

**UFRRJ**  
**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS**  
**POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**Olhando para as Práticas e Aprendendo Com  
Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação  
Antirracista a Partir da Análise das Narrativas  
de Educadores**

**Aline Oliveira Grion**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**OLHANDO PARA AS PRÁTICAS E APRENDENDO COM QUEM FAZ:  
COMPREENSÃO DO FAZER DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A  
PARTIR DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE EDUCADORES**

**ALINE OLIVEIRA GRION**

*Sob orientação da professora*  
**Sandra Regina Sales**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação

Nova Iguaçu, RJ

Dezembro de 2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**ALINE GRION**

**Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do  
Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de  
Educadores**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação - Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/02/2018.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. SANDRA REGINA SALES – UFRRJ -  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA - UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> ROSANA BATISTA MONTEIRO - UFSCar.

## **DEDICATÓRIA**

Esta dissertação é dedicada à minha mãe, Nely Aguiar Correia que me apresentou o mundo e me colocou de pé, e à minha irmã e parceira de caminhada Bianca Aguiar Correia Rodrigues.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus Orixás que me acompanharam, me guiaram e iluminaram os meus caminhos, e assim como as Entidades que me acompanham não me deixaram sucumbir, estando à minha frente e ao meu lado durante essa jornada.

Agradeço a toda minha família pelo apoio e paciência e apoio incomensuráveis. Por compreenderem que minha ausência se justificava pela luta por um objetivo, que longe de estar na lógica da individualidade, era um objetivo – e por que não chamar de sonho – coletivo.

Agradeço aos amigos que me emprestavam os ouvidos pra que eu pudesse falar longamente sobre o projeto e, sobre os percalços e sobre o quão transformador foi o processo de fazer o mestrado.

Aos que me conheciam há pouco tempo e fizeram toda a diferença, minha orientadora Sandra Regina Sales que fez para muito além de orientar o processo de pesquisa e escrita, mostrou a possibilidade de relações mais humanas e generosas dentro do espaço acadêmico. Sou muito grata às coorientandas Nagila e Gyne que durante as orientações coletivas contribuíram muito para o desenho final da pesquisa, e com quem consegui desenvolver uma relação de amizade que se baseou no suporte, na generosidade e na empatia.

Toda a turma do mestrado 2015, sem nenhuma exceção foram sopro de incentivo, alegria, apoio, além da sensação de pertencimento e de que ali poderíamos nos fortalecer. Os intervalos do café, as caronas, as conversas as dicas e oportunidades que ainda compartilhamos nos dão esperança de que a forma de se relacionar na escola pode ser repleta de afeto, carinho, muito fora da competitividade e da briga de egos comuns nas pós-graduações e no mundo acadêmico em geral. No quesito generosidade e afetividade posso inserir parte considerável dos professores do programa, que nos ouviam em nossas ideias e angústias, e nos ajudavam na construção da pesquisa sem nos destituir da nossa humanidade, lidando com pessoas e não com dissertações.

Agradeço mais especificadamente as colegas de turma que se transformaram em grandes amigas, e que juntas e de mãos dadas conquistamos nossos objetivos de forma coletiva, nos apoiando e incentivando a seguir adiante, de forma que a vitória de uma se transformava na vitória de todas. Agradeço à Lilian do Carmo pelas caronas, conversas e explicações sobre o mundo religioso e sobre perspectivas teóricas que eram muito novas, à Janine que é sempre tão prestativa e generosa, ajudou tanto no desenho que a pesquisa foi tomando. Priscila quebrou os paradigmas que eu tinha sobre maternidade, mulher que quer a vida acadêmica e as sutilezas utilizadas pelo machismo para nos expulsar dos espaços. Clara que me questionou sobre a objetividade e sobre as reais possibilidades de se afastar do objeto.

Agradeço à Sônia Dellabianca minha terapeuta, que me ajudou a encontrar forças em mim para enfrentar os desafios.

Agradeço enormemente aos meus entrevistados, que foram muito solícitos e aceitaram dividir comigo as suas histórias, emoções, vivências, lágrimas e conhecimento. Ensinaram-me e mudaram os rumos e perguntas da pesquisa. Conectaram-me com a realidade e com o humano e com as questões que não enxergaria se eles não me emprestassem seus “óculos” e suas “lentes”.

## RESUMO

GRION, Aline. **Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores.** 123p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2017.

Este estudo teve como objetivo discutir os processos e espaços formativos vivenciados por educadores cujas práticas se alinham com a educação antirracista. Objetivou também observar os usos e opiniões sobre os aparatos legislativos contidos na lei nº 10.639/03, ampliada pela 11.645/08 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, bem como as demais referências legais que endossam as práticas em educação para as relações raciais. Além disso, o trabalho buscou compreender as expectativas dos educadores sobre as possíveis mudanças em seus alunos através das suas práticas em educação antirracista e conhecer e analisar suas práticas cotidianas em educação antirracista. A metodologia utilizada foi a análise de entrevistas semiestruturadas com focos nas narrativas de vida e nas trajetórias de formação do professor. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre os participantes Seminário e Oficinas “Reflexões Sobre a Identidade Negra nas Escolas e Práticas Bem Sucedidas na Aplicação da Lei 10.639/03” realizado em parceria com o Programa de Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos e a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, através do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF). O presente trabalho apresenta breves considerações acerca da escola e de estratégias que esta instituição utiliza para informar aos seus alunos sobre a organização das relações raciais e suas hierarquias. Aponta também as contribuições de Boaventura Souza Santos para a construção de uma educação antirracista, tendo em vista a concepção de indissociabilidade entre política e epistemologia, para pensar as pressões que as práticas emancipatórias sobre o pensamento hegemônico. As conclusões se concentram na visibilidade do trabalho destes educadores para o bom funcionamento da educação antirracista e também as dificuldades na implementação de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais que se encontram no plano institucional e também no plano das relações interpessoais. Outro ponto relevante são as redes que estes educadores formam e participam, que têm como principais funções a troca, o apoio, a formação e o acolhimento. Além das percepções acerca dos alunos inseridos em contexto de educação antirracista os educadores percebem condutas *menos* pautadas no racismo, no preconceito e na discriminação. Percebem, que os alunos negros apresentam autoestima mais elevada e menos tolerância com atitudes e falas racistas.

**Palavras-chave:** Educação antirracista, formação de professores, Leis 10.639/03 e 11.645/08

## ABSTRACT

GRION, Aline. **Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores.** 123p. Dissertation (Master in Education) Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2017.

This study aims to discuss the processes and formative spaces experienced by teachers whose practices are aligned with anti-racist education. Moreover, it approaches the uses and opinions concerning the legal instruments in Law 10.639/03, amended by Law 11.645/08, which include the requirement to teach “History of Afro-Brazilian and Indigenous Culture” and other legal references to support educational practices turned to racial relations in the official curriculum of the education network. The work sought to understand the teachers’ expectations about the possible changes of their students through their practices and to know and analyze their daily practices under anti-racist education. The methodology made use of semi-structured interviews with focus on life narratives and histories of teachers’ preparation. The research subjects were drawn out of the participants of the Seminar and Workshop “Insights on Black Identity in Schools and Successful Practices of the Enactment of Law 10.693/03” held jointly with the Program of Prospection and Qualification in Creative Territories and the Faculty of Education of the Universidade Federal Fluminense through the Education Program about the Black in the Brazilian Society (PENESB/UFF). We briefly discuss about the school and its strategies to tell students about the organization of social relations and their hierarchies. We also present the contributions of Boaventura Souza Santos for the construction of an anti-racist education in the light of the indissolubility between politics and epistemology to approach pressures on emancipatory practices about the hegemonic thought. The findings point to the visibility of the teachers’ work for the proper functioning of the anti-racist education and the difficulties faced by the implementation of actions towards the education of ethnic-racial relations both on the level of institutional and inter-personal relations. Another relevant issue approached concerns the networks such teachers form and participate working as exchange, support, qualification and acceptance. Besides the insights of the students inserted in the context of anti-racist education, we realized that there are *fewer* stances aligned with racism, prejudice and discrimination as, for example, it is the case of black students who seem to show higher self-esteem and less tolerance of racist attitudes and speech.

**Keywords:** anti-racist education; teacher education; laws 10.639/03 11.645/08.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 A QUESTÃO RACIAL E SEUS CONCEITOS: SENTIDOS E USOS NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	25
1.1 Etnocentrismo, raça e racismo: formas de observar e classificar as diferenças .....	25
1.2 Raça e racismo no contexto sociocultural brasileiro .....	32
1.3 Identidades raciais .....	39
1.3.1 Branquitude .....	39
1.3.2 Negritude.....	43
<b>2 O RACISMO NA EDUCAÇÃO</b> .....	47
2.1 O processo educativo e a reprodução do racismo .....	47
2.2 Passos dados para a construção de uma Educação antirracista .....	56
2.3 Contribuições de Boaventura para pensar educação antirracista .....	59
<b>3 OS QUE DEIXAM O SILÊNCIO FALAR</b> .....	67
3.1 Formação e trajetória: quem são os educadores que olham para as relações raciais.....	70
3.2 “Lentes e molduras”: Caminhos e experiências que levaram a “ver” a relevância da educação antirracista .....	75
3.3 Redes: de troca, de apoio, de formação e de acolhimento .....	80
3.4 A legislação: Usos e opiniões sobre a 10.639/03 .....	84
3.5 As práticas em educação antirracista .....	90
3.6 O que esperam que esse silêncio “fale”: Expectativas dos educadores sobre as práticas antirracistas .....	105
<b>CONCLUSÃO</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	116
<b>ANEXO</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

Existe uma ampla literatura (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2005; COELHO E COELHO, 2013) que nos informa sobre as dificuldades da implementação de práticas educacionais antirracistas que indicam o desconhecimento e despreparo dos professores acerca dos conteúdos e práticas pedagógicas adequadas à abordagem da história, literatura e cultura africana e afro-brasileira assim como a recusa dos pais em aceitar determinadas questões ligadas à história, ancestralidade e pertencimento a matrizes africanas e afro-brasileiras e também a resistência da comunidade escolar como um todo em aceitar outras epistemologias que tencionem seu *status* de saber legítimo.

Representações do corpo negro apenas como um corpo escravizado e açoitado, a desvalorização da estética negra (em alguns casos sob justificativas higienistas), as representações depreciativas dos negros nos livros didáticos, o apagamento do histórico de luta e resistência do povo negro, assim como sua importância no desenvolvimento social e econômico do país e o silenciamento perante o racismo têm sido apontados como procedimentos e práticas pedagógicas que contribuem para a perpetuação e reprodução do racismo (GOMES, 2002; CAVALLEIRO, 2001; GONÇALVES, 1985).

Mas não é exatamente sobre estas ausências e dificuldades que lanço meu olhar e minha curiosidade. Compreendo a necessidade e importância de tais estudos, entretanto, o que desejei ver e entender com esta pesquisa foram as narrativas que os educadores traziam acerca de seus processos formativos, suas trajetórias e principalmente as narrativas sobre as suas práticas em educação antirracista realizadas pelos educadores e como essas práticas são recebidas por seus alunos. Procurando compreender as motivações dos educadores e os possíveis “resultados” em seus alunos.

Desta forma, o enfoque não é a denúncia, mas sim o anúncio. Anúncio de novas epistemologias que adentram as escolas pelas mãos de educadores comprometidos com uma sociedade mais justa e com o combate e a deslegitimação de hierarquias raciais presentes em nossa sociedade.

Este trabalho observou como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que implementou a Lei Federal nº 10.639/03, e em seguida a 11.945/8, tornando assim obrigatório o ensino de história, cultura e literaturas africanas e afro-brasileiras no currículo da Educação Básica, e posteriormente ampliada pela Lei nº. 11.645/08, que inclui a questão indígena foram apreendidas e praticadas na escola, e observando também quais possíveis efeitos tiveram nas concepções sobre raça e racismo nos alunos e professores.

O trabalho com a educação antirracista é anterior a essa legislação. Educadores têm estado em constantes embates e disputas por legitimidade e aceitação para que esta temática tenha espaço na escola. A luta por uma educação antirracista está presente nas altas instâncias de tomada de decisão, o que gera frutos como os aparatos legislativos que visam uma educação que diminua a desigualdade racial no país mas também sempre esteve presente no cotidiano escolar, num trabalho de “formiguinha”, persistente, cotidiano e muitas vezes solitário.

O contato com estes educadores e o olhar atento às suas práticas abrem portas para que se conheça os saberes e reflexões que produzem acerca dessas práticas e o que esperam alcançar junto a seus alunos, indo na contramão da ideia de que os professores e professoras são “tidas como meras transmissoras de conhecimentos produzidos em instancias 'superiores' essas professoras são criadoras de currículos que por vezes contribuem para a formação cidadã (...)”. (OLIVEIRA, 2013. p.191)

Ouvir e pensar sobre o que estes professores tem a dizer foi a principal motivação para a realização desta pesquisa, e essa escuta possibilitou reflexões sobre:

- Os processos e espaços formativos pelos quais passaram;
- As redes de troca, apoio, formação e acolhimento;
- Os usos e opiniões sobre os aparatos legislativos;
- Expectativas dos educadores sobre as possíveis mudanças em seus alunos através das suas práticas em educação antirracista
- Conhecimento e análise das suas práticas cotidianas em educação antirracista.

## **Construção dos meus olhares sobre o tema**

A construção deste tema está intimamente ligado com os caminhos que percorri em minha vida acadêmica e na minha construção enquanto pessoa. É uma pesquisa realizada por uma mulher negra, nascida no interior do estado do Rio de Janeiro, que veio para a capital estudar, advinda de uma família onde a grande maioria estava envolvida com a educação nos diversos níveis e em diversas funções. A educação sempre foi um valor e uma possibilidade de ascensão social e desenvolvimento humano no meu âmbito familiar e social mais amplo.

Oriunda de uma escola pública na cidade de Petrópolis no estado do Rio de Janeiro, não me recordo de manifestações de racismo, preconceitos ou qualquer discriminação dirigidas de forma agressiva a mim. Existiam apelidos relacionados com meu cabelo, como também existiam apelidos relacionados com a minha forma física e meu comportamento. Eu falava e escutava ofensas racistas, mas não consigo me lembrar dessas situações como grandes incômodos. Também não consigo lembrar de nenhuma intervenção ou problematização das professoras ou outros profissionais acerca desse tipo de conduta.

Filha de uma funcionária querida e conhecida pelos professores, que salvo poucas exceções, me viram crescer, eu e minhas irmãs éramos herdeiras do carinho e admiração que dedicavam à nossa mãe, assim como também éramos cobradas em rendimento e comportamento. Por conhecer a escola e os funcionários, era eu quem constantemente entregava recados, buscava e levava coisas e ajudava de diversas formas. Essas atividades me colocavam numa posição de protagonismo e, talvez, por essa razão sempre me senti confortável e acolhida na escola.

Entretanto, essa proximidade não evitou alguns olhares de espanto com a minha entrada numa universidade pública e posteriormente no mestrado. Estes professores admiravam minha mãe, por sua conduta pessoal e pela educação que nos deu. Muitos se sentiram felizes e orgulhosos, mas alguns se espantam com a trajetória acadêmica que

eu e minhas irmãs traçamos, o que pode nos dar pistas sobre os contornos complexos que este fenômeno ganha em nosso país.

O racismo, enquanto uma das estruturas sob as quais se organizam as sociabilidades, incidia sobre mim não nas injúrias, ofensas raciais ou interdições claras racialmente justificadas. Sentia o racismo incidir sobre mim nos conflitos que tinha com meus traços fenotípicos, com meu nariz e boca que eu julgava serem desproporcionalmente grandes, mas principalmente com meus cabelos crespos. Quando me olhava no espelho, era tomada por sentimentos de insatisfação e inadequação e essas percepções estavam encarnadas no meu corpo, constituindo ideias que tinha sobre mim, sobre minha estética, valorando negativamente a percepção que tinha sobre meus traços. Eu queria modificá-los, mas sabia que as possibilidades para tal eram distantes. Pelo espelho, o racismo se apresentava a mim.

Souza (1983) diz sobre o quão doloroso é para o sujeito negro viver sob um ideal branco e embranquecedor, e o quanto o corpo se torna um empecilho para atingir o imperativo deste ideal. A identidade, a forma como o sujeito se percebe, está intimamente ligada à forma como ele percebe seu corpo e a percepção deste corpo não é gerada individualmente. Esta se estabelece em meio ao diálogo com uma sociabilidade que constrói o imaginário sobre a negritude a partir de uma série de estereótipos negativos, depreciativos e geralmente associados a faltas e ausências, tais como falta de “cultura”, falta de “educação”, falta de higiene, falta de beleza física, falta de valores morais, já que cultura, educação, higiene e beleza são elementos constituintes da branquitude.

O sujeito negro precisa controlar e modificar seu corpo e conseqüentemente seus pensamentos para que possa ser percebido como menos negro (SOUZA, 1983). No meu caso, o controle sobre o corpo centrava-se no controle dos meus cabelos, sob argumentos higienistas. Lembro-me de estar com o cabelo sempre bem preso, do quanto eu gostaria que ele “balançasse” e do quão problemático e doloroso eram os cuidados com os meus cabelos.

Ser moradora de uma cidade cuja maciça colonização europeia é rememorada e exaltada intensificou este processo. Ainda hoje, quando ando pela cidade com meus cabelos crespos e volumosos, vejo os olhares curiosos. Apenas quando me mudei para a

cidade do Rio de Janeiro consegui soltar meus cabelos e “libertei meu Black” no amplo sentido do termo. Sou uma mulher negra com pouca pigmentação na pele e vejo que foi difícil e doloroso o processo de abrir mão da dúvida que pairava sobre a minha cor, do que significou deixar de ser “morena” para me tornar uma mulher negra. Passei por um longo processo para a aceitação e apreciação da minha negritude.

A mudança no meu corpo e as mudanças de perspectivas se acompanharam, como um par de pernas que se põe a caminhar, ora uma perna avança, ora outra perna a segue, e seu passo vai um pouco mais adiante. A percepção dos significados sociais e simbólicos da negritude enquanto conceito abstrato e distante e dos significados da minha negritude enquanto vivência diária, foram, ambas, acompanhados da sutil, porém perceptível, mudança no meu corpo. Soltar meu cabelo foi me libertar da opressão que mulheres de cabelos crespos sofrem, foi me colocar na luta, foi entender que iria incomodar, foi ter que ouvir inúmeras vezes que eu deveria alisar, pentear, arrumar, domar.

Na escola me descobri negra, respondendo um formulário de auto identificação racial. Ainda lembro das críticas e do inconformismo de minhas amigas que insistiam que eu era parda. Contudo, meu primeiro contato com o tema relações raciais se deu no Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) – Núcleo Petrópolis, onde discussões sobre gênero, classe, processos de exclusão e discriminação também eram abordados nas aulas de Cultura e Cidadania. Neste pré-vestibular, a educação formal era percebida como um meio de ascensão social, mas não apenas no sentido individual, mas compreendendo que seríamos “mais um” sujeito de uma determinada classe e cor que acessaria esse lugar de poder e produção de conhecimento que é a Universidade. Éramos preparados para o vestibular mas também para a estada na Universidade. O espaço de formação do PVNC foi de extrema importância para a minha compreensão enquanto mulher negra e pobre na universidade, um ambiente elitizado e pouco confortável com a presença de negros em seu corpo discente.

Ingressei no ano de 2008 no curso de Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no mesmo

ano iniciei minha participação no projeto de extensão Conexão de Saberes<sup>1</sup> onde discutíamos acesso e permanência de alunos oriundos das camadas populares, questões relacionadas à temática raça e diversidade. A percepção da educação enquanto ferramenta de mudança era uma constante e éramos estimulados a compreender a extensão universitária enquanto possibilidade de diálogo entre a Universidade e as comunidades populares, em especial as do entorno. Nesse projeto éramos estimulados a produzir academicamente, mas mantendo o olhar e a perspectiva de quem teve outras vivências e outros conhecimentos, ou seja, éramos estimulados a pensar e a escrever sobre temas ignorados pela academia.

As indagações teóricas sobre o corpo em seu aspecto simbólico presentes nessa pesquisa se principiaram quando iniciei minha participação no Projeto de extensão e pesquisa “Corpos em Debate”, que tinha caráter interdisciplinar e era ligado à Faculdade de Educação Física da UFRJ. Este projeto se propunha a pensar o corpo em seu aspecto simbólico e também buscava entender os conflitos, desejos e concepções acerca do corpo e práticas corporais nas percepções dos alunos e educadores, compreendendo que nós nos relacionamos através de corpos e não através de identidades abstratas.

Compreendendo a escola como um espaço privilegiado para ser pensado e pesquisado mas também passível de intervenções, os objetivos do projeto se organizavam em torno de observar, compreender e respeitar o conhecimento e as práticas produzidas por essa sociabilidade e colocar estes conhecimentos em diálogo com os produzidos pela Universidade. Prezávamos pela ludicidade procurando linguagem, temas e materiais mais próximos da realidade dos alunos de cada turma em que o projeto trabalhava. Estes temas versavam sobre questões que perpassavam o corpo, tais como gênero, mídia e questão racial, infância, entre outros.

As intervenções se davam através de oficinas realizadas em escolas públicas localizadas em cidades da Baixada Fluminense e na cidade do Rio de Janeiro. Explicarei mais detidamente uma dinâmica que fez parte de uma intervenção de seis meses, com

---

<sup>1</sup>Programa realizado pela Pró-Reitoria de Extensão e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC) e oferece a jovens universitários de origem popular a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos científicos e de intervir em seu território de origem.

catorze encontros em uma escola da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental.

