente os professores já avisam: “aquele ali tem pai preso, aquele ali o pai foi morto pela polícia” então a gente já vai tendo um tratamento mais distante, não chega muito perto e deixa a criança se soltar, e no fim acabam se soltando e no fim do curso eu já vi crianças chorando porque o curso vai acabar e não vão mais ver a gente. (Interlocutor policial)

Hortênsias e Iguatemi são dois bairros periféricos e pobres da cidade. Márcio ainda reforçou, que são nesses bairros que as crianças se apegam mais a eles. Aqui nos certificamos mais uma vez, da distinção dos policiais instrutores do Proerd, que podem ser vistos a partir de relações de afeto. Ao mesmo tempo, se pensarmos nos policiais que realizam o policial ostensivo (aqueles que representam em totalidade a crença da instituição policial), o imaginário para crianças pobres e periféricas também pode ser de terror, por isso faz sentido a primeira resistência dos alunos ao Programa.

8.4 As aulas

As aulas foram realizadas na escola já citada acima, Escola Estadual Antônio Joaquim de Carvalho e no semestre seguinte, algumas visitas em uma escola de periferia do município de Araraquara, EMEF Waldemar Saffioti do bairro Jardim Cruzeiro do Sul. Com as observações na segunda escola, foi possível identificar perguntas mais associadas a truculência policial e relatos da constante presença da polícia naquele bairro, além de uma grande quantidade de alunos negros, quase a maioria.

Uma das aulas observadas e aqui citada foi na escola Antônio Joaquim de Carvalho,

foi ministrada pela instrutora Carina. Entramos e ela pediu para que eu me apresentasse, depois pediu para que os alunos se comportassem e dessem bons exemplos à visita. Logo ao entrar já demonstrou sua autoridade em sala, aos moldes de uma professora convencional, do mesmo jeito que professores costumam fazer: chamando atenção para aula, pedindo para que cessasse as conversas, coisas do tipo.

A aula é bastante lúdica, a policial Carina pergunta: “Hoje é dia de?” E as crianças respondem com grito eufórico: “Proerd”. Ela pede para que uma aluna pegue as apostilas Proerd que ficam no fundo sala, onde existem algumas prateleiras que ficam guardados os materiais utilizados em sala de aula. Há também um armário grande e uma lousa na parte lateral da sala (além da lousa central), na parede de frente com as janelas. Nessa lousa lateral fica uma cartolina grande de papel pardo com o nome dos alunos em ordem alfabética, o ano da sala e algumas atividades feitas em sala de aula. A disposição das carteiras, enfileirada em 3 grupos de filas, com alunos sentados em dupla.

A aluna distribui as cartilhas, Carina entregou um exemplar a mim, para que eu pudesse acompanhar, pegou a sua e começou com uma das lições da Cartilha, a partir das lições-problemas propostos nela. A situação-problema era sobre uma criança que fumava cigarros e convidada uma amiguinha para fumar também, a partir da Cartilha, a chamada *decisão responsável* que os alunos deveriam tomar nessa situação, seria deixar essa menina de lado, não a integrar ao grupo, excluí-la. Já trabalhamos a problematização desse exemplo, em um dos relatórios anteriores entregue, porém, vale ser feita mais uma análise. Em nenhum momento a Cartilha, o método ou a policial falam de alternativas de apoio à criança, a resolução de simplesmente excluí-la resolveria o problema. Há aqui uma forma nada integrativa para com os usuários de substâncias, nem mesmo quando é uma criança e isso envolve problemas sociais ainda mais graves. Mais do que isso, demonstra um caráter punitivo para a criança. As orientações pedagógicas explicitam que a integração social, o cuidado e o afeto é que tratam ou recuperam condições de risco e vulnerabilidade em uma criança, da mesma forma em que esses preceitos estão em outras áreas das Ciências Humanas. Este exemplo vindo da referência da policial e do material didático, estimula as crianças a praticarem a exclusão, inclusive, achando que esta é a forma de resolver os problemas ou conflitos. A policial chega a dizer:

O que faz numa situação dessas? Deixa essa amiguinha de fora do grupo, das brincadeiras. Para que ela não afete vocês, crianças seguras e responsáveis e para que ela aprenda que se ficar fumando vai acabar sozinha (Interlocutora)

policial).

O exemplo do material didático e discutido em sala de aula é desconexo, negligente, excludente e cruel para com as crianças.

A policial estimula que os alunos sempre respondam e eles ficam muito eufóricos com isso. Ela pede para que os alunos levantem a mão e falem um de cada vez, praticando o que chamam de “escuta respeitosa”, já que, como diz Carina: “quando um amiguinho fala, os outros escutam atentos”.

Notei quase que em todas as aulas, um comportamento um tanto quanto preocupante nos alunos, eles falam muito uns com os outros sobre situação violentas, como uma forma de chamar atenção. Ouvi coisas do tipo: “ah, nessa situação a gente dá um tapa na orelha desse mané” ou “eu mando ele calar a boca se acontecer isso”. Isso levanta a reflexão de que, é possível que o comportamento de um militar fardado e armado em sala de aula, possa levantar esses comportamentos de crianças que querem chamar a atenção (que ainda estão formando suas personalidades sem muita noção do certo e errado). Assim é possível pensar: será que a autoridade policial, que tem em sua héxis corporal, na farda e na arma na cintura os artifícios do uso da violência é que estimula os alunos a agirem dessa forma?

De toda forma, sempre que Carina ou Márcio ouvirem coisas do tipo, corrigiram, trabalhando o respeito e a não violência nos conceitos de *escuta respeitosa* e *escuta enfática* que é olhar, ouvir, prestar atenção e o conceito de empatia.

Todo final de aula, há a caixinha anônima das perguntas, onde os alunos colocam suas perguntas ali antes e ao longo da aula e no final os policiais tiram as perguntas e respondem. É o momento mais curioso da aula, por parte dos alunos, ficam bastante eufóricos.

A policial Carina se sentou e começou, com a música utilizada que é uma adaptação da música *We will Rock You* da banda Queen, inclusive usando os gestos com as mãos, famosos da música, numa adaptação da letra para as palavras cantadas: *Tira a pergunta*. As crianças batem na mesa e depois palmas e a policial retira uma pergunta. As perguntas retiradas foram: *Você gosta de ser policial?* E a policial Carina respondeu que sim. A outra pergunta foi: *Você já teve medo de revistar alguém, alguém já te bateu?* E ela respondeu: “Não, nunca tive medo, eu sou a autoridade ali, estou fazendo meu trabalho e não posso ter medo”. A última pergunta foi: *Você conversa com traficantes?* E ela respondeu: “Não né, eu preendo traficantes”.

A aula terminou e dois alunos vieram conversar e abraçar o policial Márcio, conversaram também comigo, perguntaram o que eu estudava e se eu ia voltar mais vezes.

Uma segunda aula aqui trazida em mais detalhes foi observada em 06/05/2019 em uma segunda-feira no horário das 10h40 às 11h20. Foi à única aula observada em outra sala, já que pediram para que eu observasse esta aula nesse dia. Era a 5º série A, nesta sala havia quatro crianças negras.

Foi ministrada pelo policial Márcio, nesta aula a professora não ficou presente em sala. Márcio por ter um perfil mais sereno, tem mais dificuldades para conter a euforia dos alunos. Em alguns momentos é praticamente impossível controlá-los, dessa maneira, ele acaba deixando os alunos até com que eles se acalmem e retoma o conteúdo com as palavras de ordem: *Luz, câmara?* E os alunos respondem: “Ação”.

Nesta aula o policial Márcio começou trabalhando o conceito de *escuta enfática*, o olhar, ouvir e prestar atenção e de “comunicação confiante” que é o estímulo para que alunos se comuniquem de forma segura e decidida, para dizer não as drogas e violência. Onde complementou dizendo:

Se um amiguinho vem e fala alguma coisa pra você sobre outro amiguinho, fala alguma coisa bem ruim mesmo. O que vocês têm que fazer? Chegar brigando com o amiguinho? Não!!! Tem que perguntar o que houve antes, deixar ele explicar, ouvir o que ele tem pra dizer. Isso é escuta enfática e comunicação confiante, é respeito. (Interlocutor policial)

Sabe-se que a conduta policial não usa esses mecanismos de escuta, algo que não acontece no policiamento ostensivo. A por exemplo, uma alta quantidade de denúncias de policiais que atiram antes de averiguar o caso, o que se reproduz principalmente em contextos periféricos. Assim, a polícia enquanto instituição de segurança demonstra uma desconexão no com sua ação e ofício, enquanto que em ambiente escolar, orientam para os alunos esse comportamento.

No questionário aplicado para estudantes universitários da FCLAr – UNESP (disponível em relatório anterior a esse trabalho final) um dos exemplos pelos quais os estudantes não acham o programa eficiente é porque ele induz a uma coisa e faz outra em suas ações.