Estas atividades eram planejadas em reuniões do grupo de pesquisa e extensão onde colocávamos os resultados e aflições advindas do trabalho e reformulávamos atividades e abordagens pedagógicas a partir das necessidades percebidas pelos mediadores ou apontadas pelos alunos. As atividades propostas aos alunos utilizavam diversos meios e materiais. Estes encontros semanais com as turmas eram realizados em sala de aula, com duração de cinquenta minutos. Nesta turma em específico, a professora não permanecia em sala durante todo o tempo da atividade.

Nos encontros com esta turma, abordamos as temáticas mídia e representações de corpo, e discutíamos a diferença na quantidade de negros na mídia impressa (mais especialmente revistas) e televisiva, conversávamos sobre como a beleza é retratada por esses veículos e como o padrão é irreal, excludente e racista, tentando compreender também como os poucos inclusos negros eram retratados, para dessa forma discutir racismo e estereótipos negativos ligados à negritude. Geralmente anotávamos as palavras e ideias ligadas à negritude no quadro, conversando sobre cada uma na tentativa de desconstruir e historicizar os estereótipos.

Nesta intervenção, eu e mais duas monitoras propusemos que os alunos desenhassem heróis, heroínas, príncipes ou princesas. A turma era aberta a novas atividades e nesse dia não foi diferente. Uma vez explicada a proposta os alunos confeccionaram desenhos com muito cuidado, muitas cores e detalhes. Muitos alunos passearam pela sala para mostrar suas produções para os demais colegas e monitoras e no momento em que pedíamos para se dirigirem até a frente e contarem uma breve história de seus personagens, a grande maioria se entusiasmou e falou bastante.

Dentre estes alunos, destaco um que fez um desenho de uma heroína com cabelos vermelhos e cuja armadura era muito detalhada. Ele, muito orgulhoso de seu trabalho, o mostrou para todos os colegas e quando foi a frente nos contou uma história muito elaborada de sua personagem. Alguns personagens apresentaram diversas cores nos tons de pele, vermelho, verde, azul, bege, rosa, mas apenas dois personagens tinham a coloração em tons marrons que pudesse representar a estética negra. A maioria

apresentava traços fenotípicos ligados à branquitude, tais como cabelos lisos, alguns com a cor amarela, olhos azuis e verdes.

Colamos todos os desenhos no quadro e pedimos para que os observassem. Um dos alunos percebeu que apenas dois eram negros. Relembramos o debate realizado nas semanas anteriores sobre a questão racial, focando na diferença do quantitativo de negros e brancos nas revistas e televisão, pois já estávamos trabalhando o racismo na mídia, problematizamos o conceito de beleza e os estereótipos ligados à negritude. Os alunos lembraram a conclusão que chegaram nesses encontros, dizendo mais uma vez que era injusto ter menos pessoas de pele negra nesses meios de comunicação e o motivo que apontavam para tal diferença era o racismo.

Na semana seguinte retomamos as discussões elaboradas e propusemos diminuir essa “injustiça” na representação de negros e brancos, pois uma vez que se desenhassemos personagens negros eles passariam a existir. A turma não aceitou bem a proposta. Muitos se recusaram a realizá-la e questionaram a necessidade do desenho representar um negro. Após muita insistência, realizaram a atividade. Alguns desenhos retratavam o Saci Pererê, outros retratavam figuras com traços que beiravam o grotesco como nariz e boca desproporcionalmente grandes. Um dos desenhos nos impressionou por ter representações de pelos pelo corpo e rosto e feições animais.

O aluno, que segundo a classificação das monitoras seria considerado negro, que na semana anterior havia desenhado a bela heroína de cabelos vermelhos se recusou veementemente a desenhar e quando questionado disse que não sabia desenhar heróis negros e que não *conseguia imaginar um herói negro*. Continuamos a perguntar porquê ele nos disse que ser preto era muito ruim, muito feio e que ele queria ser branco. As monitoras tentaram questionar essa visão afirmando que queriam ser “ainda mais pretinhas” e falando das qualidades estéticas da pele negra. O aluno não se convenceu e outra criança deu a solução: “imagina ele branco e depois pinta ele de preto”. Ele fez um desenho sem muitos detalhes e não quis apresentá-lo para a turma.

Na perspectiva de aliar pesquisa e extensão, busquei compreender no campo da teoria quais eram os processos de construção e de percepção de si do sujeito negro, deparei-me com Frantz Fanon (2008). Essa leitura acalentou por algum tempo minhas

angústias e me ofereceu explicações, ainda que provisórias, sobre os processos de construção da identidade dos sujeitos negros em um sentido coletivo.

Este autor, que escreve de uma maneira bastante visceral, faz severas críticas à negação do racismo e afirma que a população negra sofre de uma “patologia”, pois não pôde desenvolver sua personalidade “normalmente” por não ter, na modernidade, modelos do que seria um homem negro adulto. Essa inexistência de modelos de “normalidade” é um dos possíveis fatores para a negação da própria negritude e para a desvalorização da autoimagem. Segundo Fanon (2008, p. 104):

No mundo branco, homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.

Nesta interação com esta comunidade escolar e com estes alunos, acredito ter aprendido muito mais do que ensinado. Os questionamentos desta vivência ainda ecoam e me impõem reflexões. Cheguei a questionar a pertinência e, ousado dizer, a eficiência de um trabalho em educação antirracista. No último encontro, dia em que preparávamos um livro com histórias de personagens negros, um aluno branco em tom de brincadeira chamou o seu colega negro de “neguinho da macumba” enquanto os dois riam muito e me diziam que eram amigos e que brincavam sempre assim.

Entretanto, no dia em que apresentávamos os resultados aos pais, uma mãe nos procurou para elogiar o trabalho feito com a turma, nos contando que o seu filho passou a indagar sobre a escassez de negros nos programas televisivos e desenhos animados e que se mostrou muito indignado com a escolha de um ator branco para o papel de “Lanterna Verde” no cinema, pois o mesmo no desenho animado é negro.

Dentro das possibilidades que o espaço escolar nos oferece, acredito ser muito difícil mensurar os efeitos de intervenções antirracistas ou quantificar o quanto de “racismo” se deixou para trás após atividades com propostas como esta. O que se pode é observar e realizar um esforço de compreensão sobre formas que este debate reverberou nos alunos, como esse conhecimento está sendo falado e praticado.

A escola é um ambiente complexo, ambíguo e polissêmico, onde distintas práticas e discursos coexistem. Longe da homogeneidade e da concordância, ideias

contraditórias são faladas e praticadas, muitas vezes pelos mesmos atores. Visões opostas estão em disputa neste espaço. Não poderia afirmar que o aluno que chamou o colega de “neguinho da macumba” não apreendeu nada sobre as discussões. Tampouco dizer que o aluno observou a diferença na cor do Lanterna Verde quando o personagem foi para o cinema, exclusivamente por conta do trabalho realizado. Posso apenas, como disse anteriormente, observar e realizar um esforço de compreensão da forma como estes alunos refletem sobre o tema e pensar sobre de que forma este abordar questões sobre raça e racismo podem propiciar estas discussões e as conclusões a que chegaram. As entrevistas realizadas para essa pesquisa também apresentam elementos para discutir a pertinência e os objetivos da educação antirracista.

Contudo, ainda assim acredito e defendo que a educação formal tenha um papel de grande importância na formação de perspectivas menos racistas e eurocentradas. Em 2014, iniciei o Curso de Extensão em História e Cultura Negra oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (NEAB – UERJ) cujo público alvo eram professores de educação básica mas foram ofertadas vagas sobressalentes abertas ao público. Lembro-me claramente de uma das aulas em que o professor Washington Denner nos apresentou um mapa da África, falando sobre os diversos povos, localizando-os geograficamente no mapa. Falou sobre os conhecimentos técnicos, de engenharia, de agricultura, construção, mineração e outros que cada grupo trouxe para o Brasil, afirmando que estes conhecimentos eram valorizados pelos colonizadores e sem os quais o Brasil não alcançaria o desenvolvimento econômico e tecnológico tal como aconteceu.

Nas aulas que seguiram, passou documentários sobre os grandes reinos da África, que em muitos casos eram superiores aos europeus em suas construções majestosas, sistemas hierárquicos complexos e com grande riqueza e extensão territorial. O professor observava sempre que maior desenvolvimento econômico e tecnológico não significa maior desenvolvimento sociocultural. Falou também sobre as rotas de comércio que sequer passavam pela Europa. Preciso confessar que fiquei impressionada. Por que não me contaram isso antes? Por que quando já cursava os últimos anos de graduação eu não suspeitava que houvesse tanto conhecimento sobre a África?

Esses conhecimentos foram retomados e ampliados com maior clareza quando realizei o curso de extensão do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2015. Nesse curso, os conhecimentos sobre a África e afro-brasilidade que me foram passados mudaram minhas perspectivas, ampliaram não só a quantidade de conhecimentos, mas ampliaram o horizonte de possibilidades. Saber que os negros não contribuíram apenas com aspectos culturais e folclóricos, de fato, retirou a Europa do centro da narrativa que eu conhecia sobre o processo civilizador do Brasil.

Saber que existem outras “histórias” sobre a minha ancestralidade é saber outras histórias sobre mim. Não se deve deixar de saber que mulheres negras sofriam toda sorte de violência no período da escravidão, mas saber *também* que eram mulheres fortes, que a despeito de todas as adversidades, ascendiam socialmente, conquistavam respeito e posições de poder na sociedade e essas conquistas eram partilhadas com outras mulheres que eram auxiliadas.

E justamente essa mudança de perspectiva sobre a história do negro no Brasil, e conseqüentemente as suas próprias histórias, que os educadores sujeitos da pesquisa esperam de seus alunos, compreendendo que o conhecimento das outras versões da histórias, e o contato com outras possibilidades epistêmicas apresenta outras formas de ver e estar no mundo, construindo outras ideias sobre o negro, sobre a negritude e conseqüentemente sobre si, e isso a partir do contato com as temáticas raciais dentro da escola.

### **Hipóteses, objetivos e objeto**

As vivências que tive junto às escolas, assim como as leituras e caminhos que percorri, me trouxeram as seguintes **hipóteses** sobre o tema:

- As dificuldades na implementação de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais estão no plano institucional e também no plano das relações interpessoais.

- Os professores que implementam praticas pedagógicas voltadas para a educação antirracista procuram de forma autônoma e voluntária formação para nortear suas práticas.

- Os alunos inseridos em contexto de educação antirracista apresentam condutas *menos* pautadas no racismo, preconceito e discriminação e os alunos negros apresentam autoestima mais elevada, e tendo menos tolerância com atitudes e falas racistas.

As **perguntas** que mobilizam esta pesquisa são:

- Como professores e educadores trabalham com temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira?

- Quais os processos de implementação das práticas de educação antirracista?

- Qual a percepção que estes educadores têm das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e no Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- O que levou estes educadores a olhar para as relações raciais?

- Quais os processos, pessoas e espaços são considerados relevantes para a sua formação enquanto educadores para as relações raciais?

- Esses professores percebem em seus alunos, que participam do trabalho com educação antirracista, algum tipo de “resultado” relacionado com percepções menos alinhadas às ideologias racistas, tais como falas, ações, comportamentos e relações interpessoais *menos* racistas e discriminatórios, além de maior autoestima dos alunos negros?

Tendo como norte as perguntas que mobilizaram a curiosidade, os **objetivos** desta pesquisa são:

- Compreender e mapear as ações praticadas cotidianamente por estes professores na construção do que estou chamando de educação antirracista.
- Traçar a partir das narrativas dos educadores elementos de que possam dar pistas que ajudem a compreender interpretações e concepções do que concebem como educação antirracista.
- Compreender através da fala dos educadores como estas práticas de educação antirracista podem reverberar nos estudantes que dela participam.
- Conhecer os processos, pessoas e espaços de formação que estes professores julgam relevantes em suas trajetórias para que realizem a educação antirracista.

## **Caminhos Metodológicos**

Metodologia nada mais é do que o caminho escolhido pelo pesquisador para responder, ainda que de forma parcial e provisória, as questões que motivaram o seu interesse na pesquisa, sendo também uma ferramenta que possibilite dar conta de testar a validade das hipóteses e do alcance dos objetivos.

Para a construção do histórico de lutas e embates que permitiram que os professores realizem o trabalho com educação antirracista, foram realizadas entrevistas de caráter qualitativo, semi estruturadas com os professores que participam e constroem epistemologicamente e cotidianamente as práticas educacionais experimentadas pelos alunos.

Duarte (2004) define as entrevistas como:

(...) fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p.215)

Compreendendo a entrevista como um método que permite o acesso a dados objetivos, mas principalmente dados subjetivos que dificilmente seriam alcançados fora da interação interpessoal. (QUARESMA, 2005). Dessa forma, pretendo ter acesso aos significados, motivações, valores e crenças e a narrativa que os indivíduos elaboram sobre o processo por eles vivenciado na construção de uma educação antirracista.

O tipo de entrevista que realizei foi a com relação à história de vida. Nesta técnica de entrevista em profundidade o pesquisador se coloca em constante interação com o informante, no intuito de retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. Dessa forma o objetivo é que o entrevistado retome sua vivência de forma retrospectiva. (QUARESMA, 2005).

As entrevistas que realizei tiveram o foco na trajetória de formação do professor, assim como sua visão sobre a implementação das práticas voltadas para a educação antirracista. Essa modalidade de entrevista também ajudou a compreender como este educador vê a postura do aluno e as possíveis mudanças que ocorreram a partir da implementação da educação antirracista.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre os participantes Seminário e Oficinas “Reflexões Sobre a Identidade Negra nas Escolas e Práticas Bem Sucedidas na Aplicação da Lei nº 10.639/03” realizado em parceria com o Programa de Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos e a Faculdade de Educação da UFF, através do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF).

## **Estrutura da pesquisa**

Além da introdução e das conclusões, esta pesquisa se dividirá em três capítulos.

O primeiro capítulo, *A QUESTÃO RACIAL E SEUS CONCEITOS: USOS E SENTIDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO*, busca elucidar alguns conceitos ligados às relações raciais, tais como raça, racismo, negritude, branquitude, preconceito, discriminação, etnia e estereótipos. Apresenta também alguns dos sentidos que tais

conceitos tiveram ao longo da história, para que dessa forma se possa analisar os sentidos que alguns destes conceitos podem ter na percepção dos alunos pesquisados.

O segundo capítulo, *O RACISMO NA EDUCAÇÃO*, tem objetivo compreender alguns dos processos e caminhos percorridos pela educação formal para que tenhamos hoje legislações que se proponham a combater o racismo e a disparidade entre negros e brancos. Faço breves considerações acerca da escola, e de algumas das estratégias que esta instituição usa para informar aos seus alunos sobre a organização das relações raciais e suas hierarquias. Aponto também as contribuições de Boaventura Souza Santos para a construção de uma educação antirracista, tendo em vista a concepção de indissociabilidade entre política e epistemologia, para pensar as pressões que as práticas emancipatórias sobre o pensamento hegemônico.

No terceiro capítulo, *OS QUE DEIXAM O SILÊNCIO FALAR*, analiso as entrevistas e busco compreender as vivências e conhecimentos produzidos pelos sujeitos, conhecendo e mapeando as práticas. Suas trajetórias, contexto em que estão inseridos, concepções de educação, dificuldades que encontram e objetivos das atividades, também são analisados em diálogo com as hipóteses e objetivos.

## CAPÍTULO I

### A QUESTÃO RACIAL E SEUS CONCEITOS: SENTIDOS E USOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo me dedicarei mais especificamente à elucidação dos sentidos dos conceitos que foram trabalhados no decorrer desta pesquisa. Abordo assim, alguns aspectos da historicidade dos conceitos, dialogando com os sentidos que adquiriram ao longo da história, mas principalmente quais os usos e sentidos que estes tiveram no contexto da pesquisa, explicitando os pontos de partida e perspectivas, assim como as escolhas teóricas que mobilizam os olhares sobre o tema.

O objetivo de dar este tratamento às perspectivas abordadas na pesquisa é propor o diálogo entre os sentidos que alguns destes conceitos podem ter na percepção dos sujeitos pesquisados e os sentidos históricos e sociológicos, para que desta forma a polissemia dos conceitos seja melhor elucidada.

Compreendo enquanto conceito ou categoria analítica aquela que facilita a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria e conceito nativo ou categoria nativa aquela que tem seu sentido dentro do mundo prático, efetivo de um determinado grupo de pessoas dentro de um determinado tempo histórico. (GUIMARÃES, 2008)

#### **1.1 Etnocentrismo, raça e racismo: formas de observar e classificar as diferenças**

Uma das características universais da humanidade é observação das diferenças existentes entre o seu grupo e outros grupos. É de certa forma uma constante a avaliação negativa sobre outras formas de organização social, e esta avaliação, se negativa, em muitos casos se entende a forma física dos sujeitos pertencentes a outros grupos. Esta característica foi conceituada pela antropologia como *etnocentrismo*. Ou seja, a crença de que a sua cultura, e seu modo de vida e seus valores são universais. Concebe-se,

dessa forma, a própria cultura como estando no “centro do mundo” e a versão mais completa do que seria a “humanidade”. Gomes (2005, p. 53) define este conceito da seguinte forma:

O etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro.

Entretanto, é preciso pontuar que o etnocentrismo não é por si só o desejo de aniquilação ou dominação do outro, como afirma Pierre Clastres (2003, p. 32) ao questionar algumas perspectivas da antropologia e da etnologia enquanto frutos do etnocentrismo.

Sem dúvida o etnocentrismo, como frisa muito justamente Lapierre é a coisa melhor distribuída do mundo: toda cultura é, poder-se-ia dizer, por definição etnocêntrica em sua relação narcisista consigo mesma. Entretanto, uma diferença considerável separa o etnocentrismo ocidental do seu homólogo "primitivo"; O selvagem de qualquer tribo indígena ou australiana julga que a sua cultura é superior a todas as outras sem se preocupar em exercer sobre elas um discurso científico, enquanto a etnologia pretende situar-se de chofre no elemento da universalidade sem se dar conta de que permanece sob muitos aspectos solidamente instalada em sua particularidade, e que o seu pseudo-discurso científico se deteriora rapidamente em verdadeira ideologia.

A percepção das suas formas de produção cultural moral e cognitiva enquanto modelo universal e representante do que se entende por humanidade também é válida para a compreensão do racismo. O conceito racismo também parte de noções de superioridade comuns a todas as comunidades humanas conhecidas, mas dá um passo além fomentando discursos que atribuem ao outro a inferioridade biológica ou cultural. (GOMES, 2005).

Enquanto no etnocentrismo ambos os grupos em relação tem percepções que se colocam no centro do mundo e tomam os valores do seu grupo enquanto valores universais, percebemos que no racismo o ‘homem branco’ tem partilhado sua ‘definição de realidade’ com outros grupos que passam a acreditar que os valores humanos e universais são de fato os do outro. Esse sistema de desumanização e dominação

simbólica serviu de justificativa para dominação e desumanização de fato. Cabecinhas, (2010, p. 16) destaca que

De facto, o ‘Homem Branco’ durante os últimos séculos tem efectuado uma acção sistemática para levar outros grupos a partilhar a sua ‘definição de realidade’, na qual ele representa a ‘humanidade’, enquanto os outros são remetidos para papéis subordinados, servindo os interesses dos que se situam no topo da hierarquia simbólica.

As ideias de essencialização e inferiorização do outro tendo em vista seu pertencimento étnico ou racial chamaremos de *racismo* e elas estão ligadas aos discursos ideológicos de cunho religioso ou científico que em alguma medida são manipulados e utilizados em relações de poder que tendem a gerar quadros de dominação objetiva ou simbólica.

A criação de um ideário do “outro” não europeu e por consequência não civilizado e que se encontraria ainda no domínio da natureza, a princípio teve como base a diferenciação entre ‘cristãos’ e ‘não cristãos’, compreendendo que a adesão ao cristianismo seria um elemento diferenciador e hierarquizador entre os grupos. A necessidade de catequização foi a justificativa primeira para os processos de invasão e dominação (CABECINHAS, 2010; GUIMARÃES, 2008).

Outras justificativas de base religiosas também se tornaram relevantes, como um mito hebraico – este ainda é presente em algumas correntes religiosas brasileiras – que afirmava serem os negros descendentes de Cam, o filho de Noé que teria sido amaldiçoado pelo pai e marcado moral e fisicamente sendo a cor da pele a representação desta maldição que seria passada aos seus descendentes. Munanga (1988) chama atenção para o fato de nas colônias europeias na África, Deus era representado como branco e barbudo, enquanto o diabo era um menino negro.

Outra argumentação importante para sustentação da dominação e manutenção de desigualdades é expressa pela ‘missão civilizadora’ que entendia como responsabilidade das nações colonizadoras europeias o auxílio no avanço evolutivo das populações colonizadas que seriam mais rapidamente retiradas da condição de selvagens via contato com os homens brancos (MUNANGA, 1988; CABECINHAS, 2010). Portanto, as nações e raças “mais evoluídas” deveriam direcionar as que se encontravam em estágios “mais atrasados à evolução” (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2013).