Com relação ao trabalho com o material didático (a Cartilha) nessa aula, foi uma situação-problema sobre uma criança (exemplificada no nome de André) que joga jogos

violentos e classificado para maiores de 18 anos no vídeo game. Ricardo (exemplificado no nome da outra criança) precisa ajudar na situação. O policial Márcio diz:

Os jogos são violentos, tem tiro e sangue e André não pode jogar. O que Ricardo pode fazer? Ajuda-lo né? Dizer que não pode jogar esse jogo, que não é para a idade deles, que eles podem jogar futebol ao invés disso, por exemplo, ou brincar de carrinho, não é? (Interlocutor policial)

Vemos aqui mais uma vez o desarranjo da teoria passada em sala de aula pela polícia sua atuação prática nas ruas. Inclusive no próprio ofício em sala de aula há desarranjos, os policiais ficam armados em sala de aula, estimulando a curiosidade das crianças com o equipamento, mas desaconselham que os alunos joguem jogos que contém armas. Pode ser que não haja o entendimento de que o papel social do professor é o de referência, de espelho, uma vez que não conseguem perceber a contradição posta na situação-problema da Cartilha com a prática policial justamente em sala de aula.

Quase ao final, Márcio se sentou para tirar as perguntas anônimas da caixinha. A primeira pergunta foi: *O que é ser oficial da Polícia?* Ele respondeu que ser um oficial da polícia militar é servir a comunidade, protegendo os cidadãos dos crimes e da violência e explicou as patentes que existem dentro da polícia. A segunda pergunta: *É verdade que o policial gosta de rosquinhas?* Seguida de risadas dos alunos. Márcio respondeu: “Sim, eu adoro doces, então gosto de rosquinhas, principalmente de coco”. A resposta desapontou os alunos, pois Márcio fingiu não ter percebido que era uma pergunta tendenciosa. A última pergunta foi: *Você gosta de atirar?* Ele respondeu: “Eu atiro quando é necessário, mas nunca precisei atirar em ninguém. ”

Ao fim da aula, o policial Márcio veio até mim, perguntar se eu tinha alguma dúvida, se mostrando atencioso. Eu disse que não, mas comentei da agitação da sala de aula e ele disse: “Os alunos dessa sala são bem agitados mesmo, mas deixo eles bastante à vontade, porque penso que chamar a atenção deixa eles mais intimidados. ”

Mais uma das aulas, foi observada no dia 13/05, segunda-feira, no horário das 7h50 às 8h40, com a policial Carina, de volta ao 5º ano B (sala onde todas, exceto uma aula, aula 2, foram observadas).

Carina chegou solicitando que parasse a conversa, mas os alunos estavam bem agitados. Começou a aula sem utilizar o material didático, trabalhando uma atividade extra, sobre bullying e tipos de bullying. De toda forma, trabalhar o bullying está presente no

cronograma Proerd por ser um tipo de violência escolar. Ela colocou a palavra bullying na lousa tendo muita dificuldade para escrevê-la, escrevendo inclusive com a grafia incorreta. A professora estava presente em sala de aula e ela comentou “Nossa professora, eles estão agitados hoje hein. Na próxima aula quero eles sentados separados, sem as duplas, tudo bem?” A policial disse que sim.

Explicou os tipos de bullying: verbal, físico, social e cibernético e perguntou se os alunos sabiam o que era cada um deles, estimulando-os a participar da aula. Os alunos foram bastante participativos (eram de uma forma geral), respondendo com erros e acertos. Carina explicou que bullying verbal é aquele onde uma criança xinga e menospreza a outra, dizendo que em uma situação como essa, as crianças que presenciarem isso, tem que denunciar a um adulto responsável e a direção da escola, e aquelas crianças que sofrem o bullying devem ser corajosas, pedir ajuda e denunciar. Sabemos que não é tão simples para uma criança que ainda está formando sua personalidade e suas categorias cognitivas, “ser corajosa e denunciar”, dessa forma, a explicação da policial se deu de forma pouco aprofundada.

Explicou que o bullying físico é aquele onde uma criança agride a outra e disse: “como devemos agir?” Esperando a resposta previsível das crianças, do pedido de ajuda e denúncia. No entanto, um dos alunos respondeu “A gente pega uma arma e atira nesse moleque”, Carina ficou bastante atônita e desapontada, mas explicou:

Não. Até porque quem pode usar arma é a polícia. Tem que pedir ajuda e denunciar. Vocês já viram aqueles casos dos Estados Unidos que crianças entram atirando em outras na escola? Vocês querem que seja assim?
(Interlocutora policial)

Mais um exemplo como o citado acima, de que as crianças fazem comentários violentos na aula do Proerd. Depois, Carina explicou o bullying social que é aquele onde a criança é excluída da turma, explicando que os alunos devem integrar esse amigo de volta e denunciar. Temos aqui um problema de desconexão dos fatos e argumentos. Citei acima o caso da menina que fuma cigarro e a policial dizia que o que deve fazer é deixá-la de lado para aprender. Isso demonstra uma falha bastante acentuada na polícia, que sem dúvidas deve-se a falta de preparação pedagógica.

Por fim, explica o bullying cibernético que são as ofensas pela internet. Carina diz:

Crianças que fazem isso, além de violentas são covardes. Quando vocês verem isso, denunciem, inclusive com as provas, os escritos de ofensa na internet. E denunciem da mesma maneira se forem vítimas disso. (Interlocutora policial)

No fim da aula, retirou da caixinha as perguntas dos alunos. A primeira foi: “Você gosta mais de trabalhar aqui ou na rua? E ela respondeu que gostava muito mais de trabalhar no Proerd. A segunda pergunta: Precisa fazer faculdade para ser policial? Ela responde que não, que para ser policial militar tem que fazer um curso que dura cerca de um ano. Por último: Como é na polícia? Ela respondeu:

Lá no batalhão é um lugar como qualquer outro de trabalho, onde exige atenção e disciplina, temos amizades uns com os outros e aí saímos para trabalhar na rua. (Interlocutora policial)

Outra aula observada foi no dia 14/05, terça-feira das 10h40 às 11h20. Como as observações se deram tardiamente, esta foi a última aula do Proerd, já que a partir disso começariam os ensaios para a formatura do curso, que acontece no mês de junho.

A professora Carina entrou dizendo que era a última aula e que aplicaria uma redação para eles, uma redação para falarem sobre o Proerd e o que aprenderam com ele e que a melhor redação da escola, seria apresentada no dia da formatura. A redação fica em uma das últimas páginas da Cartilha.

As crianças começaram a fazer a redação e tiveram muitas dificuldades com a escrita, a professora estava presente e dizia: “Já aprendemos a fazer redação hein, a colocar parágrafo, escrever direitinho”. Mesmo assim os alunos tinham bastante dúvidas, a professora auxiliava, mas eles priorizavam por pedir a ajuda da policial Carina, que tentava ajudar, mas muitas vezes tinha limitações, por não ser pedagoga, logo, não consegue colaborar com o ensinamento da escrita e construção do texto. De qualquer forma, ajudou como pôde e chamou a professora em momentos de dificuldade.

A aula foi bastante tranquila pois os alunos ficaram concentrados em suas redações. Carina terminou a aula dizendo que voltava na semana que vem com Márcio, para ensaiá-los para a formatura do Proerd. Todas as aulas os policiais terminam com a frase: “Que vocês se mantenham seguros e responsáveis”.

Outra aula observada foi na terça-feira, 21/05, já que na segunda-feira (dia oficial do programa) não teve o Proerd porque os alunos tinham prova. A aula foi no pátio com os dois instrutores-proerd e com os professores das classes onde o curso foi ministrado. Foi instalado o som e começaram o ensaio, na apresentação eles cantam a música do Proerd.

Carina pediu para que começasse a canção do Proerd:

Existe um programa que vai lhe ajudar, existe um amigo que vai lhe ensinar, que o problema drogas merece atenção e para manter-se a salvo, é preciso dizer NÃO.

Proerd é o programa, Proerd é a solução, lutando contra as drogas, ensinando a dizer NÃO.

Cultivando o amor próprio, controlando a tensão, pensando nas conseqüências, resistindo à pressão. Como amar a própria vida e às drogas dizer não, quem ensina é o amigo, mas é sua a decisão.

Proerd é o programa, Proerd é a solução, lutando contra as drogas, ensinando a dizer NÃO. (Canção do Proerd)

A canção é lúdica e fácil. Os policiais passam a coreografia também, que faz gestos de bater continência quando diz na letra *quem ensina é o amigo* fazendo referência aos policiais e o gesto da mão aberta à frente do corpo quando dizem as palavras *não* da letra. Os policiais cantam e dançam, as professoras também, todos parecem se divertir bastante. As crianças ficam bastante animadas, é um momento de descontração, todas elas parecem gostar muito do Proerd.

No dia da formatura, a mascote do programa que é um leão sempre está presente (alguém veste a fantasia). As famílias são convidadas, as escolas e toda a equipe do Proerd também está presente.

A última aula observada foi no dia 28/05, terça-feira, o policial Márcio não estava, apenas a policial Carina. As crianças enfileiradas começaram a ensaiar a canção e coreografia. Carina explicou que quando chamarem o nome da escola, eles podem levantar, vibrar e gritar, mas quando chamarem as outras escolas para se sentarem e respeitarem também. As professoras vão auxiliando os alunos na coreografia ao longo do ensaio.