Sendo assim, a colonização é um elemento extremamente importante para a compreensão do racismo enquanto fenômeno social, pois à medida que a agenda colonizadora e o tráfico de escravos se intensificaram fez-se necessária à elaboração de justificativas que dessem conta e sustentassem ideologicamente o colonialismo e a dominação. Dessa forma, vemos surgir o conceito de raça como um pilar ideológico. Neto (2016) ao analisar a obra de Fanon (2008) aponta para a utilização do racismo como um recurso de domínio que teve impactos econômicos, culturais e psicológicos em colonizadores e também em colonizados, uma vez que a colonialidade criou não só a imagem distorcida de inferioridade da negritude, mas também a imagem distorcida de superioridade da branquitude.

Importante pontuar que o Brasil teve enquanto sistema de organização de trabalho o escravismo, e este sistema – diferente de outros análogos – se baseou em um forte comércio de pessoas gerando lucros astronômicos. O processo de desumanização não se dava apenas pelos trabalhos forçados. É preciso ter em vista que estas pessoas eram retiradas de suas terras e sociabilidades, viajavam em condições subumanas e não apenas sua mão de obra, também seus corpos eram comercializados.

As noções de raça e racismo não surgiram na modernidade, as definições modernas destes conceitos diferenciam-se da classificação etnocêntrica e da religiosa por serem embasada ‘cientificamente’. O processo de cientificização destes conceitos se iniciou no Iluminismo e se estendeu até meados do século XIX. Esta classificação de grupos humanos os separou em grupos estanques tendo como principal critério de diferenciação as características fenotípicas, atribuindo a estes grupos características morais, cognitivas e psíquicas homogêneas, a despeito das diversas etnias que uma mesma raça pudesse comportar. Munanga (1988, p. 14) afirma que

Embora reconhecendo as diferenças físicas e culturais entre os negros encontrados nos continentes, os europeus ficaram mais impressionados pelos aspectos que vários povos tinham em comum: a cor da pele, o cabelo, a forma do nariz e dos lábios a forma da cabeça e etc. Desses traços físicos considerados elementos coletivos, montou-se um negro em geral. Em cima desta imagem, tenta-se mostrar todos os males do negro por um caminho: a Ciência.

Entretanto, a classificação de raças humanas não seria um problema caso os cientistas não hierarquizassem essas raças “criando relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele, as qualidades intelectuais, culturais e estéticas

características físicas e culturais às características morais.” (MUNANGA, 2013 p.181). Logo, a escravidão, o genocídio de negros e indígenas e a colonização do continente americano e africano tiveram a legitimação de uma teoria científica. Devemos ter cuidado nesse ponto, pois não foi a escravidão que “criou” o racismo, mas sim o racismo que criou justificativas para a exploração da força de trabalho dos negros africanos.

Embora Darwin tenha se posicionado contrário a teoria das raças, afirmando que as diferenças observadas eram superficiais e que existia uma origem comum para toda a humanidade, (CABECINHAS, 2010) as ideologias racialistas pseudo-científicas se inspiravam em suas teorias e elaboravam o que se chamava de darwinismo social que previa a classificação de raças humanas observando suas especificidades genotípicas, fenotípicas, morais e intelectuais. Estudos sobre a eugenia também se inspiravam nos estudos de Darwin e para o melhoramento da ‘raça’ humana proibindo casamentos, esterilizando e chegando ao genocídio de pessoas tendo em vista seu pertencimento racial ou étnico.

No Brasil, teorias racialistas também obtiveram um grande espaço para a explicação e manutenção das desigualdades a partir de uma base científica, moral e filosófica. Foram forjadas por um pensamento que tomavam os modelos culturais e os ideais civilizatórios da Europa que eram entendidos como régua de medida em uma tentativa de classificação, tomando seus valores e sua cultura como universais e que deveriam ser alcançados pelas outras populações.

Segundo Seyferth (1995) na década de 1920 os cientistas e pensadores brasileiros, assim como nas teorizações norte-americanas e europeias, a cor da pele e demais diacríticos corpóreos (tamanho de lábios, nariz e cérebro, por exemplo) eram eleitos enquanto definidores da raça. Os critérios para as medições eram contraditórias e amplamente questionáveis, mas chegavam invariavelmente à conclusão da superioridade branca e da sua inquestionável inclinação e vocação para a liderança das ditas raças inferiores.

A autora chama atenção para o fato de que os pesquisadores brasileiros precisaram adaptar suas teorias à realidade brasileira, elegendo a mestiçagem – e não a pureza racial, ou a superioridade da raça ariana como em outros contextos – e suas

consequências como elemento central para se pensar a construção social e histórica do país. Pensada ora como deletéria, ora como um passo decisivo para a criação de uma nova raça que embora inferior ao branco, seria superior ao negro e ao indígena. A mestiçagem incentivada e percebida enquanto positiva era a do branco com o indígena ou com o negro, que poderia dar origem ao mestiço superior.

No ano de 1850 foi proibido oficialmente o tráfico de pessoas vindas do continente africano para trabalhos escravos no Brasil, neste momento o país tomou algumas decisões formulando políticas públicas que dessem conta da mudança do sistema escravista para o trabalho assalariado. Uma importante decisão política está implícita na Lei de Terras – lei que afirmava que todas as terras sem escritura seriam de propriedade do Estado, e que sua posse somente se daria a partir de doação ou compra, o que negava aos negros direito à terra quando libertos.

Outra medida importante para compreender as ações e os direcionamentos governamentais é o estímulo e financiamento público da imigração. Não se trata aqui de qualquer imigração, mas sim uma imigração que para além de oferecer mão de obra, poderia auxiliar o país impulsionando o desenvolvimento sócio-econômico e civilizatório. Logo, a exclusão social posterior à abolição e a política imigratória europeia precisam ser compreendidas juntas, pois ambas fazem parte de um mesmo projeto de país.

Não apenas o sistema escravista era percebido enquanto entrave ao desenvolvimento econômico e civilizatório mas também a grande quantidade de negros e mestiços, ‘raças inferiores’ que não se adaptariam ao trabalho livre. As políticas de imigração tinham uma clara intenção de embranquecer a população brasileira através da mestiçagem. Seyferth (1995, p.179-180) afirma que

A tese que se desenha no final do século XIX é a possibilidade do branqueamento da raça através de uma miscigenação seletiva e da imigração europeia. Neste processo, a população mestiça provavelmente chegaria a um fenótipo branco – com a seleção natural/social encarregada de eliminar raças inferiores.

Para resolver a questão de transformar o país em uma nação civilizada optou-se por políticas públicas, estímulo e financiamento da imigração europeia como uma solução para a evolução racial brasileira. Desta forma, tendo em vista o objetivo claro

de branquear e civilizar a população brasileira a imigração asiática e negra não foram aceitas, uma vez que poderiam apresentar atrasos.

Após o fim da II Guerra mundial e os horrores do holocausto, a comunidade científica e organizações internacionais se mobilizar para extirpar e refutar a relevância e existência da raça em seu sentido biológico, estabelecendo acordos que pressupunham a igualdade dos seres humanos independente de seus credos, raça e religião (GUIMARÃES, 2008; CABECINHAS, 2010). Hoje, há um consenso entre a comunidade científica sobre a inexistência de raças biológicas como demonstra Guimarães (2008, p. 65)

(...) as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem.

Como já afirmei anteriormente, as concepções científicas em muito se parecem com as concepções populares, pois ambas acreditam que o “sangue” e traços fenotípicos são determinantes de características morais; na percepção do grupo como uma unidade que carrega algumas características (essas podem se concentrar mais ou menos em determinados indivíduos do grupo); na hierarquia das classificações indo do branco evoluído e descendo gradativamente ao negro enquanto menos evoluído; e também a noções de pureza e possibilidades de purificação do sangue. Seyferth (1995) ao analisar o trabalho de Lucia Morales (1993) apresenta uma reflexão bastante relevante para a compreensão do que seria a raça e da permanência deste conceito. Os estereótipos e a discriminação que se pratica contra migrantes do Nordeste brasileiro em estados do Sul e Sudeste são interessantes para compreender o processo de “invenção da raça”, pois abarca em uma única identidade ‘racial’ (nordestino) uma heterogeneidade de estados e identidades, atribuindo a essas pessoas características físicas (cabeça chata, pescoço curto, baixa estatura) e morais (rudes, violentos, servis, grosseiros).

Mesmo operando muitas vezes com categorias étnicas e culturais e não mais biológicas, o discurso de racialização e essencialização que atribui ao outro características cognitivas, morais, que confere pertença ou não ao que se entende por civilização e humanidade plena, perpassa ainda nos dias de hoje, por algumas

características fenotípicas. Logo, a compreensão do fenômeno social do racismo perpassa a compreensão e historicização do conceito raça, pois como afirma Guimarães (2008, p.64) “O que chamamos modernamente de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades”.

## **1.2 Raça e racismo no contexto sociocultural brasileiro**

O racismo é polissêmico e contextual, de forma que fenômenos como preconceito e discriminação se apresentam em configurações diversas, e embora se apresente de forma diferente, no contexto social do Brasil, é um fenômeno único em sua essência, mas que se apresenta com características e históricos variados (MUNANGA, 2013).

Importante reafirmar que raça e racismo são discursos ideológicos, pois como já afirmamos não tem validade biológica, uma vez que os marcadores genéticos que seriam indicadores de uma determinada “raça” estão também presentes em pessoas que fenotipicamente não pertenceriam a esta. No Brasil, por exemplo, os resultados de pesquisa com marcadores raciais indicam, que a amostra analisada em muitos casos (indivíduos autotclassificados como brancos) apresentaram uma maior frequência de marcadores de origem africana e/ou ameríndia do que de origem europeia (GUIMARÃES, 2008; SANTOS, CHOR, 2010).

Cabecinhas (2010) apresenta uma série de sentidos que o racismo enquanto conceito pode ter e discute as dificuldades de definir sem alargar ou restringir demais os sentidos que este fenômeno social pode ter. A autora afirma que o racismo pode ser definido como doutrina, dogma ou ideologia, que tem objetivos e usos políticos aos quais é preciso estar atento, pois a estrutura racial continua sendo utilizada para legitimar sistemas sociais fortemente marcados pela desigualdade e estabelecer as posições que os grupos humanos deveriam ocupar na hierarquia social.

A autora apresenta uma percepção bastante abrangente do fenômeno, apresentando a variabilidade e a complexidade do racismo que

Ao longo da história, o racismo tem variado muito nos seus alvos (negros, índios etc.), nos mitos que o legitimam (inferioridade intelectual ou moral, perigosidade, incompatibilidade de culturas etc.), nos interesses que serve (exploração de mão-de-obra, manutenção da pureza racial, preservação da identidade nacional...) e nos modos de actuação (extermínio, perseguição, expulsão, segregação ou exclusão simbólica) CABECINHAS, 2010, P.19).

Dentro destas formas de atuação acredito ser necessário fazer uma breve diferenciação entre preconceito e discriminação. Preconceito pode ser compreendido como uma reação ou opinião hostil a uma pessoa ou a um determinado grupo tendo como parâmetro ideias preconcebidas e estereotipadas deste grupo que pode ser racial, religioso, de gênero, classe, idade dentre outros. Entendendo que preconceito por se tratar de opiniões que podem não se expressar em atitudes concretas, é de difícil mensuração. (GOMES, 2005; MUNANGA, 2013).

Guimarães (2008) e Cabecinhas (2010) apresentam este conceito contendo um sentido mais direcionado a questão racial, onde preconceito racial seria uma reação do grupo racial que desfruta de privilégios e posição favorável (o branco), que se sentiria ameaçado por outro grupo (o negro) na competição de recursos quando em uma situação igualitária. Ambos os autores afirmam que no Brasil as reações abertamente preconceituosas seriam mais raras, pois os brancos enquanto grupo, não cultivariam o medo de serem deslocados pelos negros.

Já discriminação é expressa por atitudes, tais como piadas, injúrias e outras formas de violência simbólica e negação da humanidade e também interdição ao acesso, agressão física e moral, em suma é a negação do tratamento igualitário em razão da pertença a algum grupo alvo de discriminação.

O racismo por conta de sua complexidade e por se tratar de um fenômeno que estrutura relações sociais, apresenta diversas formas de se expressar que vão para além das ações ou concepções individuais acerca de raça que os sujeitos podem carregar, mas ele também age através das instituições. Logo, uma pessoa que não tem concepções racistas pode por meio de suas práticas institucionais agir de forma racista.

Gomes (2005) apresenta uma separação entre racismo individual e racismo institucional. Quando manifestado na forma individual ele se dá através de ações

discriminatórias de uma pessoa – ou grupo – contra outras pertencentes ao grupo alvo de racismo, podendo variar de hostilidade velada às agressões físicas e verbais.

Acredito que o racismo institucional seja uma das faces mais perversas do fenômeno, uma vez que utiliza o aparato do Estado para discriminação de pessoas pertencentes a determinados grupos raciais, étnicos ou culturais. O racismo institucional apresenta, assim, teor estrutural e estruturante das práticas racistas.

Ele se manifesta através de atitudes discriminatórias que se dão tanto no cotidiano de trabalho, motivadas por preconceitos e estereótipos racistas, quanto por atitudes fomentadas ou apoiadas pelo Estado. As imagens deturpadas e estereotipadas de negros em livros didáticos, mídia e publicidade, chegando até mesmo a extremos de violência e ao extermínio físico são bons exemplos. (GOMES, 2005)

Desta forma, o resultado é o impedimento ou a desvantagem ao acesso a bens públicos oferecidos pelo Estado. Segundo Santos (2013, p. 23),

Reconheceu-se que as instituições, práticas administrativas e estruturas políticas e sociais podiam agir de maneira adversa e racialmente discriminatória ou excludente. Também se reconhecia que os processos discriminatórios têm vida própria causalmente, de modo independente da ação de uma pessoa individualmente racista. O conceito de racismo foi ampliado para cobrir as formas de racismo institucional e racismo estrutural. O racismo passou a ser identificado como uma situação que poderia ocorrer independentemente da vontade das pessoas, e se reconheceu que certas práticas, realizadas por instituições, não têm atitudes, mas podem certamente discriminar, criar obstáculos e prejudicar os interesses de um grupo por causa de sua raça, de sua cor.

Embora os temas relacionados à raça e racismo ainda sejam um tabu em nossa sociedade, é preciso observar que hoje já se admite a existência do racismo. Entretanto ainda há dificuldades em provar sua existência e demonstrar como ele age. Todavia, quando se observam os dados de qualquer indicativo social é possível notar que os negros invariavelmente se encontram em desvantagem. (SANTOS, 2013)

O economista Marcelo Paixão (2008) se dedicou à organização e análise de dados estatísticos que nos dão dimensão da desigualdade entre pessoas brancas e negras. Para estes momentos me atarei a alguns dados relativos à educação. Nas taxas de analfabetismo entre pessoas de mais de 15 anos, o autor apresenta a disparidades entre negros e brancos no Censo Democrático de 1960, uma vez que entre o grupo das

peessoas que se auto-declararam brancas era de 39,8% enquanto entre as pessoas que se auto-declaravam negras (junção das categorias preto e pardo) chegava a 69,3%. Já no Censo Demográfico de 2000, o número de analfabetismo caiu nos dois grupos 8,3% entre os brancos e de 18,7% entre os negros, enquanto a disparidade entre os dois grupos cresceu sendo de 74%, em 1950, e de 125%, em 2000.

A análise da escolaridade média apresenta um aumento na média de anos estudados dos brasileiros, não sendo, contudo, animadora no que diz respeito à disparidade entre brancos e pretos. Observando a faixa etária que vai dos 15 aos 24 anos, no censo de 1980 a média de anos de escolarização entre os brancos era de 3,57 anos, entre os negros 1,99 anos. No censo do ano 2000 esses números melhoraram para esta mesma faixa etária, passou para 7,04 anos entre os brancos e 5,07 entre os negros.

Para além desses dados mensuráveis, o racismo também deixa marcas na subjetividade do sujeito negro que interioriza e legitima a sua inferiorização. Cabecinhas (2010) aponta para os numerosos estudos sobre os resultados negativos dessa interiorização na autoestima dos negros que impactam negativamente na realização acadêmica e profissional o que acaba confirmando as percepções que recaem sobre eles. Quando este grupo percebe o quão irreal, ilegítimo e arbitrário são os argumentos da dominação e interiorização, constroem uma autoestima positiva para si.

Neusa Santos Souza (1983), em sua obra *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, tornou-se um clássico para compreensão das subjetividades e a identidade distorcida dos negros em uma sociedade onde a branquitude estaria ligada a qualidades positivas, enquanto a negritude seria identificada apenas por qualidades negativas, sendo o corpo o principal empecilho para atingir tais qualidades.

Um caso bom para pensar os conceitos raça e racismo ocorreu em meados de agosto do ano de 2016<sup>2</sup>, sendo amplamente noticiado o caso de uma senhora que se afirmando branca, proferiu ofensas racistas a outra mulher com fenótipos negros em uma praia na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. As ofensas foram gravadas em

---

<sup>2</sup>CANDIDA, Simone. Pedagoga é presa após ofensas racistas contra mulher em praia. **O GLOBO**, Rio de Janeiro, 30 ago. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/pedagoga-presa-apos-ofensas-racistas-contramulher-em-praia-20017929>> . Acesso em: 02 set. 2017.

um vídeo pelo aparelho de celular da vítima. Vários elementos são passíveis de análise crítica, tais como a certeza de impunidade da senhora que proferia ofensas racistas, a verbalização de que determinados espaços não deveriam ser frequentados por pessoas pobres e negras, a valorização de traços estéticos e morais da branquitude seguidos de depreciações da estética e condutas que ela atribuía às pessoas negras, dentre outros.

Contudo me concentrarei em um ponto que acredito ser ilustrativo para os argumentos que sustento. Em um dos momentos, a senhora, visivelmente alterada e afirmando não se importar em ser filmada, dizia não tem culpa de a sua interlocutora ser negra, sugerindo “que da próxima vez nasça branca”. Continuou dizendo que caso ela não saiba, pois sendo uma pessoa negra e por consequência ignorante, a ciência afirma que os negros são inferiores pertencentes a uma sub-raça.

Isso demonstra que, como já foi mencionado acima, embora o termo raça tenha perdido qualquer validade ou pertinência científica, ainda opera socialmente enquanto classificador e hierarquizador que elege diacríticos corpóreos e os atrela a essencialismos morais. Por esta razão, opto por mantê-lo enquanto categoria de análise neste trabalho, por compreender que ainda não há outro conceito que mais se aproxime da vivência do racismo e discriminação contra os negros (GOMES, 2005).

Casos de racismo e discriminação direta como estes contrastam violentamente com o senso comum, e também a perspectiva defendida por alguns pesquisadores da realidade racial brasileira que afirmam que o Brasil é um país de democracia racial, ou seja, as diferenças raciais convivem em harmonia e negros e brancos desfrutam dos mesmos direitos. Esta realidade social se comprovaria pela convivência interpessoal pacífica entre pessoas de diferentes raças, pela miscigenação e pela possibilidade de ascensão de pessoas negras.

Gomes (2005) nos ajuda a entender a democracia racial enquanto mito, ou seja, uma construção ideológica que a partir de uma narrativa vem a falsear a realidade. Para a autora o mito da democracia racial pode ser entendida como

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. (...) Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no

Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (2005, p. 57).

Um autor comumente relacionado a este termo é o sociólogo Gilberto Freyre que em ensaio escrito na década de 1930 sobre as relações entre a casa grande e a senzala fala sobre a formação social e cultural brasileira a partir da contribuição das três raças. Sendo a identidade nacional o fruto da mistura das três raças no sentido cultural, social e também sexual, tendo em vista a grande miscigenação.

O autor atribuía às características culturais dos colonizadores portugueses uma relação mais amistosa entre negros, indígenas e brancos. Entretanto, ressaltando que Cabecinhas (2010) observa que pesquisas sobre as ideologias correntes em Portugal no período colonial demonstram uma percepção tão racista quanto às das outras metrópoles, tendo os portugueses opiniões e objetivos sobre a colonização e sobre o papel do negro também similares.

Os escritos de Freyre obtiveram grande reconhecimento nacional e internacional e foram utilizados para “divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade” (GOMES, 2005 p. 58). Embora esta nova abordagem da questão racial tenha uma entonação mais conciliadora e até mesmo antirracista (GUIMARÃES, 2008), é preciso situar que esta relação apresentada como amistosa se deu em um contexto de escravidão, genocídio, violência física e simbólica além de estupros do colonizador branco sobre as populações negras e indígenas. Este contexto de dominação e violência não foram problematizados na obra de Freyre (GOMES, 2005).

A democracia racial e a harmonia que caracterizava as relações raciais brasileiras, alardeadas por este ensaio, eram apresentadas como referência para outros países multirraciais. Outros pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Ruth Landes, Donald Pierson) também afirmavam que as relações raciais no contexto brasileiro eram harmônicas, tendo em vista a comparação com outros contextos sociais, produtos de outras formas de relações inter-raciais, embora possam ser comparadas, ainda assim, fazem parte de um mesmo fenômeno que classifica e separa pessoas a partir de seu pertencimento étnico.

Com o projeto UNESCO que financiou pesquisas sociológicas na década de 1950 houve uma preocupação com as relações raciais brasileiras de maneira racional e científica, coletando, sistematizando e analisando dados sobre a situação da região sudeste. Cientistas sociais produzindo pesquisas e análises que são pertinentes até os dias de hoje, dentre estes destaco Florestan Fernandes, Otavio Iani, Costa Pinto, Oracy Nogueira dentre outros (BRASIL, 2004).

A escola paulista, de onde vieram grandes estudos sobre raça e racismo no país, buscava explicações estruturais para o racismo e remetia-o à estrutura social em mutação, já que o capitalismo industrial se encontrava em gestação no país. Essa escola cunhou a denominação “mito da democracia racial” em contraposição ao termo freyriano “democracia étnica” (GUIMARÃES, 2008).