Ao final, conversei com Carina e fiz algumas perguntas para ela. Uma delas era: O que acham do fato de estarem armados em sala de aula? É obrigatório?

Carina: “Não é obrigatório, mas não temos onde deixar a arma. Na maioria das escolas a viatura fica na rua, é perigoso, aqui é uma das poucas escolas que guardamos a viatura na garagem, mas aí acabamos ficando com a arma também. Na primeira aula já falamos, que não pode tocar, que só será utilizada se a minha vida e a deles estiver em risco. (Interlocutora policial)

Outra pergunta foi se eles perguntavam muito sobre e ela disse: “Muito!! É a primeira coisa que perguntam, ficam o curso todo curiosos com isso”.

Segui com mais algumas perguntas:

Tiveram alguma dificuldade em sala de aula? Ou acharam que o tempo de curso é muito pouco?

“Não, o curso é bem completo. Dificuldade com ensino, criança do quinto ano que não sabe ler ou escrever. [Interlocutora policial]

Pergunta: O que identificam de diferenças entre as escolas particulares, as públicas da região central e periférica? Qual o perfil dos alunos?

Policia Carina: Diferença em questão de ensino, particular não tem quem não sabe ler e escrever. Na periferia as crianças são menos desinibidas e tem as questões das crianças que pai, tá preso. Às vezes vão me falar, “aí tia, fulano foi preso e depois conheceu Jesus.” Ou, “meus pais bebem, tia, quero que eles parem”. [Interlocutora policial]

Pergunta: Algum aluno já fez algum questionamento relevante que vocês levaram para a vida e para o ofício enquanto instrutores Proerd? Qual?

Policia Carina: “Na formatura do Proerd, uma mãe disse que depois das aulas que dei pra filha dela, ela parou de fumar e de usar droga.” [Interlocutora policial]

Pergunta: A polícia procura fazer uma análise a longo prazo do Proerd? Ou seja, consultar indivíduos adolescentes e adultos e saber qual a visão que possuem do Proerd hoje?

Policia Carina: “Não, a gente usa o feedback dos pais dos alunos.” [Interlocutora policial]

Pergunta: Quais séries se aplica o Proerd?

Policia Carina: “1º, 5º 3 7º. Nessa fase a personalidade tá se solidificando.” [Interlocutora policial]

Pergunta 7: Porque não se aplica para a juventude escolar?

Policia Carina: “Porque não é efetivo.” [Interlocutora policial]

Pergunta 8: O que vocês reaprenderam enquanto instrutores-proerd sobre a sociedade? Reaprenderam isso com o curso preparatório ou com a experiência em sala de aula?

Policia Carina: “Com a experiência em sala de aula, eu vi a importância que tem a família. A estrutura que ela tem para fazer das crianças bons cidadãos.” [Interlocutora policial]

Pergunta: O que vocês passaram a discordar na polícia, quando acessaram a escola, e esse outro ofício?

Policia Carina: “ Não passei a discordar de nada da polícia.” [Interlocutora policial]

Pergunta: O que vocês entenderam sobre a prevenção? Ou seja, a educação de base? O que mais importa hoje para vocês enquanto instrutores-proerd? A educação ou a segurança pública?

Policial Carina: “Que a educação básica é tudo. Para mim, a educação é mais importante que a segurança pública.” [Interlocutora policial]

Pergunta: Quais falhas vocês apontam tanto na polícia como na educação?

Policial Carina: “Na polícia, que não é voltada ao Proerd, poucos se importam e as dificuldades gerais da polícia né, déficit de equipamentos, viaturas, essas coisas. Na educação, tudo! Precisa ser reformulada por inteira”. [Interlocutora policial]

Para a policial o curso preparatório é completo, mesmo sendo apenas de duas semanas, e mesmo tendo verificado dificuldades em sua atuação em sala de aula. Vê-se com o relato da policial, a curiosidade dos alunos com as armas e também a não preocupação por parte da policial de estar armada em sala de aula. A arma em sala de aula é completamente dispensável, entender o porquê não abrem mão dela, é entender um pouco sobre o ofício policial, sobre os instrumentos que compõem a violência, aquela tratada aqui nas bases de Foucault (2014) e da héxis corporal de Bourdieu.