Guimarães (2008) nos apresenta ainda a possibilidade de compreensão do “mito da democracia racial” enquanto mito no sentido antropológico, não sendo uma falsa ideologia, mas sim um discurso sobre a origem das coisas, um discurso sobre o dia a dia, que mesmo sendo irreal não perde sua efetividade, pois orienta as ações das pessoas, e dá sentido às relações sociais cotidianas. Esse argumento acaba pondo fim à politização do discurso e do tema, entretanto os mitos tem uma sequência de começo, meio e fim, que teve seu apogeu e pode ter chegado ao fim.

O movimento negro desde a década de 30 já se posicionava afirmando o caráter irreal da democracia racial e também a existência de racismo na sociedade brasileira. Este tema é tabu até os dias de hoje, pois ainda circula em alguns grupos sociais a ideia de que o racismo não existe, e que casos extremos de racismo se devem apenas a má educação ou má conduta de alguns sujeitos que se portam de forma racista.

Observando as peculiaridades das relações inter-raciais no Brasil, as reações explicitamente racistas – como a relatada acima – não são as mais comuns, fazendo com que não se perceba que existe uma relação entre o racismo que se manifesta no país e as formas que o racismo presentes em outros contextos, como no antissemitismo na Alemanha nazista ou mesmo o segregacionismo na África do Sul e nos Estados Unidos e a xenofobia europeia.

## **1.3 Identidades raciais**

Nesta sessão, me proponho a apresentar algumas considerações iniciais sobre a branquitude e negritude, compreendendo a necessidade de pensar sobre as relações raciais enquanto relações bilaterais, partindo da compreensão da importância do colonialismo e da modernidade enquanto responsáveis pela construção dos ideários e dos imaginários racializados do que vem a ser o negro e também o branco.

Não foi apenas para os sujeitos negros que foi construída uma raça ligando diretamente traços fenotípicos a características morais, cognitivas e intelectuais. O processo de racialização é que essencializa os sujeitos condicionando-os a uma pertença racial e cristaliza características morais e psíquicas a diacríticos físicos também criou a ideia e a identidade racial branca.

As identidades raciais são um fator determinante na construção das identidades individuais, ou seja, apresentam mais de uma possibilidade de vivenciar a identidade racial, havendo mais de uma classificação do que é ser branco ou ser negro e há mais de uma possibilidade de organização das relações raciais.

### ***1.3.1 Branquitude***

A questão racial é majoritariamente analisada através de investigações com enfoque nos *não-brancos* e de como a estrutura racista e o racismo incidem sobre eles. Schucman (2012) apresenta algumas considerações acerca da branquitude e a importância de se analisar o processo de racialização e de criação de identidades racializadas, focando a parcela da população que mais se privilegia destes processos.

O intuito é desviar o olhar da identidade racial considerada marginal e olhar para a que está no centro, a que é percebida como norma e modelo a se seguir, observando que os estudos raciais que olham apenas para a identidade negra contribuíram, mesmo que involuntariamente, para a ideia do branco enquanto norma.

Essa mudança de enfoque é uma importante virada epistêmica que auxilia a preencher uma lacuna da compreensão do fenômeno racial. Em outras palavras, a invisibilidade da população branca enquanto população racializada e a compreensão que o imaginário ligado à esta raça é, como os imaginários ligados às outras raças, um construto social que pode ser localizado em um período histórico.

Foi no processo de colonização, de descoberta do novo mundo, tráfico negreiro e escravidão que se iniciou este construto ideológico da branquitude e de poder em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão apresentada enquanto universal, último estágio na escala evolutiva da humanidade, sinônimo de bondade, beleza, racionalidade. Os estereótipos agem e ajudam a organizar as relações raciais e continuam agindo mesmo após a ciência refutar a existência da raça. Este processo também é válido para o imaginário ligado ao branco (SCHUCMAN 2012).

Schucman (2012, p. 5) compreende a branquitude

como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquire privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos.

A supremacia racial branca é tão forte que os não brancos não conseguem ver o sujeito branco enquanto portador de mais uma dentre as identidade racializadas, mas sim como portador da identidade racial normal, a que os outros devem alcançar em nível intelectual, econômico, moral e estético. Schucman (2012, p. 23) continua

Assim, branquitude é compreendida como uma posição em que os sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantém preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender branquitude é preciso se entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades.

Desta forma, a ideia de privilégio é fundamental para compreender a branquitude. Tais privilégios são materiais como facilidade no acesso ao emprego, educação, financiamento, habitação. Mesmo nas pesquisas cujo enfoque é identidade racial negra, podemos ver que os brancos obtêm vantagens. Schucman (2012) apresenta

um dado relevante para compreender o tamanho do privilégio material que branco usufrui por sua pertença a este grupo racial. No Relatório Anual de Desigualdades Raciais no Brasil (2007/2008<sup>3</sup>), a análise dos dados indica que os brancos no Brasil vivem em um “País” cujo IDH é 44°, enquanto os negros vivem em um cujo IDH médio é 144°.

Para além dos privilégios materiais, a Schucman (2012) ressalta a importância dos privilégios simbólicos, pois os sujeitos que têm identidade racial branca podem contar com benefícios menos concretos e uma identidade positiva que atribui a sua identidade racial inteligência, progresso, beleza educação, racionalidade, honra, dignidade, direito a autodeterminação, dentre outras.

A branquitude, assim como as outras identidades raciais, deve ser pensada de forma estrutural e não apenas nas percepções individuais. O foco da análise é na construção das identidades raciais que organizam as estruturas sociais e a divisão de bens materiais e simbólicos. Dessa forma, todos os sujeitos pertencentes ao grupo racial branco, independente das suas atitudes ou percepções acerca de sua pretensa superioridade ou da suposta inferioridade negra se beneficiam das desigualdades criadas pelas estruturas de raça.

No caso brasileiro, a cegueira, para a forma como as relações raciais se organizam, torna o lugar do branco ainda mais confortável, pois a grande maioria acredita que as estruturas raciais não têm nenhuma relação com a superioridade numérica dos brancos em postos de prestígio e poder. Esta crença contribui para que as desigualdades raciais e a segregação racial não sejam enfrentadas.

Acredito que compreender a branquitude enquanto processo de racialização é importante para entender as relações raciais. Conhecer a identidade racial branca em sua materialidade e agência, pensando no poder que é a ela atribuído, retirando do plano individual e compreendendo essas relações enquanto estrutura de poder social pode auxiliar no melhor enfrentamento dessas ideias e práticas sociais. Em outras palavras,

---

<sup>3</sup>Mais dados disponíveis em: <[www.laeser.ie.ufrj.br](http://www.laeser.ie.ufrj.br)>. Acesso em: 20 de ago. de 2016.

quando são identificados os mecanismos internos de como tais processos são engendrados, há a possibilidade de reconhecê-los e de lutar contra eles .

### ***1.3.2 Negritude***

Ao buscar os sentidos para a negritude me deparei com algumas obras que apresentaram uma série de usos do termo que apontavam para um devir negro ou para uma forma de vivenciar essa pertença racial, uma derivação da palavra negro ou mesmo o orgulho de ser negro<sup>4</sup>. Munanga (1988) apresenta uma conceituação mais aprofundada, apresentando a historicidade e construção social da *negritude* enquanto processo de construção (ou reconstrução) mítica e ideológica da identidade negra, que se deu de forma coletiva e global por negros nos territórios de diáspora e na própria África.

Nesse texto não estou abordando negritude como um oposto para branquitude, já que branquitude, como já apresentei anteriormente, é uma construção ideológica que atribui uma série de características positivas e privilégios simbólicos e materiais aos sujeitos que se identificam – e são identificados – como brancos. Caso se tratasse de um par de oposição, a negritude seria a série de características negativas atribuídas aos negros e as desvantagens que esta ideologia traria aos sujeitos que se identificam ou são identificados enquanto negros.

Nesse texto, portanto, negritude será compreendida enquanto um movimento – também ideológico – de resposta à violência epistêmica cometida durante o período colonial, que atribuiu características negativas aos povos do continente africano, e seus descendentes espalhados pelo mundo durante a diáspora, subalternizando e desqualificando as características estéticas, artes, línguas, cultura, história e os modos de organização social que eram entendidos como menos ‘humanos e civilizados’.

---

<sup>4</sup>Alguns autores que utilizam o termo: SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**, trad. de VeraRibeiro, Salvador/Rio de Janeiro: Edufba/Pallas, 2004, p. 335. SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social/** Neusa Santos Souza – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.Coleção Tendências; v. 4.

Dessa forma, a colonialidade e a modernidade também são importantes para compreender o surgimento da noção de negritude. Munanga (1988, p.5) em seu livro “Negritude: usos e sentidos” oferece ao leitor um primeiro contato com este conceito e a construção do significado. Ele inicia este livro afirmando o papel central da colonização e da escravidão pra compreender a negritude:

Interpretada ora como formação mitológica, ora como movimento ideológico, seu conceito reúne diversas definições nas áreas cultural, biológica, psicológica, política e outras. Essa multiplicidade de interpretações está relacionada à evolução e a dinâmica da realidade colonial e do mundo negro no tempo e no espaço.

Em meados do século XV, quando os primeiros europeus desembarcaram na costa africana, os Estados africanos já tinham uma organização política e social bastante desenvolvida, embora a tecnologia de guerra não fosse tão acentuada, muito por conta de condições ecológicas e socioeconômicas e históricas. Neste mesmo século, houve a invasão das Américas por povos europeus, criando a necessidade de mão de obra barata. Outro momento importante para a compreensão do contexto histórico foi a ocupação colonial efetivada no século XIX dividindo a África entre os países europeus que estavam convencidos de sua superioridade perante os povos nativos.

O autor apresenta o conceito de *situação colonial* enquanto relação dinâmica e desigual entre a sociedade colonial e a sociedade colonizada. Tal relação pautava-se pela desigualdade de forças e a dominação se daria com a sobreposição dos modos de vida, valores, modelos políticos, religião e modelo de organização social da metrópole, apresentada por uma minoria, sobre a colônia e seus habitantes que são a maioria numérica. Para a sustentação ideológica desta dominação, o discurso religioso e filosófico e posteriormente o discurso científico serviram para colocar o negro em um lugar de inferioridade e em grande medida mascarar os verdadeiros interesses que seriam econômicos.

O preconceito aliado ao imperativo econômico de exploração impulsionara o europeu a “desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo do ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” (MUNANGA, 1988 p.9). A opinião ocidental se cristalizou na interpretação do negro enquanto humanidade inferior e a ‘missão civilizatória’

apresentava a colonização europeia como algo que elevaria o africano ao nível dos outros homens. Dessa forma “A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música a arte etc.” (Ibidem, p.21).

Toda essa pressão acaba por forjar no negro uma percepção de si idêntica a dos colonizadores, almejando tornar-se o mais branco possível por meio do domínio da língua e cultura do colonizador, desejando embranquecer por meio de relacionamentos eróticos afetivos com o branco ou mesmo alisando seus cabelos e clareando a pele. Entretanto, esses esforços de embranquecer não são recompensados com assimilação e ao negro ainda são relegados os estereótipos negativos e negados os lugares de prestígio. No mundo colonial, o negro que realiza esforços de assimilação não é reconhecido como mais próximo dos ideais de humanidade, civilização ou inteligência, pois segue sendo desvalorizado, inferiorizado, subalternizado e ainda, ridicularizado enquanto arremedo de branco.

Ao perceberem o quão falaciosa é a ideia de assimilação vendida pelos europeus, os negros passam por um processo de revolta e de negação da metrópole e iniciaram a busca por autonomia, dignidade valorização.

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e culturalmente. Ele reivindica com paixão, a mesma paixão que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano “normal” (Ibidem, p.32)

Munanga se preocupa em ressaltar que este retorno às origens se coloca para os sujeitos das elites coloniais nativas, pois a massa já criara formas de resistir e manter seu patrimônio cultural, religião, artes, língua e cultura. Munanga apresenta as ideias principais de Dr. Du Bois que foi precursor em 1990 do *pan-africanismo* e da *negritude*, protestou contra o imperialismo na África e defendia a libertação dos negros africanos e a volta às origens. Esse autor é considerado o pai do *pan-africanismo* sendo referência para seus predecessores que dentre as décadas de 1920 e 1940 participaram de um movimento de intelectuais conhecido como *Renascimento Negro*.

Segundo o autor, este movimento de ressignificação da África se iniciou nos Estados Unidos, quando alguns escritores negros perceberam que dentre tantos grupos

étnicos apenas imigrantes no país, os grupos negros foram levados a acreditar que eram inferiores e que não tinha história nem cultura. Dr. Du Bois foi precursor em 1990 do *pan-africanismo* e da *negritude*, protestou contra o imperialismo na África e defendia a libertação dos negros africanos e a volta às origens, sendo considerado o pai do *pan-africanismo* e *referência* para seus predecessores que dentre as décadas de 1920 e 1940 participaram de um movimento de intelectuais conhecido como *Renascimento Negro*, que

Reagindo, por sua vez, contra os estereótipos e preconceitos inveterados circulando a respeito do negro, longe de lamentar-se pela sua cor, como acontecia com alguns no passado, o movimento reivindica-a, encontrando nela fonte de glória. Trata-se de ter a liberdade de expressar-se como se é, e sempre se foi; de defender o direito ao emprego, ao amor, à igualdade, ao respeito; de assumir a cultura, o passado, a origem africana (Ibdem, p.37)

Estes questionamentos e reflexões sobre arte, cultura, língua e história negra é uma espécie de desintoxicação semântica e muitas disciplinas se mobilizaram para a compreensão, afirmação e reabilitação de identidades negras. O estudo da história do continente africano tem como objetivos a reconstituição de uma memória que foi dita inexistente pelos europeus, a valorização dos grandes impérios, instituições e organizações sociais que se equiparavam ou superavam as europeias, e contribui na reconquista da identidade.

Já na Europa, o movimento chega pelos estudantes africanos que ao estudar em universidades do continente têm contato com suas contradições, recebem influência das perspectivas dos escritos dos autores americanos, além da experiência das duas guerras. Esse contexto ajudou no questionamento da ideia de civilização europeia, pois se a Alemanha não tinha direito de invadir outros países, era contraditório que países europeus mantivessem colônias. E assim o movimento que se teve suas primeiras manifestações na literatura ganha dimensão política e impulsiona lutas por libertação e soberania.

A Negritude também é um discurso biológico ou racial, pois defende uma *identidade* negra que pressupõe orgulho e resgate de uma identidade que nega os estereótipos anteriormente ligados à ela. Implica também em *fidelidade* e ligação à mãe-terra África que deve ser tratada como prioridade. A *solidariedade* também é

apresentada enquanto constituinte da negritude e seria o sentimento que liga todos os negros do mundo e ajuda a preservar esta identidade em comum.

## **CAPÍTULO II**

### **O RACISMO NA EDUCAÇÃO**

Antes de iniciar o debate sobre a aplicabilidade de uma lei que pretende além de questionar também modificar a perspectiva das relações raciais na escola, é interessante compreender em que contexto específico ela se encontra. Este capítulo tem objetivos que orbitam em torno da compreensão de alguns dos processos e caminhos percorridos pela educação formal para que tenhamos hoje legislações que se proponham a combater o racismo e a disparidade entre negros e brancos.

Início trazendo breves considerações acerca da escola, dos processos de socialização e também algumas das estratégias que esta instituição usa para informar aos seus alunos sobre a organização das relações raciais e suas hierarquias, e de como este espaço direta e indiretamente pode contribuir para a formação de sujeitos que trazem consigo estereótipos raciais que relacionam valores positivos à branquitude e valores negativos à negritude.

Aponto também para saídas possíveis e para a construção de uma educação emancipatória e antirracista, tendo em vista o trabalho de educadores que a partir de perspectivas e práticas questionam os ideais eurocêntricos que nos foram impostos. Mesmo compreendendo que uma legislação não possa por si só dar conta da transformação de uma sociedade, ela pode amplificar as vozes que falam sobre o racismo na escola e sobre novas epistemes.

#### **2.1 O processo educativo e a reprodução do racismo**

A educação é compreendida nesta pesquisa como um processo pelo qual se dá o desenvolvimento humano, a socialização e o aprendizado das normas e conduta sociais. Segundo Gomes (2001), é a responsável pelo trato pedagógico do conhecimento da humanidade, se configurando enquanto direito e, portanto precisa ser um espaço onde as

diferenças são pensadas e respeitadas, sejam elas as diferenças raciais, étnicas, etárias, de gênero e orientação sexual, cognitivas, motoras e tantas outras.

A escola também é responsável, junto com a família e demais instituições sociais, por garantir que o sujeito aprenda determinadas regras de convívio social, que são apresentadas aos alunos de maneira explícita ou implícita. Dessa forma, é também na escola que se aprende a divisão e hierarquia de gênero, as hierarquias sociais e hierarquias raciais. Nela se aprendem também formas de se compreender e lidar cotidianamente com estas questões.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a educação é definida como um mecanismo de transformação e formação dos sujeitos

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p.7)

Esta pesquisa foi feita *com* – e não *sobre* – educadores que realizavam as suas práticas em educação antirracista fundamentalmente na escola. Assim, é importante compreender a forma como a escola e as pessoas que dela fazem parte lidam com as questões teórica, de conteúdos e conhecimentos sobre a cultura e história da África e dos afrodescendentes. Como lidam com casos de racismo nas relações aluno-aluno e também aluno-professor e com o racismo institucional, que uma vez não combatido pode ser um entrave para o desenvolvimento dos alunos não-brancos. Embora se proclame enquanto espaço democrático, uma mesma escola pode oferecer tratamentos diferenciados aos alunos tendo como critério o pertencimento racial. A escola não cria, ao menos não sem a participação das outras instituições, as desigualdades e hierarquias raciais, mas é importante reprodutora dos estereótipos racistas ao apresentar a figura do negro inferiorizando (GOMES, 2001; CAVALLEIRO, 2005).

A escola não é uma ilha, seus muros e portões não impedem que aspectos constitutivos da realidade social adentrem e interfiram no processo educativo. E é justamente a negação dos conflitos raciais que acaba sendo um dos mecanismos de

manutenção e perpetuação desses conflitos. Gomes (2001) afirma que a luta por uma escola democrática não é o suficiente para o trato das diferenças, pois muitas vezes práticas educativas homogêneas são pensadas para um modelo de aluno branco, heterossexual, masculino e jovem acabam por ignorar as diferenças, uma vez que e a grande maioria dos alunos não se adéqua a este modelo de sujeito universal.

Justamente por ser um importante espaço de socialização, a escola tem uma grande influência na trajetória dos sujeitos e no processo de construção da identidade negra, sendo em muitos casos o primeiro espaço de convívio inter-racial dos alunos. Gomes (2002), ao entrevistar mulheres negras, pôde constatar o quanto este espaço foi decisivo para a construção de uma identidade negativa, reforçando estereótipos e até mesmo contribuindo para o ódio ao próprio corpo.

Ao apagar ou silenciar as religiosidades de matrizes africanas, as construções culturais, a participação na história e na construção da economia; ao apresentar visões estereotipadas sobre a África e seus habitantes e também ao ser permissiva com episódios de discriminação e preconceito, a escola também contribui com a disseminação e perpetuação de concepções racistas (CAVALHEIRO, 2001; GOMES, 2002; SALES, 2005).

Para construir uma educação que abarque os sujeitos que não estão inclusos nesse modelo universal, a escola precisa olhar atentamente para as suas práticas e em que medida ela contribui para a manutenção e cristalização dessas desigualdades. Segundo Cavalleiro (2005, p.69),

O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros(as) e propicia, ao longo dos anos, a formação de indivíduos – brancos e negros – com fortes ideias e comportamentos hierarquicamente racializados.

Cavalleiro (2001) apontou dados preocupantes em pesquisa realizada em escolas de educação infantil, tais como, a organização do espaço escolar com notável escassez de cartazes, livros ou imagens que retratassem pessoas não-brancas, reproduzindo e valorizando o padrão de beleza eurocêntrico em detrimento das outras formas que os corpos podem ter. Além de reforçar o humano branco como modelo de humanidade,

uma vez que é majoritariamente representado, as representações de pessoas negras, em geral, estavam ligadas à subalternidade e escravidão.

Outro elemento importante para a reprodução do racismo nesta instituição é a conduta dos professores. Cavalleiro (2001) presenciou, durante seu trabalho de campo, que estes se referiam à seus alunos em termos raciais (a branquinha, aquela de cor, moreninho, dentre outros) ou mesmo racistas (filhote de São Benedito, tição, dentre outros). Os educadores também não davam atenção tampouco acolhimento aos alunos que sofreram racismo de outros colegas. Elementos mais sutis também foram observados como escassez de contato físico e visual além de menor atenção na relação dos professores com os alunos não-brancos.

Dessa forma, os preconceitos que os professores carregam por conta de sua socialização em uma sociedade racista como a brasileira geraram dificuldades de lidar profissionalmente com a diversidade de seus alunos. Este fator, aliado ao conteúdo dos livros e materiais didáticos que são também preconceituosos, dificulta e desestimula a estada e a aprendizagem dos alunos (CAVALLEIRO, 2001).

O olhar para a escola como um espaço que trata os alunos de forma desigual, tendo em vista seu pertencimento étnico-racial, não é recente. Já na década de 1980 Gonçalves (1985) realizou uma pesquisa na educação básica de uma escola pública observando como a discriminação se manifesta nesse ambiente. Ao questionar as professoras sobre como a discriminação ocorria, elas eram enfáticas ao afirmar que naquele ambiente não havia discriminação e que todos eram tratados como iguais. Entretanto, no decorrer da observação foram construindo os sentidos que foram produzidos dentro daquele contexto. Sendo assim, os resultados de sua pesquisa

Indicaram as diversas formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola: no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e, ainda, nos rituais pedagógicos. Dentre estes, ressalta-se o silêncio dos educadores ante ações discriminatórias contra as crianças negras” (1985, p.4)

O autor afirma que concepções de mundo não se produzem e reproduzem apenas pelas conceituações. Estas são expressas também nas práticas escolares e no que pode ser entendido como “ritual pedagógico”, ou seja, nas ações por mais simples que sejam, e por mais que não estejam no campo do racional e das conceituações pedagógicas,

mesmo que não carreguem essa intencionalidade a priori. Dessa forma há uma linguagem não verbal cuja leitura só pode ser captada no interior da escola, ou seja, “há uma linguagem que fala pelo silêncio, mas expressa-se no gesto, no comportamento, no tom de voz, no tipo de tratamento” (Ibidem, p. 318).

Gonçalves (1985), realizando esta pesquisa em nove escolas do estado de Minas Gerais, identificou quatro rituais pedagógicos que se colocam a favor da discriminação sendo o silenciamento elemento comum entre eles. Os rituais observados pelo autor eram: a omissão das organizações civis e lutas escravas; mediação dos conflitos raciais por meio de explicação religiosa “somos todos filhos de Deus” o que impedia qualquer outra forma de abordagem; comemoração do Treze de Maio e não o Vinte de Novembro; omissão perante a agressão verbal com insultos racistas que era acompanhada de silêncio cúmplice dos educadores.

Este autor compreendia a escola como um lugar privilegiado para a construção de uma sociedade mais democrática, acreditando que o caminho para isso passaria pela compreensão dos rituais pedagógicos, por entender que justamente na sua dinâmica poderia ser encontrada a solução para o problema que ele causava. Dessa forma, uma saída possível seria “deixar falar o silêncio” dando oportunidade de fala criando espaços de escuta dos sujeitos e também espaço para os outros conhecimentos. Sendo assim,

Certamente, a escola, ao processar a quebra do silêncio de todos sobre a discriminação racial, elaborará um importante no conjunto de noções a respeito da escravidão negra, da libertação real dos negros, da ação policial contra o cidadão negro, da omissão da justiça nos casos de racismo, sem dúvida, do analfabetismo que assola a comunidade negra, bem como do essencial à educação da criança negra. (GONÇALVES, 1985 p.322)

O referido autor acreditava que nesses espaços de fala, além de criar instrumentos de humanização dos sujeitos que integram a instituição escola, ainda se pode abrir canais que dariam visibilidade ao imaginário relacionado às relações raciais, uma vez que o conhecimento do imaginário é importante para a sua transformação.

Em outras palavras, é preciso falar sobre as questões raciais nas escolas e descobrir o que alunos e professores pensam sobre este tema. É preciso discutir amplamente o racismo, as vivências e experiências que os sujeitos negros têm numa sociedade racista, as histórias cujos protagonistas não são os colonizadores e seus

descendentes, sobre como o racismo estrutura parte das nossas relações uns com os outros e dos sujeitos com o mundo. Tais processos podem contribuir para construção de outros conhecimentos e perspectivas a partir do contato com novos conhecimentos que vão sendo produzidos nesse “deixar o silêncio falar”. Vale ressaltar que os sujeitos envolvidos devem estar dispostos a encarar os conflitos e desconfortos que este tema causa.

O que este autor defende enquanto possível saída para este problema está em consonância com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ambos trazem como possibilidade para o enfrentamento do racismo a necessidade de trazer à tona as discussões que perpassam o racismo, a discriminação e também as histórias e a cultura produzidas pelos Africanos, pelos povos indígenas e pelos descendentes destes grupos. Quebrando o silêncio sobre outros conhecimentos e outras histórias, rompe-se com um silenciamento que se impõe a um coletivo que é impedido de conhecer uma parte importante da história, abrindo espaço para que questões da vivência cotidiana do racismo também apareçam. Portanto, as Diretrizes também defendem que

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2014, p.14)

Dessa forma, embora a escola não seja a única responsável pela reprodução do racismo, ela deve se posicionar politicamente perante esta questão, compreendendo que este modelo de organização da sociedade, onde as pessoas são posicionadas em uma estrutura hierárquica a partir de sua pertença racial é injusto e prejudicial a parte considerável da população. Ao silenciar estas questões a escola auxilia na sua perpetuação. Dessa forma as diretrizes defendem que seria

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e

qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (Ibidem, p.16).

No ano de 2013, quando era comemorada a primeira década de sancionada a 10.639/03, foi realizada uma pesquisa nacional intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/2003”. Esta pesquisa foi realizada por núcleos de pesquisa das cinco regiões do país, que buscaram compreender como a legislação era concebida pelos professores e principalmente quais eram as práticas pedagógicas utilizadas. De cunho qualitativo, a pesquisa tinha a intenção de compreender se esta lei estava sendo praticada no cotidiano das escolas e se em caso afirmativo, de que forma? Por quais atores sociais? Com quais objetivos? Quais os resultados em alunos e educadores?

As formas que essas temáticas vêm tomando no cotidiano escolar é preocupação de uma série de autores, tais como Gomes e Jesus (2013); Coelho e Coelho (2013); Souza e Pereira (2013), dentre outros que participaram da pesquisa nacional. Gomes (2013, p.21) apresenta um panorama dos objetivos dessas pesquisas, afirmando que:

A pesquisa teve por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país.

Esta pesquisa foi realizada em trinta e seis escolas nas cinco regiões do país que têm práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, elencando algumas ações que viabilizam ou não a implementação e sustentabilidade das práticas de uma educação antirracista. A pesquisa levou em conta os diversos atores sociais como secretarias de educação, gestores, professores, funcionários e alunos, com o objetivo de elencar alguns elementos que viabilizam as tais práticas e os percalços encontrados nas pesquisas de campo e também enumerar e ressaltar os avanços.

Souza e Pereira (2013) participaram desta pesquisa nacional realizando o trabalho de campo em seis escolas da região nordeste e apresentaram como resultados algumas práticas significativas que podem servir de sugestão para outros educadores e

apontando também, as dificuldades na implementação e manutenção de práticas que dialoguem com os princípios da lei 10.639/2003. As autoras ressaltam que mesmo em escolas onde as práticas não atendam às expectativas, os professores entrevistados apontam para a mudança no modo que os alunos negros lidam com a sua identidade racial, valorização de sua ancestralidade e autoestima, assim como um esforço da instituição escolar em coibir comportamentos discriminatórios.

Dessa forma, assim como os autores desta pesquisa nacional, analisei a entrevista de cinco educadores que participaram do curso Seminário e Oficinas Reflexões Sobre a Identidade Negra nas Escolas e Práticas Bem Sucedidas na Aplicação da Lei 10.639/03 que trabalhem com educação antirracista e outras epistemologias para além da europeia.

Entretanto, em uma sociedade onde o racismo ainda é um tema tabu, não impressiona que em algumas realidades escolares ainda seja tratado como algo que não deve ser falado, deste ponto começamos a chegar responder a pergunta: por que falar de racismo na escola?

Vivemos em uma sociedade multirracial, que se formou a partir da chegada de povos de culturas diversas. E essa já deveria ser uma motivação suficiente para que conheçamos as outras culturas, histórias e cosmologias e não apenas as vindas da Europa e Estados Unidos. Também é preciso considerar que parte relevante das pessoas que vieram para o nosso país e o construíram, vieram na condição de sujeitos escravizados, e além de toda sorte de violência sobre seus corpos, houve uma maciça tentativa de apagamento, subalternização e até mesmo demonização de sua história, cultura e saberes. Além dos que já estavam aqui e tiveram parte considerável de sua existência física e cultural dizimadas.

Essa discussão sobre as possibilidades da educação formal ser um instrumento de combate ao racismo permaneceu em pauta no movimento negro de forma mais ou menos central (ROMÃO, 2005). As discussões acerca da intercessão educação e raça ganharam mais espaço e foram realizadas de forma mais ampla pela sociedade civil através das discussões sobre a “lei de cotas”. Essa política de reserva de vagas no ensino superior público brasileiro que começou a ser implementada nas universidades no início

da década de 2000, sendo regulamentada no âmbito federal pela presidenta Dilma Rousseff em 2012. (BRASIL, 2013, p.13)

A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais de nível médio reservem, no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública. As vagas são distribuídas entre os negros (pretos e pardos) e indígenas, tendo como base as estatísticas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Alguns autores (FRY, MAGGIE, MAIO, MONTERO, SANTOS (2007); VELOSO e KABAD, 2010) temiam os resultados nefastos desta lei de cotas, afirmando que esta seria a primeira legislação que pensaria políticas públicas na área educacional tendo como perspectiva o recorte racial, e embora um olhar mais atento à legislação e políticas educacionais contraponha este argumento, o fato é que os temores das “divisões perigosas” que estes autores traziam não circulavam apenas nos meios acadêmicos mas também era preocupação de uma parte considerável da população. Os temas raça e racismo foram colocados na ordem do dia, fazendo surgir um medo de se criar ou aumentar o racismo tendo em vista que a cor de pele poderia oferecer algum tipo de privilégio às pessoas negras, sendo assim gerando um ódio racial até então desconhecido no Brasil.

O medo de se *criar* divisões a partir de uma legislação que daria *privilégios* a determinados indivíduos que tivessem determinado pertencimento racial em detrimento da coletividade, ou seja, o medo que a separação de determinada cota de vagas nos cursos de ensino superior para pessoas que se auto-declarem pretos ou pardos pudesse criar ou aumentar o racismo em uma sociedade na qual negros e brancos convivem em harmonia, esse temor ainda é alardeado.

Reação parecida se teve com a lei nº 10.639, olhada com desconfiança e receio. Alguns a percebiam como algo imposto que, tendo surgido de forma descontextualizada, caía de “paraquedas” como mais um conteúdo a sobrecarregar o professor. Era vista ainda como algo novo, “inventado” e, de certa forma, mais um meio de se criar divisões onde não existe, criando privilégios para um grupo em detrimento de outro.

## **2.2 Alguns passos dados para a construção de uma Educação antirracista**

Embora a educação antirracista já fosse realizada por educadores e educadoras, militantes do movimento negro, algumas ações e políticas a partir dos anos 90 apontam para uma mudança significativa de percepção e tratamento do Estado brasileiro com as questões raciais e com a forma de perceber o negro, uma vez que o este passou a se responsabilizar e a se comprometer com atitudes concretas que visassem a diminuição das desigualdades raciais.

No ano de 2003 é sancionada a lei nº 10.639/03. Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB–9.394/96), esta alteração inclui nos currículos do ensino fundamental e médio a obrigatoriedade das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira em todas as disciplinas, mas em especial à História, Literatura e Educação Artística, incluindo também o Vinte de Novembro, dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Já em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são homologadas. Neste texto encontramos um relatório do Conselho Nacional de Educação que auxilia a compreender os atores sociais que participaram do processo de construção da legislação, assim como argumentos que justificam a inclusão destes temas nos currículos, e a importância da abordagem deste tema para a construção de uma sociedade mais justa.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, sistema de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade Brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2013, p. 11)

Nas diretrizes encontramos também as resoluções do Conselho Nacional de Educação que apontam algumas deliberações para a implementação desta legislação. Dentre estas, citarei algumas:

- Incluir o cumprimento destes conteúdos no currículo como item a ser levado em conta na avaliação das instituições;
- As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram;
- Incentivo material e financeiro para a execução do trabalho proposto pelas diretrizes, assim como fornecerão às escolas, professores e alunos, de material didático e bibliográfico;
- Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis.

A 10.639/03 ganhou nova redação em 2008, com a 11.945/08, onde foram incluídas também, a cultura e história dos povos indígenas brasileiros. Entretanto, a 10.639/03 permanece como um marco político para as discussões sobre ações afirmativas, sendo conhecida e referenciada por professoras e professores

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2013, faz uma contextualização das ações governamentais que caminham no sentido de práticas que viabilizariam o combate ao racismo e suas consequências deletérias.

Houve um esforço no sentido de fazer com esta lei seja conhecida pelos professores e sociedade civil, assim como notamos empenho estatal em oferecer alguma estrutura para viabilizar a implementação desta lei nas escolas de todo o território nacional, tais como:

- Criação de ações afirmativas que possibilitassem a permanência de alunos como o Conexões de Saberes ligado à SECAD e às Pró-Reitorias de extensão das universidades federais;
- Formação continuada presencial e a distância entre de professores para a abordagem do tema diversidade;
- Publicação e divulgação de material didático para alunos e professores;
- Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs);

- Tradução e distribuição da coleção desenvolvida pela UNESCO, História Geral da África, dentre outras medidas.

Em meio a estes avanços, que vão em direção a uma escola mais democrática, houve uma quebra do silêncio perante as relações raciais e os brasileiros se puseram a debater um tema que antes era um tabu proibido de ser falado, a não ser por eufemismos, piadas ou em situações de conflito aberto e assim o mito da democracia racial passa a ser cada dia mais questionável. Dessa forma o conflito começou a ser desnudado e amplamente debatido pelo senso comum e pela academia.

Entretanto, como afirma o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1996. p. 21), os avanços rumo ao conhecimento de outras epistemologias não são irreversíveis, “não há garantias de que a potencialização do conflito não possa induzir algum grupo ao recurso à violência, ao silenciamento e ao estranhamento, assim reduzindo a comunicação e a argumentação em vez de as aumentar”.

A militância por uma sociedade mais democrática, que não conceba diferenças fenotípicas como indicativo de diferenças essenciais no caráter, na psique e nas capacidades cognitivas que é a militância antirracista, percorreu um longo caminho para a construção deste aparato legislativo que tem como possibilidade questionar e desnaturalizar questões e lugares sociais que muitas vezes são percebidas como naturais.

Acreditando que um dos caminhos para a construção de uma sociedade mais democrática é a educação, e tendo como horizonte a já célebre frase de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”<sup>5</sup> é ilustrativa sobre o que acredito ser o propósito da educação antirracista.

Essa legislação foi construída e é praticada por educadores que tem como perspectiva auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e que a hierarquia racial, que hoje é uma realidade que influencia na distribuição de bens materiais e simbólicos, seja dissipada tendo como uma das vias para essa construção a educação.

---

<sup>5</sup> "MANDELA, Nelson. Longa caminhada até a liberdade. Curitiba: Nossa Cultura, 2012.

Sendo assim, as pesquisas quantitativas e qualitativas devem auxiliar na compreensão da forma como esta lei está sendo aplicada, se está sendo aplicada e quais atores sociais estão inseridos nesses processos.

### **2.3 Contribuições de Boaventura para pensar educação antirracista**

A educação antirracista, exige que os educadores tenham conhecimentos sobre os elementos históricos e culturais sobre os povos africanos, indígenas e afro-brasileiros, e também se colocar em contato com outras epistemes e se sensibilizar para a realidade racial brasileira compreendendo a escola como parte importante da reprodução dos privilégios ao acesso aos bens sociais aos brancos e impedimento para a população negra.

Sendo assim, para realizar a educação antirracista é precisa ter consciência de que faz parte dos que conduzem suas práticas educacionais rumo a uma sociedade mais justa em termos raciais, e em termos de justiça social e cognitiva, pois segundo Boaventura Souza Santos (2008) a epistemologia e a política andam em conjunto para a construção de uma sociedade fora das amarras impostas pela dominação, sendo as principais delas o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo.

Partindo do entendimento da indissociabilidade entre o epistemológico e o político, o autor inicia a sua discussão fazendo considerações acerca do seu entendimento sobre epistemologia que seria *“toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível.”* (SANTOS, 2009. p.9), e como para este autor é a experiência social e as práticas dos atores sociais que produz o conhecimento, logo ele é contextual pois seus critérios de validade são construídos a partir de diferenças culturais e políticas.

O autor parte da premissa de que os conhecimentos e as epistemologias são contextuais a epistemologia dominante tem como contexto cultural moderno cristão ocidental e contexto político o colonialismo e capitalismo. Essa ideologia dominante ao

se reivindicar como universal dizimou ou descredibilizou todas as epistemologias. Esse epistemicídio resultou no fim de muitos conhecimentos, embora parte deles tenha sobrevivido sendo relegados a status de conhecimento menor ou mesmo não válido e submetidos a lógica do conhecimento dominante.

A diversidade epistemológica se apresenta dentro da própria ciência e nos outros conhecimentos não dominantes e a essa diversidade o autor chama de Epistemologias do Sul.

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu (SANTOS, 2009. 12)

Logo, embora a maior parte dos países que sofreram a violência colonial se encontrem no Sul, o conceito Epistemologias do Sul extrapola o conceito geográfico. O autor ressalta que dentro do Sul geográfico existem “pequenas metrópoles” constituídas pela elite local, assim como no Norte, também encontramos sujeitos que sofreram a dominação capitalista e colonial.

As Epistemologias do Sul buscam validar os conhecimentos das sociedades que foram colonizadas e que mesmo passado o colonialismo histórico, ainda sofrem as injustiças vindas de três eixos principais: o capitalismo, colonialismo e patriarcado.

Dessa forma, a sociedade metropolitana e a sociedade colonial estão divididas radicalmente pelo que Boaventura chama de Linha Abissal.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ (Ibidem, 23)

Uma das principais características da linha abissal é que ela impede a co-presença dos dois lados, um lado só existe através da negação do outro. De um lado da linha, onde se estão as sociedades metropolitanas encontramos os paradigmas da

*emancipação* cuja lógica regente se encontra na racionalidade estético-expressiva das artes e literatura, a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e tecnologia, a racionalidade moral-prática da ética e do direito e no paradigma da *regulação social* que tem como lógica o princípio do Estado, princípio da comunidade e princípio do mercado.

E do outro lado desta linha, onde estão os países vítimas da violência colonial e capitalista encontramos os paradigmas de apropriação ligados à lógica da incorporação, cooptação e assimilação, e o paradigma da violência, destruição física, material, cultural e humana. Na prática, violência e apropriação se encontram ligadas.

Importante pontuar que essa linha divide o que existe do que não existe, dessa forma encontramos a legalidade e a ilegalidade de um lado e do outro lado a ilegalidade. De um lado a humanidade e do outro a sub-humanidade moderna. Juntos, o direito e a epistemologia, produzem a negação radical e a ausência radical de humanidade e a mesma lógica do conceito de “vazio jurídico” que justificou a invasão e ocupação das terras “conquistadas” foi utilizada para o “receptáculo vazio” das almas dos indígenas.

Boaventura afirma que as linhas abissais sustentam o conhecimento e o direito moderno ainda hoje, e ao contrário da promessa colonial de ampliar a lógica da emancipação/regulação, esta vem se retraindo, ampliando o alcance da lógica da violência/apropriação. Os sujeitos vindos dos países colonizados adentram suas “ex-colônias” como terroristas, trabalhadores ou refugiados, enquanto os metropolitanos buscam reordenar a linha abissal respondendo com a lógica da violência/apropriação. São exemplos desta lógica as leis anti-terroristas e os muros (visíveis e invisíveis) entre as fronteiras que ferem a epistemologia e o direito regente “do outro lado da linha”. E paralelo a isso, um movimento que o autor chama de regresso do colonizador, que nada mais é do que uma nova forma de governo indireto, por meio da abstenção do Estado em setores primordiais para regulamentar a vida social, privatizando serviços públicos.

Boaventura acredita em uma que

A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também

uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal (Ibidem, p.32).

Em outras palavras, só pode existir resistência ao pensamento abissal fora do pensamento abissal.

Para o pensamento pós-abissal é necessário que primeiro se admita a existência da linha abissal, para que se comece a pensar para além dela, sem o reconhecimento da mesma o pensamento seria apenas um derivativo, e não uma ruptura radical com as formas de ação e pensamento ocidental. Pois Boaventura defende que para que este pensamento seja em termos não-derivativos ele precisa pensar do outro lado da linha, dessa forma “A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (Ibidem p. 45).

O reconhecimento desta linha abissal e a busca pelo pensamento pós-abissal também é importante para pensar a educação e as possibilidades trazidas pela 10.639/03 ao propor a entrada de conhecimentos que até então estiveram do outro lado da linha, abrindo possibilidades para que se descolonize as práticas e os currículos oficiais, colaborando assim com a emancipação e democratização da escola e das epistemologias.

Sendo assim, o conceito Ecologia dos Saberes é igualmente importante para pensar a inserção de conteúdos relacionados com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, entendendo que esses novos saberes e epistemologias adentram a escola se colocando como uma opção ao conhecimento ocidental do que seria a história e cultura desses povos

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (Ibidem p.46)

O que me propus a conhecer ao realizar esta pesquisa foi a forma como os professores “praticavam” a educação para as relações raciais, como mobilizavam os conhecimentos advindos da formação, conhecendo o que são discussões étnico-raciais, e também como educadores. Entendendo que estes professores são produtores de

conhecimentos, e que seus saberes se produzem no encontro entre os saberes formais e produzidos pela ciência ocidental, pelas imposições externas do que deve ou não ser ensinado, pelas suas vivências enquanto sujeitos. É importante citar que estes conhecimentos também são produzidos no cotidiano, na experiência e no aprender fazendo.

Dentro da perspectiva da ecologia dos saberes, o conhecimento que os educadores entrevistados pra essa pesquisa demonstram é pós-abissal, pois estes educadores ao realizarem práticas em educação antirracista se colocam num projeto de intervenção.