Observa-se também, que situações de eficácia do Proerd foram relatadas para a policial Carina, no entanto ao mesmo tempo, existe uma parcela de adultos bastante considerável que não acredita que o Proerd seja legítimo, a polícia não se importa em receber um feedback de ex-alunos, analisando de que forma a polícia é vista na infância e de que forma é vista depois por adultos críticos e conscientes. Na mesma medida em que a policial e a polícia acreditam não ser efetivo o Proerd em séries mais avançadas, onde ela alega não ser efetivo. Sabemos que em séries mais avançadas e idades mais avançadas os alunos são mais críticos e já podem possuir uma outra concepção da polícia. Dimensões como a da demonização das drogas e outros fatores também já podem ser algo de conhecimento dessa faixa etária.

De qualquer maneira, os instrutores-proerd passam a reconhecer as dificuldades educacionais, reformulando a ideia acerca da educação e no caso da policial entrevistada, inclusive reconhecem uma importância maior da educação do que da segurança pública. A policial também reconhece que a polícia militar não se preocupa com o Proerd, quase que não reconhecendo sua importância e reconhecendo falhas estruturais no funcionamento da polícia, mas em nenhum momento identifica as questões que tocam as crenças da instituição policial, seu caráter violento, de reprodução de estigmas, seus problemas como um todo.

8.5 Outras análises

Como já dito, a pesquisa de campo também foi observada na Waldemar Saffioti no Jardim Cruzeiro do Sul, também em Araraquara. O intuito foi identificar contrastes com as questões encontradas no programa sendo aplicado na região central da cidade.

Apesar de algumas diferenças, por exemplo, alguns questionamentos acerca do medo do policial, medo da violência, e entende-se aqui a imagem do policial e da polícia mais associada ao conflitos e violência em bairros periféricos. Outras ao mesmo tempo, de maior aproximação com o policial (Márcio) já que o mesmo possui familiares no bairro, condição que permitiu aos alunos uma relação mais estreita. Houve uma situação de observação que chamou bastante atenção, quando o policial Márcio retirou uma pergunta da caixa de perguntas, ali estava uma indagação contendo exatamente essa pergunta do medo do ofício de ser policial. O policial respondeu: “Não, não fiquei com medo e sim ansioso porque queria muito aprender a atirar, ter mira para atirar em alguém, daí aprendi e foi muito bom”.

Mesmo tendo relatado o policial que nunca atirou em alguém, sua fala naturaliza o fato de “atirar em alguém”, demonstrando mais uma vez o desarranjo com um programa que trabalha prevenção a violência. Um depoimento como esse, vai na contramão do objetivo do programa, uma vez que foi tratada com normalidade a situação de violência por armas de fogo, além de poder ser um gatilho de terror ou curiosidade para as crianças.

Situações como essas foram observadas, no entanto, poucas situações que valem análise, foram situações bastante pontuais. Mesmo com todo o empenho e sensibilidade do policial, é possível averiguar com esse depoimento, como as crenças institucionais da polícia, que naturalizam a violência, não são suficientes para livrar o Proerd da reprodução de estigmas e de violência.

8.6 Algumas considerações da pesquisa de campo

Com a pesquisa de campo realizada, pudemos perceber tanto falhas no Proerd, como falhas educacionais. Se colocarmos as duas coisas juntas, temos de um lado a educação falha, com seus problemas estruturais mais básicos e por outro lado o Proerd, realizando um programa de prevenção de drogas e violência que não é fornecido pela escola, mas na mesma medida, o programa não possui as legitimidades pedagógicas necessárias para de fato realizar

um curso com mais profundidade, além de a instituição policial carregar muitos problemas em seu ofício.

De toda forma, há algumas efetividades no Proerd no que é seu nível de alcance, ou seja, para as crianças o Proerd é interessante, divertido e mostra para elas uma perspectiva de estarem longe das drogas. Essas perspectivas podem ser questionadas, no que é a abordagem de demonização das drogas, nas explicações contraditórias dos instrutores e assim por diante, mas isso já foi abordado anteriormente. No que toca as crianças e pais, por vezes, o Proerd parece ser efetivo.

Os policiais também conseguem (mesmo que minimamente) se distinguir das crenças da instituição policial, pois passam a valorizar a educação e entender as questões sociais sobre contexto familiar, crime e encarceramento de forma mais humana. Mesmo assim, não pareceram identificar como a instituição policial é que é a produtora e reprodutora de muitos estigmas, de muitos encarceramentos e muitas outras condições

Dessa forma, o Proerd está para a educação, assim como a educação está para o Proerd, ambos cooperam entre si, porém com um trabalho cercado de falhas e problemas. A questão da educação que tem na polícia um respaldo, é uma análise muito mais profunda do que pretendeu revelar essa pesquisa. A polícia em ambiente escolar envolve muitas questões: o ensino, a violência, as identidades, os estigmas. Da mesma maneira que, inclusive ao que verificamos nesta pesquisa, a polícia em ambiente escolar parece ter mais legitimidade e poder de atuação que a própria escola.