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede. Como a avaliação dessa intervenção combina sempre o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objectividade analítica da neutralidade ético-política (Ibidem p.49).

Boaventura acredita no potencial da educação para auxiliar na construção de outra realidade. Partindo do pressuposto de que não haverá justiça social sem justiça cognitiva, ele propõe um novo projeto educativo emancipatório, onde se combata a trivialização do sofrimento humano a partir de imagens desestabilizadoras do passado, e este passado deixa de ser percebido como fruto da causalidade para ser entendido como fruto da iniciativa humana. Dessa forma

A conflitualidade do passado, enquanto campo de possibilidades e decisões humanas é assumida no projeto educativo como conflitualidade de conhecimento. Para este projeto educativo não há uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social. [...] (SANTOS, 1996, p. 17).

Este projeto educativo emancipatório propõe que a educação seja ela mesma inconformista e conflitiva, e que os professores apresentem a seus alunos diversas possibilidades de conhecimentos e que eles mesmos optem por estes conhecimentos, e que esta educação que se propõe transformadora, tenha como objetivo também se transformar

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no

passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 17).

Como esta educação deve ser ela mesmo conflitiva, o autor apresenta três conflitos de conhecimento que devem ser atuantes nesse projeto. No primeiro conflito, ele denomina a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, entendendo que os sistemas educacionais ocidentais foram construídos tendo por base apenas um conhecimento e uma forma de aplicá-lo, que é a aplicação técnica da ciência, que pode ser caracterizada por recusar saberes locais, o know-how não é aceito, não tem ligação direta entre meios e fins, é universalista e dispensa argumentações e os custos são sempre menores que os benefícios.

Essa forma de aplicação da ciência, embora não dê conta das questões da atualidade e já tenha se mostrado ineficiente, ainda é a aplicada nos sistemas de ensino, dificultando ainda hoje a aplicabilidade das propostas para a educação antirracista e também para outras propostas emancipadoras que questionem o papel social da ciência e a que interesses ela tem servido.

A forma de aplicação do conhecimento que estaria em consonância com o projeto educativo emancipatório é o modelo de aplicação edificante da ciência, e é justamente o conflito entre estes dois modelos que é a essência do processo de ensino e aprendizagem. Boaventura enumerou elementos da pauta deste projeto, e apresento aqui alguns pontos da aplicação edificante: é ética e socialmente comprometida; os meios e os fins não são separados; o cientista deve tomar partido dos conhecimentos invisibilizados e ajudar a criar argumentos para a sua utilização; a ampliação da competência tem como objetivo criar sujeitos socialmente competentes para que possam se colocar perante as opressões, sabendo que as conquistas sociais são provisórias, e nada garante que não sucumbirão; a aplicação é contextualizada e ética.

O segundo conflito levantado por essa pedagogia é o conflito entre conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. Enquanto para o conhecimento-como-regulação o saber está ligado à ordem e colonialismo e à ignorância, o conhecimento-como-emancipação está ligado ao caos e à solidariedade. Para compreender essa distinção cabe aqui ressaltar que Boaventura não concebe

ignorância ou conhecimento gerais, e que as trajetórias entre a ignorância e conhecimento são concebidas de forma distinta

O conhecimento-como-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento designado por ordem. O conhecimento-como-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade. Apesar dessas duas formas de conhecimento estarem inscritas no paradigma da modernidade, a verdade é que no último século o conhecimento-como-regulação ganhou total primazia sobre o conhecimento-como-emancipação. Com isso passou a ser a forma hegemônica de conhecimento e caos, e a forma hegemônica da ignorância (SANTOS, 1996, p. 24).

O terceiro conflito, além de epistêmico, também é cultural e aponta para a necessidade de olhar para os conflitos culturais ao redor do mundo, e os abalos que o universalismo eurocêntrico vem sofrendo desde o pós-guerra. E se apresenta como o conflito entre duas concepções diferentes de interculturalidade, que é concebida como imperialismo pelo modelo hegemônico, e prevê a possibilidade de relações verticalizadas, de dominação entre países e se apresentando como universais. A interculturalidade, no projeto educativo emancipatório, se apresenta como multiculturalismo, onde as culturas são colocadas em diálogo horizontal e entendidas como incompletas, e as premissas de argumentação de uma cultura em argumentos inteligíveis e plausíveis da outra, e com um pé em cada cultura realizar um diálogo recíproco.

Devido aos anos de dominação colonial realizada pelo ocidente, é difícil realizar este diálogo de maneira não-hierárquica, mas Boaventura acredita que é apenas através desse diálogo que podemos nos desvencilhar da interculturalidade como imperialismo. Ao apresentar a história e cultura da África e dos povos indígenas, por exemplo, esse esforço também deve ser feito, uma vez que os pressupostos dessas outras culturas devem ser colocados em diálogo com a cultura brasileira, encontrando elementos de incompletude em ambas e também nos casos destas matrizes culturais, a tentativa de compreender em que ponto auxiliaram na construção da nossa própria identidade cultural.

Barbosa (2012) realiza uma reflexão acerca das contribuições do pensamento de

Boaventura para compreender os currículos praticados no cotidiano pelos educadores, que são produtores de conhecimento e que também produzem práticas de questionamento a esse modelo educacional construído dentro do modelo conhecimento-como-regulação. A conclusão a que a autora chega é que

[...] por meio do desenvolvimento de práticas sociais radicalmente locais, cujo sentido global está na luta emancipatória e no reconhecimento da interdependência local/global em todas as dimensões sociais que a luta emancipatória ganha seu sentido político. Essas práticas existem e precisam ser reconhecidas em seu status político e epistemológico. Nesse sentido, é possível afirmar que a desinvisibilização dessas práticas curriculares emancipatórias já em andamento, cuja busca é pela construção do conhecimento-emancipação – que aceita certa dose de caos e considera a solidariedade como saber –, contribui decisivamente para a recuperação da esperança em “um mundo melhor”, esperança além da espera, ativa na construção da possibilidade efetiva de sua realização, conforme anunciada por Boaventura (BARBOSA, 2012. p. 2)

A autora também observa que os novos conhecimentos e epistemologias que são inseridos no currículo por meio das propostas da 10.639 são bons para que também tenhamos no horizonte de possibilidades, uma educação que contribua ativamente para uma sociedade com maior presença da justiça social e racial.

De certo modo, as propostas curriculares já são produtos de diálogos entre o pensamento hegemônico, as demandas das práticas, as condições políticas e sociais concretas de sua produção. A ampliação da pressão das práticas emancipatórias sobre elas pode, nesse sentido, contribuir decisivamente para a legitimação em textos de práticas e abordagens hoje marginais conforme já ocorreu com a incorporação da obrigatoriedade do ensino das contribuições afro e indígena para a formação cultural brasileira. Essa discussão contribui, portanto, para a repolitização da vida social – e aquilo que sobre ela ensinamos e discutimos com os alunos em diferentes situações escolares –, condição necessária às lutas emancipatórias, cujo caráter político é permanentemente reafirmado por Boaventura.(14)

Sendo o político e o epistemológico dois elementos indissociáveis e interdependentes, uma vez que a colonização não foi apenas política mas também uma colonização dos modos de vida e de pensar dos países que estão do outro lado da linha abissal, e o fim desta linha, o pensamento pós-abissal parte do reconhecimento e diálogo horizontalmente entre os conhecimentos, as entrevistas e reflexões realizadas *com* os educadores ajuda a refletir sobre o projeto educacional emancipatório, assim como sua impermanência (SANTOS, 1996). Auxilia na reflexão sobre os desafios a construção do

conhecimento-emancipação impõe aos educadores em seus cotidianos. Mas principalmente observar o quanto os objetivos dos educadores ao realizar esta educação são justamente ajudar a formar sujeitos mais críticos, políticos e que se percebem como sujeitos construtores de suas histórias.

## **CAPÍTULO III**

### **OS QUE DEIXAM O SILÊNCIO FALAR**

Gonçalves (1985) e Cavalleiro (2001) afirmam que o silenciamento é um dos principais mecanismos de reprodução do racismo no espaço escolar. Silenciamento da história e cultura africana e afro-brasileira; o silenciamento dos professores perante o racismo estrutural que se faz presente nas escolas por meio de material didático que representa o branco como ideal de beleza, inteligência, higiene e universalidade e o negro enquanto escravo, em atividades subalternizadas e como o outro exótico e à parte da “civilização”; e o silenciamento perante o racismo cotidiano nas relações aluno-aluno e aluno-professor.

Os sujeitos desta pesquisa se colocam no enfrentamento deste silêncio em suas práticas cotidianas, abordando teoricamente a temática em sala de aula, perante casos de racismo nas relações entre seus alunos, abrindo espaço para os alunos falarem e se manifestarem sobre as concepções que trazem e as vivências que têm ou deixam de ter por serem identificados por determinada identidade racial.

O espaço em que nossas trajetórias se cruzaram foi o Seminário e Oficinas “Reflexões Sobre a Identidade Negra nas Escolas e Práticas Bem Sucedidas na Aplicação da Lei nº 10.639/03” realizado em parceria com o Programa de Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos e a Faculdade de Educação da UFF, através do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF).

Esse seminário fazia parte de uma série de atividades – encontro de saberes, palestras, conferências, rodas de conversa, fóruns, apresentações artísticas, capacitações, oficinas e diálogos – organizadas no âmbito do Projeto Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos, que contava com o apoio do Ministério da Cultura e que tinha como objetivo identificar, capacitar e estabelecer um contato direto com os atores culturais da região da Grande Madureira.

Embora tivesse como objetivo mais específico capacitar professores e educadores da grande região de Madureira, os participantes vinham de lugares diversos.

A maioria dos participantes eram professores envolvidos com a educação básica, interessados em aprender com teorias e práticas que os auxiliassem a trabalhar a temática das relações raciais, seja como professores regentes, como oficinairos, como gestores ou mesmo, como era o meu caso, professores pesquisadores do tema.

As práticas e vivências em sala de aula destes professores eram diversas. Havia o relato do professor de história de uma escola particular que não conseguia introduzir o tema em sua sala de aula e que buscava brechas e meios para trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira com seus alunos. Havia uma professora militante do movimento negro que trabalha com esta temática há mais de vinte anos e ainda carrega o brilho nos olhos. Lembro também da professora que procura materiais didáticos e “ideias” para mobilizar seus alunos e da pesquisadora que foi pra aprender mais com os colegas, entre tantos outros que compartilharam os anseios comuns.

Todos eram educadores que trabalham com o artigo 26 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que sofreu alteração através da Lei nº 10.639/03 e lidavam com estranhamentos dos alunos; negociação com a gestão da escola e dos municípios; demonização da religião, da cultura e história da África e dos afro-descendentes; falta de tempo para preparar as aulas; falta de materiais didáticos e formação deficitária, além das dificuldades impostas pela carreira docente. O dever negro também foi uma constante, pois estes professores passam por episódios de racismo, se identificam com seus alunos negros e percebem o quanto o racismo incide negativamente sobre suas trajetórias, deles como educadores e de seus alunos negros.

Um relato que muito me impressionou foi de uma professora que ao receber uma aluna recém iniciada no Candomblé e que não poderia realizar todas as atividades da mesma maneira que os outros alunos por conta de seus preceitos, decidiu levar toda a sua turma ao terreiro em que sua aluna foi iniciada para que as crianças pudessem compreender por quais processos ela passou e os significados de suas restrições. Essa professora sofreu sanções da gestão da escola e inúmeros telefonemas da secretaria de educação do seu município. Ao perceber que os alunos ficaram interessados pelos temas relacionados à africanidade, passou a inserir palavras de origem africana nos ditados. Quando se deparou com uma turma de alunos com defasagem idade/série, preteridos pelos outros professores da escola, ainda não alfabetizados, os alfabetizou com palavras

africanas e afro-brasileiras. E todos saíram alfabetizados, a despeito das baixas expectativas.

Este e outros relatos geraram uma série de questionamentos e reflexões que me levaram a pensar que aqueles professores, com práticas e trajetórias diversas, tinham em comum a vontade de se colocar no enfrentamento do racismo e a vontade de aprender mais sobre o tema e também de se colocar em contato com pessoas que têm estes objetivos em comum.

A escolha destes cinco educadores para as entrevistas se deu em rede. Eu já conhecia uma professora e pedi para ela me indicar ou me apresentar algum outro professor que tivesse participado do curso, e assim sucessivamente. As entrevistas foram realizadas em diversos espaços, sendo que três foram realizadas nas casas dos entrevistados, uma em uma igreja que também abriga o museu do negro e outra nos corredores de uma universidade.

Em todas contei com imensa boa vontade, simpatia e disponibilidade. Afeto é uma boa palavra pra definir a atmosfera que nos cercava. Em mais de uma entrevista a emoção transbordou, ora por lembranças das trajetórias, ora pela perversidade do racismo sobre os alunos. Afeto porque também nos afetamos mutuamente, nos colocamos questões, pensamos em conjunto. As entrevistas mudaram a visão e as constatações prévias e colocaram questões teóricas e práticas a estes educadores, que descobri que também são pesquisadores curiosos.

As entrevistas foram realizadas no período de 12 a 23 de janeiro de 2017. Os contatos foram realizados em novembro e dezembro do ano anterior, mas tendo em vista o grande volume de trabalho dos educadores neste período optamos por realizá-las no período de férias escolares sem que as preocupações relativas ao trabalho docente nos atrapalhassem.

Antes de iniciar a gravação, conversávamos sobre vários temas, como os atrasos nos salários dos servidores do Estado do Rio de Janeiro e os problemas que a instabilidade financeira pode trazer; as dificuldades que o ano de 2016 impôs ao trabalho docente; o estresse da greve e as reposições de aula; o medo de que os avanços duramente conquistados pudessem dar espaço ao retrocesso, tendo em vista os projetos

como o “escola sem partido” ou mesmo a eleição de um prefeito evangélico de uma denominação conhecida pelos ataques às religiões de matriz africana.

Em geral nesse momento eu falava sobre o tema do trabalho, como os entrevistados foram escolhidos, sobre o curso que fizemos juntos, as reflexões e vivências que tivemos nele. Na maioria das vezes começávamos a conversar sobre temas de interesse da entrevista antes mesmo de ligar o gravador e o assunto continuava depois que o gravador era desligado. Os entrevistados também me mostravam fotos e vídeos dos seus trabalhos, sites e livros em que pesquisaram para montar suas aulas, ou simplesmente íamos tomar um café e conversar sobre a vida.

Neste capítulo me dedicarei a analisar algumas categorias que emergiram da pesquisa, que mobilizaram a minha curiosidade sobre o tema e que têm o potencial de ajudar a entender trajetórias, anseios, dificuldades, alegrias, práticas e objetivos do trabalho docente com uma perspectiva antirracista. Esses questionamentos nortearam o roteiro da entrevista, mas outras questões surgiram a partir das falas dos educadores e das reflexões vindas do contato durante a ocasião. Para a análise das entrevistas usarei nomes fictícios, a fim de preservar os educadores que participaram da pesquisa.

### **3.1 Formação e trajetória: quem são os educadores que olham para as relações raciais**

Acredito que a formação seja um item importante para compreender o lugar de fala dos sujeitos, assim como as experiências que tiveram e que eles mesmos consideraram relevantes para que hoje tenham estas visões sobre educação e educação para as relações raciais.

Janaína exerce a docência há vinte e dois anos e, antes mesmo de se tornar professora, já trabalhava com educação na formação de alunos e professores para a educação antirracista. Militante do movimento negro desde os vinte e três anos, hoje aos cinquenta e quatro ainda participa de grupos de formação. Por suas atividades na militância, se interessou por História e seguiu uma carreira na área tecnológica, paralela a sua carreira na docência. Sobre sua trajetória ela afirma:

[...] minha trajetória de formação acadêmica passa pela formação no movimento negro. Eu fui fazer história, larguei a matemática influenciada pelo que eu vivenciava no movimento negro. Foi o que me motivou a fazer história e também a relação com a Azoilda que me motivou a ir para sala de aula e a querer educação, porque a minha formação é toda pautada para área tecnológica (Professora Janaína).

Essa professora se graduou em História e relata as dificuldades de ter sido uma aluna-trabalhadora e do quanto a sua “inocência” perante a violência do racismo, ao mesmo tempo em que a protegeu, também fez com que ela se sentisse a única responsável por todos os fracassos que pudesse ter. Ela afirma:

E ter sido aluna trabalhadora eu não conseguia perceber a discriminação disso na universidade. E aí, o tempo todo os meus fracassos na universidade eu pensava que era responsabilidade minha. É muito recente para mim perceber eu estava dentro de uma estrutura racista e o racismo institucional. (Professora Janaína)

Na formação inicial teve apenas uma disciplina que abordou as relações raciais ou a História da África

[Na] UFF [Universidade Federal Fluminense]e eu nem lembro que na apresentação dos calouros eu perguntei se teríamos História da África e Relações Raciais. E eu não tive! Os meus anos de UFF eu não tive disciplina de História da África (Professora Janaína)

Dessa forma, Janaína indica como relevante para a sua formação enquanto educadora para as relações raciais, além da militância e da associação ao Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), os espaços da academia que pensavam temas relativos à história da África e relações raciais.

Então, eu convivia com o pessoal que tava “Núcleo da Cor”, convivia com o pessoal do “Centro de Estudos Afro-asiático”, E aí essa coisas... a Azoilda tava fazendo a pós-graduação. Então, eu convivia também com as teorias do multiculturalismo teoria de que vem de fora pensando relações raciais e pensando que seria racismo. E aí, assim a nossa luta teve início não é por uma afirmação de negros, mais uma luta contra o racismo (Professora Janaína)

Janaína, durante a entrevista, fez reflexões sobre os espaços que frequentou e sobre como lidava com eles, e sobre as vantagens de não ter se filiado completamente a eles e sim frequentado de forma mais livre, e como esta postura influenciou na sua trajetória.

A questão do “poder-saber” para mim ele veio muito de forma fragmentada, e de vários espaços, muitos espaços e eu questionava todos. Isso me deixou confusa durante um tempo, hoje eu uso isso a meu favor hoje eu percebo que isso é minha independência eu não tô presa a espaço nenhum nesse sentido eu resisto a subalternização a minha história pessoal (Professora Janaína)

Essa professora também fez pós-graduações nas áreas de Políticas Sociais, Informática e Programação de Computadores, Ensino de História e mestrado em Educação das Classes Populares, além do cursos de multiplicadores do projeto “A Cor da Cultura<sup>6</sup>”.

Uma pessoa muito relevante na sua formação foi a professora Azoilda Loretto, com quem teve uma amizade de quase 30 anos. Juntas realizaram projetos de formação de professores. Essa educadora é referência na formação de professores para as relações étnico-raciais.

Com uma trajetória um pouco distinta, Vivian, a minha segunda entrevistada tem quatro anos de docência, trabalha em uma escola da região metropolitana do Rio de Janeiro. Fez graduação e mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em Ciências Sociais, sendo Antropologia Visual sua área de estudo. Fez a licenciatura junto com o mestrado e sua entrada na educação básica não estava nos seus planejamentos de carreira.

Eu caí de paraquedas na sala de aula! Eu não queria dar aula eu não me vi ali nunca pensei nisso na vida. A gente compra um discurso principalmente dentro da UFRJ que você dar aula principalmente no estado é uma coisa menor... a licenciatura uma coisa menor. E a gente não dá atenção, tanto que eu fiz a minha licenciatura bem nas coxas. Você acha que faz aquilo só porque já tá ali mesmo e é um ano a mais. Então eu comprei um discurso de que era um emprego menor e que eu ia fazer isso provisoriamente até passar no doutorado e continuar na academia (Professora Vivian).

Vivian afirma que hoje não se veria de outra forma e me falou das dificuldades e deficiências da sua formação para professor inicial, o que a fez procurar uma nova graduação em Pedagogia para ter embasamento teórico. Hoje ela acredita que a sua vivência em sala de aula faz muito mais sentido do que sua formação na graduação e no mestrado.

---

<sup>6</sup>Informações adicionais disponíveis em: <<http://www.acordacultura.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2016.

Marcos, meu terceiro entrevistado, é um homem que se autoidentifica como branco. Afirma compreender que a sua branquitude lhe traz alguns privilégios na nossa sociedade e evitar o protagonismo, entendendo-se como alguém que não deve estar à frente das lutas antirracistas. Ao ser perguntado por sua formação, disse que não tinha nenhuma. Mas ao longo da nossa conversa me relatou diversos espaços de educação formal e informal que contribuíram para a sua formação enquanto educador e músico:

Sou músico. Eu não tenho formação nenhuma, eu cheguei a cursar a faculdade de música, mas por conta de questões da vida, de trabalho, de demanda, de não querer fazer faculdade, eu não me formei (Professor Marcos)

Já trabalhou como articulador cultural no município do Rio de Janeiro e atualmente dá aulas de violão como voluntário no Jongo da Serrinha, atendendo principalmente à comunidade, e também toca e organiza o “Samba da Serrinha”. É um pesquisador autodidata e entusiasta das obras de Ney Lopes. Interessa-se muito pela musicalidade das palavras de origem de países da África, fala muito sobre a influência da religião nas escolas de samba e blocos de carnaval. Também tem muito conhecimento sobre os diferentes povos vindos na diáspora e o quanto influenciaram de forma diferente cada lugar em que estiveram.

A quarta entrevistada foi Regina, uma professora que trabalha nos municípios de Nova Iguaçu há oito anos, onde trabalha com oitavo e nono anos e em Niterói há três anos, onde trabalha com as séries iniciais com produção textual. É formada em Letras e em Pedagogia pela UERJ, onde também fez o mestrado em educação e é doutoranda em Letras na UFRJ. Embora não pesquise diretamente sobre as relações raciais, pesquisa a literatura marginal e acaba, por isso, também falando sobre autores negros e as produções vindas da periferia.

Fez diversas pós-graduações na área de gestão, educação a distância e literatura. Busca a formação para a educação antirracista através de cursos de extensão, seminários e oficinas que abordem a temática. Antes de ligarmos o gravador ela falava sobre um curso de formação que fez pelo Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) e outro realizado pela Secretaria de Educação de Nova Iguaçu

Tento caminhar nessas questões das relações raciais. Por isso que tentei fazer também um curso na casa do Jongo. Sempre busco uma informação ou outra,

tento trocar com os colegas. Adoro ser criticada; não tenho problemas com isso. Gosto de repensar a prática por que eu acho isso bem bacana. Fico nervosa com os erros que já cometi, mas faz parte. (Professora Regina)

Regina, assim como os outros entrevistados, também sentiu a ausência de discussões sobre as relações raciais na formação inicial, aponta para o fato de não ter tomado conhecimento de autores negros durante a sua graduação de Letras, mesmo os que têm grande relevância no cenário nacional e internacional. Ela faz também uma reflexão acerca dos espaços possíveis de formação e da sua relação com a militância e o Movimento Negro

Eu fui conhecer... eu fiz Letras... eu entrei na faculdade com 17 anos e com 21 eu estava saindo. Eu nunca ouvi falar de Carolina Maria de Jesus na Universidade. Isso a gente... eu não sei se eu posso me dizer militante por que eu tenho alguns questionamentos, mas eu entendo que é na militância o único lugar que você tem a grande oportunidade de conhecer alguma coisa, nem que seja para brigar com um monte de gente. É ali que você tem algumas informações e é por isso que eu vou.” (Professora Regina)

Assim como outros entrevistados, Regina aponta um professor que durante a sua graduação teve mais importância na sua formação e na construção do seu olhar para educação antirracista por realizar discussões sobre temas relacionados às relações raciais. Sua primeira graduação foi em um momento anterior à implementação das cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e um dos professores que discutia o tema era Renato Emerson dos Santos, um dos fundadores do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Segundo a entrevistada, as discussões tinham sempre um tom acolhedor e paciente com os alunos e as concepções negativas sobre cotas que traziam. Regina destaca que “Foi essa paciência que o Renato teve comigo, eu entrei na UERJ em 2000 e as cotas começaram em 2002 e eu lembro que tinha pouquíssima discussão e as discussões não era na letras e sim na geografia, por causa do Renato”.

Carla, minha quinta entrevistada, iniciou uma graduação na UERJ em Serviço Social, e fazia concomitantemente a graduação de história. Entretanto, quando precisou escolher entre as duas acabou optando pela história na UFF por já receber uma bolsa de iniciação científica e a partir de sua leitura, teria maiores oportunidades de se reproduzir materialmente dentro do curso de História, o que em sua percepção atual foi uma boa escolha. Fez mestrado também na UFF, em História.

Depois de alguns poucos anos afastada da academia, entrou no doutorado no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e pesquisa sobre os traficantes que ao se converterem ao cristianismo e se “filiam” a igreja neopentecostais impedem o funcionamento de terreiros de umbanda e candomblé, chegando até a expulsar pais e mães de santo de suas casas. Sua pesquisa pretende entender como se organizam essas relações e quais os conflitos estão presentes

Carla aponta para a militância do movimento negro e principalmente a sua aproximação de grupos de mulheres educadoras que pensam a educação para as relações raciais, o grupo de Etno-Educadoras que começou na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como fundamental para o trabalho que faz em suas oficinas. Para além dos conhecimentos que pode trocar, aponta para os grupos de militância como um espaço de acolhimento e apoio mútuo.

### **3.2 “Lentes e molduras”: Caminhos e experiências que levaram a “ver” a relevância da educação antirracista.**

Uma das perguntas que me fiz durante a pesquisa é: O que leva alguns professores a ver a relevância da educação antirracista? Por que alguns tratam a educação para as relações raciais como central em suas práticas?

Pertencimento racial não seria uma boa hipótese, uma vez que professores que não se identificam com as identidade racial negra ou indígena também realizam práticas antirracistas e professores negros podem não fazê-lo. Durante as entrevistas fiz essa pergunta e também busquei pistas que pudessem ajudar no entendimento.

Para as análises das resposta a essa pergunta, separarei os entrevistados tendo em vista sua autoclassificação racial, pois notei que as motivações dos que se percebiam como brancos era diferente das motivações dos que se percebem negros, mulheres negras no caso específico dessas entrevistas.

Janaína, Regina e Carla são mulheres negras que se afirmam negras em suas falas e também em suas estéticas. Os cabelos crespos e os traços físicos das três, a pele

mais escura da Regina e os acessórios que remetem à africanidade de Carla e Janaína não deixam margem para dúvidas acerca de seu pertencimento racial. A forma que se colocam no mundo e suas falas dão indícios de que se trata de mulheres negras que passaram (e estão passando) pelo processo de construção de uma autoestima e de uma forma de se relacionar com o mundo que não está centrada na lógica eurocêntrica.

Essas professoras fazem muitas reflexões acerca de suas trajetórias de vida e, longe de se entenderem dentro da lógica individualista e meritocrática, percebem-se como sujeitos inseridos em um contexto familiar e também sócio-histórico que permitiu maiores possibilidades para as suas escolhas. Afirmar Carla:

Outra coisa é a excepcionalidade esse lugar da excepcionalidade, o que as pessoas se tornam quando chegam a um determinado lugar, algum tipo de profissão que já foge um pouco do trabalho doméstico do serviço gerais. E é a excepcionalidade, pois as pessoas olham pra ela não como se fosse uma conquista, de que se ele conseguiu todos nós podemos conseguir se tivermos brechas. Porque não é uma livre escolha nós precisamos ter oportunidades criadas. Então vamos procurar essas oportunidades essas brechas (Professora Carla)

Janaína via a o aumento de sua escolaridade como uma forma de se inserir no mercado de trabalho de forma menos subalternizada, e só depois viu que a escolarização ofereceria outras formas de estar no mundo. Ela destaca:

Então, eu tive experiências na minha vida de querer ascensão social, mas não porque ascensão social significava espaço de poder, e do poder saber, mas significava espaço do poder ter... ter aliada a questão do trabalho no mercado de trabalho (Professora Janaína)

As reflexões que Regina faz sobre sua história e sobre a organização de sua família acabam por criar elementos de comparação, o que aproxima sua vivência com a de seus alunos. Os pais de Regina a incentivaram e reorganizaram um orçamento apertado para que ela tivesse acesso a uma educação que consideravam melhor pagando escolas particulares. Hoje, trabalhando em uma “escola modelo” acaba comparando a realidade da sua família com a de outras famílias negras:

E a escola fica (...) cercada de comunidades, e as crianças negras que estão ali são crianças negras eu vou dizer pra você que são as que talvez menos precisem, não financeiramente... e eu acabo comparando com a minha realidade, embora meu pai tenha se aposentado como porteiro e minha mãe ainda é empregada doméstica eles sempre... Minha mãe tem o Fundamental incompleto e meu pai terminou o ensino médio com a EJA, mas meus pais

sempre tiveram a preocupação que a gente tinha que estudar, tanto eu como a minha irmã. Então... essa coisa que eu poderia não ter a roupa da moda, mas eu tinha os livros. Então, são essas crianças que estão aí, são pobres também como eu. (Professora Regina)

O tema da sua pesquisa embora não fale diretamente das relações raciais, acaba tendo pontos de conexão com a temática, por se tratar de uma literatura da periferia.

Regina ressalta:

O que me aproxima dos meus alunos e falam muito do que leva a gente a pensar na escola, nas questões raciais, eu acho que é muito por isso, primeiro por que eu sou negra. Eu não sei se tenho consciência total de tudo o que eu passei na escola, eu acho que isso ao longo da vida vai brotando. A gente pensa em uma situação e, nossa! É aquilo, aquilo outro. Por mais que eu não tenha estudado toda a minha vida na rede pública, mas a maior parte foi, então como eu sou professora da escola pública eu me reconheço muito nos meus alunos e eu fico feliz por que de alguma maneira os pais acabam percebendo isso. (Professora Regina)

Carla indicou a empatia como um importante motivador para trabalhar com o tema com seus alunos, afirmando que tendo sua vivência enquanto mulher negra acaba se vendo nos alunos e nas dores que o racismo pode provocar nesses alunos.

Janaína, também vê sua estada na escola e a sua escolha pelas turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA) como uma forma de oferecer para os alunos possibilidades de uma educação que questione o racismo: “e aí, voltar pra escola e assumir a escola como meu espaço de vivência foi retornar à escola e não querer que os estudantes com os quais eu trabalho passem pelas mesmas coisas que eu passei” (Professora Janaína).

Entretanto, o pertencimento racial e vivências similares não são os únicos gatilhos que motivam para a realização de uma educação antirracista. Vivian se identifica enquanto branca e se mostra disposta a discutir racismo com seus alunos e realizar atividades que tem como objetivo o aumento da autoestima, protagonismo e representatividade.

Acredito que o fato de estar em uma comunidade onde a maioria é negra não seja o suficiente para observar e problematizar a forma como se dão as relações raciais e, principalmente, propor práticas que enfrentem a realidade, pois nesse caso a maioria dos professores teriam essa temática em seus cotidianos.

Entretanto, essa pode ser uma motivação, pois quando perguntada sobre as suas motivações para realizar este trabalho, ela respondeu que o que a motivou foi o fato de dar aula em um município majoritariamente negro e em uma comunidade escolar onde estas questões eram problemáticas. Vivian destaca:

A questão de ser uma cidade negra e com pequenos vestígios da sua história negra pela cidade. Tem um bairro chamado Zumbi e tal. Por alguns nomes você percebe que tem alguma história ali que pouca gente conhece. E eu me vi tendo que trabalhar com estas questões que estão dentro do currículo mínimo e que eu achava importante. Porque eu trabalho coisas que eu acho importantes, se eu achar que não é importante eu descarto, mas eu gosto do currículo mínimo da SEEDUC. E aí eu tinha que trabalhar racismo, mas aquilo não tinha liga, né? Aí eu comecei a perceber que era um tema importante para os meus alunos e por isso eu fui ampliando meu olhar pra isso e fui experimentando o que fazer desde o primeiro ano em sala de aula (Professora Vivian)

Outro ponto relevante levantado por essa professora é o fato dos temas racismo e preconceito racial estarem dentre os conteúdos obrigatórios, o que nos dá pistas sobre a relevância das lutas por institucionalização das medidas antirracistas na educação. O fato de estar dentre os conteúdos em si já apresenta uma proposta para reflexão ao professor, pois mesmo que ele decida não abordar o tema, assim como Vivian decide não trabalhar outras questões, aquele tema tem sua existência e importância colocados.

Para começar a trabalhar o tema, ela aproveitou uma situação onde a violência racial estava colocada e, assim como os outros entrevistados, não optou pelo silêncio perante o conflito racial instalado no cotidiano escolar. Ela conta que quando uma de suas alunas fez um procedimento de alisamento no cabelo, as colegas comentaram muito sobre o resultado que, segundo suas opiniões estava aquém do que se espera

Assim, explicitamente era uma coisa que não estava combinado com ela. Ela não estava confortável, praticamente o cabelo gritava que aquilo era uma violência muito grande. Ela não estava bem e causou um reboliço entre as amigas. Aí eu aproveitei esse mote pra falar da questão do cabelo e do turbante e aí tinha uma menina com cabelão lindo, cacheadão e eu aproveitei a deixa do cabelo dela, e ela falou que sempre quis usar e não sabia como. Então eu prometi que ia falar com as minhas amigas que eu conheço do samba que trabalhavam com samba que são as duquesas, que são duas amigas de infância que começaram com essa questão. (Professora Vivian)

Marcos, que também se identifica como homem branco, e compreende que a hierarquia racial o favorece enquanto portador de identidade racial branca e orientação

sexual heterossexual foi criado em um bairro majoritariamente negro. Embora sua condição financeira fosse análoga a dos amigos, ou até mesmo inferior, percebia que não era coincidência ter acesso a outros lugares e inclusive ser o único de seu grupo de amigos a frequentar o Colégio Pedro II. A aproximação com a cultura afro-brasileira pelo samba e seu interesse pelas obras de Ney Lopes dão pistas sobre a sensibilidade para “ver” e enfrentar o racismo em seu cotidiano.

Tinha reflexões e práticas que contestavam a organização da escola e o modelo eurocêntrico de ensinar e aprender. Questionava também a escolha dos conhecimentos que deveriam ou não ser ensinados na escola. Poderia dizer que sua atitude questiona a lógica da colonialidade do saber, tanto pela forma que aprende, de forma autônoma, buscando os conhecimentos quanto pelo que julga relevante para ser ensinado em uma escola. Ele conta que

Tinha que cantar a música, trabalhar o elemento da música, mas “caguei” pro elemento da música. Não precisa ficar teorizando com criança! Isso é tecnicista, é um pensamento europeu, do cara que não acredita na música como linguagem. Pra mim a música é uma linguagem, quando você toca. Ninguém te ensina a falar... você fala, “ah mas você fala errado”, não existe um código vigente que visa unificar a língua no Brasil, que é muito diversa. Nos idiomas bantos não existia concordância dos artigos com o substantivo, então falava “os peixe” que é típico de uma comunidade pobre não falar essa concordância e é uma coisa altamente musical “nós vamo no bagulho ali filho”, “nós vamo”. A comunicação foi estabelecida, você está sabendo o que é “nós vamos”. Aí, tem uma coisa estética. Quando você pega uma comunidade negra e ver esse tipo de coisa isso é o que? é o negro tentando falar um idioma que não é dele. Aí você vai ter um negro falando outra língua e ao mesmo tempo influenciando o português com a quantidade de fonemas, enfim... (Professor Marcos)

### **3.3 Redes: de troca, de apoio, de formação e de acolhimento**

Embora não tenha colocada *a priori* como uma das questões de pesquisa, as redes apareceram como aspecto fundamental para a realização da educação docente por diversos aspectos: para troca de materiais, informações, experiências, abordagens; formação de perspectivas antirracistas, reflexões conjuntas sobre as práticas; acolhimento e fortalecimento.

Durante as entrevistas, os relatos desses professores demonstravam a importância de estar inserido em redes tanto para a realização de suas práticas antirracistas quanto para a sua formação enquanto docente para trabalhar com este tema.

Vivian afirma que um dos fatores decisivos para que ela conseguisse abordar este tema em sala foi ter em seu círculo íntimo pessoas que puderam auxiliar no planejamento da atividade, sendo também fundamentais para a execução do mesmo, pois a intenção inicial era apenas aprender amarrações de turbante para ensinar os alunos, mas com a participação das mulheres da rede em que estava inserida o projeto foi ampliado de tal forma que incluiu toda a escola

Eu tinha um grupo de carnaval que era uma mulherada de Madureira que tinha desfilado no império serrano, minhas amigas de samba. Aí eu joguei nesse grupo: “aconteceu isso na minha escola, eu queria aprender”. E a Carmem falou, não a gente vai na tua escola e a gente criou o projeto daí. Então eu meio que organizei, tinha um grupo de 70 mulheres umas que eu nem conhecia. O grupo foi aumentando e eu tinha um ‘mar de mulheres’ e o projeto começou, na verdade, porque eu organizei aquele capital humano que estava ali. A Carmem sabia turbante e a outra era cabeleireira podia falar da transição, a outra trazia comida. E eu aproveitei uma professora da escola que era negra, porque nesses projetos eu procuro não falar, justamente porque sou branca, aí eu chamei a professora da escola negra e uma contadora de historias lá de Niterói negra também (Professora Vivian)

Essa atividade realizada em vista da Semana da Consciência Negra foi apenas um primeiro passo para que essa rede fosse mobilizada em outras escolas e outros espaços:

O projeto fez muito sucesso e quem fez ficou tão empolgado que a gente viu que tinha uma rede que poderia ser acionada. A gente já acionava essa rede pessoalmente, mas a gente nunca acionou pra fazer um projeto social. E aí virou um projeto. A gente fez em algumas escolas sempre com esse esquema de pegar doação e transformar no projeto. A gente usa quem tá disponível, tirando as meninas do turbante que são sempre as mesmas. A gente fez esse projeto por dois anos. Esse ano não sei como vai ficar porque ninguém assumiu o projeto eu não posso pela minha falta de tempo (Professora Vivian)

Marcos também relata que o que possibilitou o seu trabalho foi o apoio que recebeu das professoras regentes das turmas em que realizava as suas oficinas:

E eu tive a sorte de nessa escola de nenhuma das autoridades ser evangélica. Até frequentavam igreja, mas não diziam eu sou evangélica e eu tinha uma professora amiga, a Joelma, fantástica, evangélica e no segundo ano eu fiquei com a turma da Joelma. Eu mudei em 2014 e 2015 voltei, como voluntário,

fiquei dando aula um ano de graça. Dei aula pra turma da Etiene que era baiana do Salgueiro<sup>7</sup> e da umbanda, aí a coisa foi indo. (Professor Marcos )

Marcos também contou com apoio de outras pessoas para a realização da culminância na semana da consciência negra, levando um grupo de sambistas para realizar “samba das crianças”, e também atividades de jongo, oficinas de turbantes e capoeira pra escola. Por estar envolvido em meios de produção de cultura popular, acaba por ter referências para trabalhar com seus alunos e acesso a capital humano para mobilizar em oficinas e culminâncias.

Carla realiza oficinas nas escolas públicas em que é convidada e também contou com redes de apoio para a realização do trabalho. Ela era convidada por pessoas que tinham acesso a essa rede de formação e sociabilidade que é a rede de etnoeducadoras<sup>8</sup> e acabavam conhecendo o seu trabalho. Mas além disso essa rede também a auxiliava na formação enquanto educadora, na mediação didática dos seus conteúdos e apresentando o contexto da escola e das turmas.

E como que eu conseguia chegar nessas escolas? Primeiro eu comecei a me aproximar, dentro da militância. Já estava me aproximando a algum tempo de muitos professores [...] principalmente dessas professoras e professores negros da educação básica, do chão da escola, que eu me aproximei muito nesse movimento, de conversar, trocar saberes, de acolhimento, de entender nosso espaço e tal. Eu fiz muitas amizades com muitos professores, a gente tem um grupo no *Facebook*, no *Whatsapp* que é a Rede Entoeducadores, começou lá na UNIRIO com a professora Cláudia Miranda e pensa nisso né, nesse movimento da escola (Professora Carla)

Tão importante quanto a formação teórica e a formação para a prática docente, é o acolhimento que estas redes podem oferecer aos professores, para iniciar a realização do trabalho e também para o fortalecimento dos sujeitos que o realizam. O apoio e acolhimento por estar em escolas, onde a temática nem sempre é trabalhada em grupo, ou mesmo iniciando um trabalho e procurando referências mas também por estar em espaços onde suas vivências, dores e alegrias têm relevância e pertinência. E também espaços onde o racismo e suas consequências são assuntos sérios e centrais no sentido individual e acadêmico.

---

<sup>7</sup>Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro é uma escola de samba brasileira da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>8</sup>A Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras é parte de um movimento pedagógico dinamizado por sujeitas comprometidas com a agenda de debate sobre a educação para as relações étnicorraciais.

Com as dores do doutorado, as decepções e a dores de estar numa universidade muito elitista, muito branca, enfim... de ter tido muitos problemas em relação a racismo no doutorado, eu comecei a buscar na militância de forma mais intensiva, uma forma de me reerguer, de não desistir...de encontrar afeto, acolhimento, acho que era isso... acho que a palavra era essa. Aí foi que eu comecei a me aproximar da Rede Etnoeducadoras.(Professora Carla)

Desta forma os sujeitos da pesquisa afirmam que estar em rede possibilita ter com quem conversar sobre temáticas como o devir negro, as práticas bem e mal sucedidas na educação para as relações raciais e também os desafios impostos. Nessas redes o acolhimento e a formação são complementares, pois ambas podem se dar por meio de conversas informais, sugestões de cursos e leituras, compartilhamento de materiais de apoio e até mesmo práticas mais formais visando a formação, como organização de encontros voltados para a formação docente.