A educação se tornou caso de polícia como nos dizia Brunetta (2006) em várias situações, muito devido ao sucateamento da educação brasileira. É necessário saber se isso é vantagem ou não para a educação e num limite, até onde vai a atuação policial. Uma coisa é fato, desde a revisão bibliográfica da presente pesquisa até sua pesquisa de campo, também na opinião da escola, da polícia, dos diretores e professores e dos instrutores-proerd: a educação é uma instituição, a polícia militar é outra e se as duas coisas forem confundidas, haverá condições diversas de dificuldades e incertezas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho final, desenvolvemos principalmente o conceito de racismo cognitivo,

algo que vínhamos trabalhando desde o início de nossa pesquisa, até então como um conceito provisório. Cumprimos assim, nossa hipótese de que o racismo se dá nas categorias mentais, nas convenções cognitivas, para além das instituições e assim o racismo se reproduz. Utilizamos desde bibliográficas literárias, até a revisões bibliográficas sociológicas, o aporte para confirmar o racismo cognitivo (sem se dissociar na instituição policial) a partir de uma trajetória histórica e institucional da formação da polícia, fazendo um resgate desde o capitão do mato até o policial militar dos dias de hoje. Constatamos várias semelhanças do protótipo social do capitão do mato, suas condições e posição ocupada na sociedade com o policial militar, nas mesmas referências.

A partir disso, pudemos discorrer sobre a questão do racismo e o corpo, esse fundamental elemento habitável, tanto do corpo negro e sua identidade corpórea, sua violência e a consciência de orgulho desse mesmo corpo como elemento de resistência, quanto o policial, que tem em seu corpo, em sua héxis corporal e em seus instrumentos de poder, a reprodução de desse poder, inclusive das manifestações racistas.

Retomamos a análise de Mary Douglas com sua obra *Como as instituições pensam* (1998), obra essa de fundamental importância no desenvolvimento desta pesquisa, porque foi com ela como escopo e alicerce que fundamentamos a argumentação desde o início, da instituição policial e suas crenças, no que é mais importante: a confirmação de que a partir da produção e reprodução de crenças, é uma instituição racista. Nesse sentido, agora com o conceito de racismo cognitivo desenvolvido, conseguimos entender ainda mais o racismo desta instituição, ao mesmo tempo, conseguimos entender também na chave de Douglas (1998) a explicação desse racismo que está para além das instituições, está na sociedade - que é a maior instituição de todas.

Defendemos o compromisso de fazer uma perspectiva descolonial, antirracista, descompromissada em defender a hegemonia branca.

Por último e não menos importante, relatamos a pesquisa de campo, a parte empírica desta pesquisa, com as observações das aulas do Proerd (nosso lócus empírico). O processo da realização da pesquisa compilada nesse trabalho de conclusão de curso, acreditamos ter sido efetiva e acreditamos que houve aqui um amadurecimento científico, isso porque conseguimos cumprir o que nos propusemos (desde a iniciação científica) desde o começo: desenvolver o conceito de racismo cognitivo, bem como realizamos a pesquisa de campo

também prometida e desenvolvemos conceitos fundamentais no compromisso do estudo da questão racial no Brasil. Entendemos por fim, que estudar polícia, educação e racismo é muito desafiador.

Pudemos confirmar, no entanto, cientificamente, o racismo no que é a instituição policial, no que é a reprodução das crenças policiais, inclusive dentro da escola, e mesmo que não se tenha percebido de forma direta esse racismo nos instrutores, o percebemos nos posicionamentos ideológicos neutros, pouco rebuscados e críticos da atuação da polícia, porque o silenciamento perante algo que é tão consolidado – a atuação racista nas práticas policiais – é também uma forma de reafirmar e perpetuar esse racismo, mesmo que inconscientemente. O racismo é naturalizado, ou seja, beira uma condição natural de existir de tão enraizado que é. Assim, sabemos que o desafio de estudar essa temática é a eterna construção de desnudar as milhares de faces do racismo estrutural, social, cognitivo e propondo com isso um movimento prático, de desconstruir dia a dia o racismo que atravessa nossos corpos, nossas mentes e nossas crenças.

Vimos, no entanto, que os instrutores-proerd, por possuírem um acesso de outra perspectiva social, a partir de sua atuação na escola (como bem pudemos observar nos relatos do Policial Márcio) apresentam uma diferença no que é o habitus e crença da polícia militar, pensamos ser um diferencial que deve ser reverenciado e dado como uma disposição necessária no que é a distinção desses policiais. Por outro lado, tendo estudado diretamente a força das instituições, entendemos que a distinção atribuída aos instrutores-proerd, não é suficiente para minimizar a condição reprodutivista da crença da polícia. Talvez fossem necessários outros acessos a essa população policial disposta a estar no Proerd, como conscientizações políticas, sociológicas, raciais.

A força institucional é algo muito difícil de desnudar e reconstruir, seriam necessários avanços muito profundos nas disposições políticas e sociais do Brasil para que isso acontecesse, pois sabemos e defendemos que apenas uma revolução simbólica cultural e política seria capaz de minimizar essas e outras questões tão difíceis no país. Entendendo todas essas questões, não de forma frustrada, porque afinal, acreditamos que a contribuição dessa pesquisa cumpriu com o proposto. Também de forma realista é que finalizamos, este trabalho executado desde a iniciação científica, essa longa e reflexiva pesquisa culminou na confecção desse trabalho, tendo ele deixado reflexões importantes, mesmo com suas falhas.

Considerando que a pesquisa em Ciências Humanas nunca é findada, nunca é certa ou errada, mas sim uma interpretação teórica e é sempre passível de ser continuada, terminamos aqui, o que foi esse trabalho de constante emancipação e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado. *Pai contra mãe*. São Paulo, 1906. Texto proveniente de: A biblioteca virtual do estudante brasileiro.
- BALANDIER, George. *A noção de situação colonial*. São Paulo. Cadernos de campo, 1991.
- BARBOSA, M, Geander. *De Ilê Ifé ao Ilê Aiyê: uma releitura do carnaval soteropolitano*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Araraquara. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002a.
- _____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.
- _____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1989.
- _____. *Esboço para uma teoria da prática, precedido de três estudos da etnologia cabila*. Oeiras: Celta, 2002b.
- _____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas. Papyrus, 1996.
- _____; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BIANCHI, Paula. *A polícia que mais mata e também a que mais morre*. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/07/25/a-policia-que-mais-mata-e-tambem-a-que-mais-morre-diz-ex-comandante-geral-da-pm-no-rio.htm>. Acesso em: 13/05/2019.
- BRUNETTA, A, A. *Autoridade policial na escola*. Junqueira&Marin Editores, 2006.
- CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Araraquara, p.48 a 51. 2014.
- DOUGLAS, Mary – *Como as instituições pensam*. Ed. Palas Athena do Brasil, 1998.
- DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes; 1995.
- FANON, FRANZ. 1968. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FERNANDES, Cláudio. *Tese do branqueamento*. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/tese-branqueamento.htm>. Acesso em 07/05/2019
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. *Microfísica do poder*. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1979. Rio de Janeiro.

- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt; 1933.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Como trabalhar com raça em Sociologia*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- MALOMALO, B. *Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Araraquara. 2010
- MONTEIRO, Paula. *Questões para etnografia numa sociedade mundial*. São Paulo, Novos Estudos, CEBRAP nº 36, 1993.
- NASCIMENTO, Haroldo. *Capitães-do-mato ainda nos rodeiam*. In: Afropress. 2006 Disponível em: <http://www.afropress.com/post.asp?id=12855>
- NOBRE, Carlos. *O negro na polícia militar: crime cor e carreira no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2010. Ed. Multifoco
- ROSA, Tiago Barros. *O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar*. Rev. Sem Aspas, Araraquara, v.6, n.1, p. 3-12, jan./jun. 2017. e-ISSN 2358-4238.
- SANTOS, E; FREITAS J; ARAÚJO, S. *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro possíveis analogias entre o capitão do mato e o policial*. Salvador, 2010. Facom – UFBA
- SOARES, Luiz Eduardo – *Bala Perdida – A violência policial no Brasil e os desafios para sua superação*. São Paulo – Ed.Boitempo, 2015
- _____; BATISTA, André; PIMENTEL; Rodrigo. *Elite da Tropa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 308 p.
- SLENES, W, Robert. *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava*. Campinas. Editora Unicamp, 2011.
- SILVA JR., Juarez C. da. *O Capitão-do-mato*. In: Afroamazonas: Movimento Afrodescendente do Amazonas. Manaus, 2005. Disponível em:
- TROMBLEY, Stephen. *50 pensadores que formaram o mundo moderno*. São Paulo. Ed: Leya, 2014
- VARGUES, Guilherme. *A miséria da tropa ou capitão do mato e senzala*. In: Agência de Notícias das Favelas. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.anf.org.br/a-miseria-da-tropa-ou-capitao-do-mato-e-a-senzala/>
- WACQUANT, Loic. *Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2005