Tem, tem encontros. [presenciais] A gente teve um evento grande esse ano na UNIRIO – eu tô falando ano passado, que eu ainda tô em 2016 – foi na Unirio em dezembro. E tem encontros, a gente se encontra, a gente tem um grupo no *Whatsapp* que a gente divide textos, a gente divide experiências, a gente divide relatos. Fora esse grupo, a gente acaba se aproximando mais de umas pessoas do que de outras, às vezes até pela localização mesmo de onde mora né? Então, os mais próximos acabam organizando eventos menores e a gente vai meio que se auxiliando nessa formação. (Professora Carla)

Eu conheci a professora Janaína na escola em que trabalha, e pude participar das atividades que ajudava a organizar no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) desta instituição. Vi sua postura agregadora e acolhedora com os alunos, convidados que dariam oficina e professores da sua escola que participavam das oficinas ou que liberaram seus alunos para que participassem. Durante a entrevista falou sobre as diversas redes que participou e que ajudou a instituir durante sua caminhada no enfrentamento do racismo e conversamos também sobre os espaços que frequentou para realizar as primeiras atividades de formação de alunos e professores e até mesmo para a sua formação enquanto militante. Ela lembra que frequentava vários espaços, procurava pessoas que pudessem oferecer informações ou ajuda, dentro da academia e da militância:

Só que a nossa perspectiva era uma perspectiva a partir da prática. A gente queria fazer e ia buscar os parceiros possíveis para essa relação entre academia e militância, que também é rede (...). Eu e a Azoilda circulávamos por esses mundos, por que a gente entendia que para fazer o trabalho em

educação a gente entendia que tinha que aproximar academia e militantes (Professora Janaína)

Ao participar dessas redes na academia e militância, tinha o intuito de realizar uma melhor formação que ajudasse a lidar com as especificidades dos seus alunos – em sua maioria estudantes da modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), negros e moradores de favelas – e para tal precisaria buscar uma formação que respaldasse seu trabalho e valorizasse as suas práticas, buscando cursos e pessoas que considerava melhor capacitados. Janaína lembra:

E aí, pra trabalhar com esse menino e meninas eu tinha que me aproximar de quem eu considerava forte. Então eu fazia cursos com quem eu considerava *crème de la crème* meu orientador de monografia na história foi Ilmar que era um professor *bam bam bam* de história (Professora Janaína).

Dessa forma, mesmo quando não encontrava apoio dentro das escolas em que lecionava, seu trabalho era bem aceito e valorizado por conta das redes nas quais estava inserida, que forneciam apoio e, ao mesmo tempo, oportunidade para visibilizar o que era feito. Janaína continua:

Meu mestrado foi sobre as minhas práticas. Então, eu aprendi a valorizar minhas práticas, a minha rede de parceria na universidade. Então, os projetos que eu fui instituindo na minha prática com os meninos da EJA, eles vinham respaldados pela externo. (Professora Janaína)

Os projetos que realizou antes mesmo de entrar em sala de aula também contavam com parcerias que ela e a professora Azoilda buscavam. Os “Passeios Étnicos” realizados com professores e jovens eram viabilizados com auxílios vindos da militância e da academia tanto para a pesquisa, quanto para a organização do evento:

Nós conversamos com algumas pessoas chave, militantes e intelectuais. Uma dessas pessoas chave era um militante chamado Cobrinha – ele também já fez a passagem – e ele era um sujeito que ele não saia da ABI, a Associação Brasileira de Imprensa, eu não sei exatamente qual era a profissão dele, mas ele era uma pessoa que circulava pelo movimento negro e ele nos deu muitas pistas. Inclusive foi ele que nos apresentou ao Carlos Eugênio. E a tese dele de doutorado foi sobre capoeira, a capoeira escrava e ele tinha um outro livro sobre os ‘ungus’ que eram as casas dos angus falando um pouco sobre a escravidão urbana, e dos espaços de sociabilidade. Então ele se tornou o nosso pesquisador ele sabia muito de pontos da história da escravidão urbana. (Professora Janaína)

Regina, ao falar sobre o que é necessário para a uma educação antirracista, mais uma vez ressalta o aspecto coletivo do trabalho e do quanto estar em contato com pessoas que possam auxiliar é importante para viabilizar e instituir as práticas:

Então, me parece que hoje para você fazer um em currículo antirracista você não pode fazer isso sozinha. Você tem que ter uma estrutura minimamente coletiva, sabe? Não basta a vontade de um professor ele tem que ter uma “sacação” do que tá acontecendo para conseguir fazer com que aquele trabalho tenha metodologia ou metodologias. (Professora Janaína)

### **3.4 A legislação: Usos e opiniões sobre a 10.639/03**

Um dos meus objetivos com esta pesquisa foi compreender quais as percepções que os professores possuíam e usos que faziam do aparato legislativo que institui a obrigatoriedade da abordagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Durante as entrevistas, pude perceber que nem todos os professores veem a legislação como central, ou até mesmo a desconhecem. Entretanto em suas práticas usam as ‘brechas’ criadas pela legislação para realizarem suas práticas em educação antirracista.

Janaína iniciou a sua caminhada pela educação da relações raciais ainda na década de 1980, quando as discussões sobre educação para as relações raciais ainda estavam se consolidando e se tornando mais centrais no movimento negro e na academia. Ela destaca que

Havia na década de 80 essa desconfiança mútua. Hoje me parece mais “tranquilo e favorável”, porque o que acontece hoje dentro da academia, pós a lei [lei nº 10.639] com os NEABs<sup>9</sup>, porque na década de 80 quem discutia as relações sociais eram grupos isolados. (Professora Janaína)

O seu primeiro contato com o movimento negro se deu em um curso de formação realizado para a militância e para os professores. Nesse curso conheceu pessoas ligadas à educação e que foram apresentando espaços de discussão das temáticas raciais e educacionais. Ela relata que:

---

<sup>9</sup>Núcleo de Estudos Afro-brasileiros.

Minha entrada no movimento foi a partir deste curso de 86 na UFRJ. E assim, com aquele curso na UFRJ eu fui apresentado ao IPEafro<sup>10</sup> que fazia na época um curso de formação para professores na UERJ. Era curso de formação para professores e para militância. Então, assim... eu acredito que sim, e desde a Frente Negra, possivelmente até antes, você tenha preocupação com a educação de negros, preocupação com a inclusão social, inclusão racial. Então, isso não é algo novo não é algo dado pela lei. A lei veio como uma pressão desses movimentos e dessas contestações (Professora Janaína).

Bem antes de se pensar em uma legislação específica, ela e a professora Azoilda Loretto já organizavam atividades de formação para jovens e professores:

A gente começou a trabalhar, eu com a Azoilda em 86. E, assim, a gente trabalhava em formação de professores. A gente trabalhou no caderno de Educação no jornal “Maioria Falante”, isso em 1988 e nesse caderno, em 88, nós lançamos um concurso “Zumbi dos Palmares e dia Nacional da Consciência Negra”. E aí, para não ficar aquela coisa de você só premiar os três primeiros e os professores, nós tivemos a ideia de fazermos um passeio étnico que faria com que a gente premiasse os vinte primeiros e seus professores, isso antes de se pensar e reforma do Porto, no Porto Maravilha. Então, a gente fazia o passeio e a gente queria trabalhar com a memória submersa e entender porque o Cais da Praça XV estava lá [emerso] e o Cais do Valongo não. Na época, a gente só sabia que tinha existido porque tinha o símbolo da coroa portuguesa, e o nome “Cais da Imperatriz” [...] porque ali chegou a Tereza Cristina para casar com o Dom Pedro II. Então, a história estava submersa... essa história da chegada dos escravizados ao novo mundo (Professora Janaína)

Janaína participou e realizou atividades para a formação de professores e depois das experiências com os ‘Passeios Étnicos’, quando se associou ao IPCN<sup>11</sup> ajudou a instituir um grupo de trabalho de educação:

E de lá eu e a professora Azoilda de Loretto da Trindade, fundamos um grupo de trabalho e educação. Isso foi em 1986 e depois a gente fundou o projeto “Diálogo entre Povos” em 1993. A gente trabalhou até a passagem dela em formação de professores no trabalho com jovens crianças e jovens isso antes da lei, pensando relações raciais, antes da lei (Professora Janaína).

---

<sup>10</sup>O Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros. Maiores informações disponíveis em: <<http://ipeafro.org.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

<sup>11</sup>Instituto de Pesquisa das Culturas Negras. Maiores informações disponíveis em: <<http://institutedepesquisadasculturasnegras.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Essa professora tem uma vivência ampla no movimento negro e, se associando a pessoas que também pensavam em estratégias de enfrentamento do racismo, via educação como atuação:

Então, a minha inserção no movimento negro foi a partir de um grupo que defendia que a gente não tinha mais que constatar: a gente tinha que atuar. Então o “Grupo Trabalho em Educação” era atuação. O “Maioria Falante” era atuação. Então, eu venho de uma formação para isso, para mudança. Eu participei, por exemplo, da marcha de 88 “Nada Mudou Vamos Mudar” e as estratégias de mobilização foram construção de comitês. Tive a frente da construção de um comitê em Niterói, que era aonde eu morava. (Professora Janaína)

A professora acompanhou os processos de institucionalização, implementação da legislação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e participou de reuniões do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que possibilitassem a aplicabilidade da lei. Ela recorda que

[...] O grande problema pós 2003 era como você ia pressionar as escolas para implementação da lei. Eu me lembro que participei de algumas reuniões do MEC [Ministério da Educação e Cultura) para construção dos parâmetros porque não tinha nada pronto. Porque o que aconteceu, qual era a justificativa de muitos professores para não trabalhar em com lei? Não tinha material didático suficiente para lidar.(Professora Janaína)

Essa professora tem muitas reflexões acerca da legislação, suas potencialidades e seu histórico, pois além de estar presente nos debates, também estava inserida em movimentos que buscavam compreender e produzir academicamente sobre o tema, assim como também instituir novas práticas. Ela conta que

Quando a lei foi aprovada no primeiro governo Lula isso pegou a militância sem condições de discutir com a área de educação com os professores como se implementaria a lei. E aí, os trabalhos que você tinha eram trabalhos de professores militantes dentro de sala de aula. (Professora Janaína)

Janaína compreende que, embora a educação antirracista já existisse anteriormente a instituição de uma legislação, é inegável que esta foi um impulso para que as práticas já existentes se consolidassem e ganhassem viabilidade e também

possibilitou a implantação de outras. Ela percebe que hoje tem menos dificuldades para realizar seu trabalho com educação antirracista já que

A lei deu o impulso e respaldo ao que eu fazia. Porque antes eu era discriminada. Eu me lembro que tinha uma professora que quando eu dava aula pro oitavo ano, ela dizia que os alunos diziam que eu só falava de racismo, de negro e de não sei o que. Aí eu falei pra ela: “engraçado, os meus alunos dizem que você só fala de feudalismo”. E aí eu fui dizer para ela que eles vão perceber o que a gente fala com paixão e aí o que vai ficar é o que teve empatia e sentimento (Professora Janaína)

A educadora faz uma leitura bastante crítica sobre a lei, suas potencialidades e também os efeitos negativos e não esperados, como por exemplo, o saber acadêmico ser mais valorizado do que as vivências e práticas, além da disputa por verbas e, de certa forma, a imposição da lógica de mercado sobre a educação, transformando a formação de professores e alunos em mercadoria. Ela destaca:

O barato da lei é que ela tirou o racismo do armário. Essa foi a grande contribuição. A lei faz com que racismo saia do armário, agora, ao mesmo tempo, a lei possibilita, porque ela não enfrenta, ela possibilita a concentração, aquela coisa do monopólio do saber. Se eu fiz o mestrado em relações raciais, se eu já defendi uma tese eu sei mais do que você. Por que com o movimento político em alguns momentos as relações raciais assumiram uma centralidade. Assumiram uma centralidade inclusive com verba e a luta por essa verba reforçou determinadas posturas e, nesse sentido, não mexeu com o racismo. E aí você profissionalizou a militância. Assim... é uma visão muito particular “ta!” E aí é uma disputa por verba. Eu me lembro que quando a gente trabalhava o grupo de educação era todo sem verba e os “bam bam bam” iam conversar com a gente porque a gente tinha mais abertura. (Professora Janaína)

A legislação acabou sendo um respaldo para que professores pudessem pressionar os gestores de suas escolas para a implementação de práticas em educação antirracista. Dessa forma educadores que estejam interessados em realizar práticas antirracistas encontram mais espaço e aceitação. Mas para além disso, a legislação acabou colocando a educação para as relações raciais como um tema que não poderia ser mais ignorado. Janaína relata uma abordagem ao gestor da escola por professores interessados em expandir o trabalho com a temática das relações raciais para além de suas aulas, e também de realizar trabalhos de forma coletiva. A partir de argumentos que traziam a peso da lei, conseguiram realizar um trabalho que envolvesse toda a escola

Isso [o Projeto Saravá] começou em 2015 quando da pressão pela implementação da lei que a gente foi dizer que numa escola grande conceituada a gente foi falar para o gestor que ele podia ser preso porque não estava cumprindo a lei. Então, nesse sentido a lei foi fantástica. Eu não sei

ainda como vai ser esse ano, com essa ameaça que tá aí escola sem partido, agora desde o ano passado tá no calendário da escola o Projeto Saravá.  
(Professora Janaína)

Na outra escola que trabalha, Janaína também se viu no processo de instituir práticas relacionadas a educação antirracista que tiveram como motor inicial a obrigatoriedade da lei. A necessidade de abordar o tema era uma realidade com a qual professores e gestores tinham que lidar. Dessa forma a escola organizou um NEAB para dar conta dessa nova demanda

[A direção da escola] chamou alguns professores que já faziam um trabalho e falou: “olha a gente precisa implementar lei agora”. A princípio a direção pensava algo... aquela coisa de jovem aprendiz. Um sujeito da escola que tinha uma ONG em São Gonçalo tinha um pré-projeto para fazer formação. Só que as outras pessoas que estavam ali querendo instituir algo tinha outras ideias, de outras experiências. E aí a gente criou uma estrutura que não é hierarquizada, é um coletivo. É problemático uma instituição hierárquica como a nossa, com seus setores, a gente sofre por não ter uma coordenação.  
(Professora Janaína)

Com a professora Carla, quando desligamos o gravador começamos a conversar sobre a importância de conhecer a lei, e que mesmo que ela não seja central, é preciso conhecê-la, para a formação do professor e também para que esta possa ser utilizada para instituir as práticas, para que elas tenham um embasamento teórico e reconhecimento institucional como algo pertinente.

Mesmo que não tenhamos falado mais especificadamente sobre a 10.639/03, Carla a conhece e as oficinas que oferece nas escolas estão intimamente ligadas à necessidade de aplicabilidade da lei. A grande maioria das suas oficinas acontecem em novembro e os educadores acabam por usar a abertura oferecida pela Semana da Consciência Negra para inserir o assunto entre seus alunos, quebrando assim uma recusa inicial a temática das relações raciais e também abordar temas mais delicados, potenciais causadores de conflitos, como a religiosidade de matriz afro-brasileira, e aproveitando as brechas e oportunidades. Carla revela:

É uma brecha “né!” (...). Eu acho que o dia vinte de novembro, [referência ao dia da Consciência Negra] as vezes é uma brecha pra gente falar de algumas coisas, por exemplo, assim... religião é muito problemática, porque as pessoas entendem que você tá a serviço de alguma religião, digo, religião específica. Então, nunca entendem como um trabalho neutro, neutro entre aspas, porque eu acredito nessa neutralidade, mais não entendem como um trabalho de problematização, sabe? Vamos discutir a respeito? Vamos

conversar? Não.. isso gera muitos problemas. Então, o vinte de novembro é muito importante pra mim, porque enquanto ao longo dos anos eu... ao longo de 2016... de janeiro até outubro, eu fiz, por exemplo, sei lá, umas cinco oficinas, em novembro eu fiz dez! Só em novembro! Cara, isso pra mim é muito importante porque eu consegui ser ouvida por mais e mais crianças e as oficinas não necessariamente são [só] para alunos, tem escola em que eu já fiz pra professores. (Professora Carla).

Regina também conhece a legislação e inspira suas práticas cotidianas nela. Em uma das escolas em que trabalha, as temáticas ligadas às relações raciais foram abordadas por todos os educadores no ano letivo inteiro.

Nesse espaço que a gente batizou, é a sala de formação do leitor com o nome de “Dandara de Palmares”. Na minha escola, no ano de 2016, teve um projeto “Identidade, Diversidade e Representação: Nossos Caminhos para a África” Foi o projeto do ano inteiro para a escola. Além das professoras do primeiro ao quinto ano desenvolverem alguns projetos, a minha função na sala de formação do leitor, que é também e que vai continuar, era o desenvolvimento da lei 10639. (Professora Regina)

Vivian trabalha as relações raciais com seus alunos no cotidiano, tanto nas perspectivas teóricas dos temas raça e racismo, quanto enfrentando as situações em que o racismo se apresenta em sua sala de aula. Essa educadora também escuta as vivências que seus alunos têm enquanto sujeitos negros vivendo em uma sociedade racialmente hierárquica e os auxilia nas reflexões sobre o tema fazendo um esforço em aproximar suas vivências com as discussões teóricas e os dados sobre o racismo. Em nossa conversa, relatou uma série de conversas que teve com seus alunos e narrou algumas das vivências perversas que eles tiveram. Além de abordar a temática com a turma, é a principal organizadora das atividades da Semana da Consciência Negra.

Essa temática também está listada entre os conteúdos do currículo mínimo da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), o que facilita seu trabalho e de certa forma oferece suporte para as práticas da professora. Este conteúdo ser considerado com relevante o suficiente para que esteja dentre os mínimos para a formação de um aluno do ensino médio aponta para a relevância de uma legislação que impõe a obrigatoriedade de se lidar com o tema, e que existem pessoas atuando nas escolas para que este currículo seja praticado mas também existe atuação em outras esferas para que as relações raciais estejam neste lugar de poder que é o currículo.

A leitura da legislação, dos parâmetros e diretrizes é muito importante para a ancoragem do trabalho. Entretanto, essa leitura, assim como outras tão importantes quanto, se perdem no cotidiano corrido do professor da educação básica. Vivian não teve tempo hábil para leitura, assim como outros tantos professores, o que reforça a necessidade da inclusão deste tema na formação inicial e na formação continuada. Quando perguntada sobre a leitura da lei, parâmetros e diretrizes respondeu: *“Desse novo, eu não tive tempo. O que eu consegui dar uma olhada é que caiu a lei e que ela foi pulverizada, mas alguns comentários sobre. Eu passei o olho muito rápido sobre as diretrizes novas”*.

### **3.5 As práticas em educação antirracista**

Um dos objetivos deste trabalho é anunciar as boas práticas realizadas pelos educadores que mesmo lidando com uma série de fatores que por vezes dificultam e chegam perto de inviabilizar algumas práticas, persistem em construir a educação antirracista. Por vezes com mais estrutura e contando com apoio e trabalho coletivo, por outras vezes trabalhando de forma mais isolada e menos estruturada.

Não é objetivo apontar as falhas que estes educadores por ventura possam cometer, mas sim contribuir para a compreensão de um processo que é a implementação dos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos praticados. Observar a forma como estes professores trabalham estes conteúdos, os caminhos que percorreram e as pesquisas que realizam para obter os conhecimentos que não tiveram acesso em sua formação inicial. Observar também a mediação didática que estes conteúdos sofrem para que sejam trabalhados com suas turmas, as práticas que consideram relevantes e assertivas, a busca por materiais didáticos ou mesmo a confecção destes.

Ouvindo também os relatos sobre o que segundo suas classificações não foram intervenções exitosas. Não é o objetivo julgar o trabalho dos educadores, tampouco denunciar o que não têm feito, ou o que tem feito de forma deficiente, e sim observar suas motivações e como trabalham com o que chamaram de “brechas”.

Não tenho objetivo de oferecer modelos pré-formatados. Embora não descarte totalmente esse recurso pedagógico, é preciso colocar que as práticas destes educadores estavam em consonância com o contexto em que estavam inseridos. Eles estavam atentos às brechas que facilitassem a implementação da educação antirracista.

Durante esta pesquisa, pude perceber que estes professores aprenderam a fazer, fazendo. Que viram os conflitos raciais por que tinham uma formação ou trajetória que formou esse olhar e se colocaram no enfrentamento do racismo. E ao mesmo tempo, buscaram formação para dar conta das lacunas de sua formação inicial e também dar conta das demandas trazidas por seus alunos.

Dessa forma a professora Janaína coloca uma questão sobre algumas angústias que a implementação de práticas antirracistas, como a necessidade do trabalho estar conectado à realidade destes alunos, ao contexto em que estão inseridos, e também sobre os objetivos deste trabalho. Ela afirma:

E aí? Como é que você trabalhava com determinadas questões que venham a partir do chão da escola? Eu por exemplo, eu entendo você trabalhar relações raciais a partir das questões da escola. Eu acho [que] a lei veio pra reforçar o que a gente já fazia, que é a gente se conhecer, a gente saber quem foram nossos pais, nossos avós, nossos bisavós, como eles se inseriram nas relações sociais nesse espaço mundo que é o Brasil, o que a gente tem da África em nós. E como a gente trabalha a questão do corpo? Esse corpo negro essa alma negra e este pensamento que muitas vezes é um pensamento eurocêntrico.

Outra questão que é colocada para os alunos que desenvolvem práticas e educação antirracista é a falta de referências. São anos de escolarização sob uma lógica de reprodução racista e aliado a isso, formação inicial não prepara educadores para realizar essa educação. Dessa forma, percebi que um dos norteadores do trabalho é a experimentação e a invenção

E como é que você constrói isso numa estrutura extremamente racista? Acho que esse é o nosso dilema e me parece que hoje vai ter que inventar. Inventar em outros termos. Como é que a gente vai inventar nos nossos termos? Por que estes termos não estão dados, e mesmo quem tá na academia, produzindo conhecimento, tá atravessado e atravessada por essas relações de poder. E relações de poder do meu ponto de vista centradas nessa ideia da meritocracia. Acho que esse é o nosso grande nó.

Marcos, o professor de música, trabalhou na mesma escola que Regina. Seu primeiro ano foi como oficinairo em um projeto da prefeitura de Niterói, mas em

seguida permaneceu na escola como voluntário. Assim como os outros professores identificou o racismo em seu cotidiano escolar, mas nesse caso específico, o racismo epistêmico e estrutural.

Aí o que acontece, logo no começo desse projeto, eu tinha duas horas de aula numa escola e duas horas em outra, e o projeto era meritocrático. Tinha de vinte e oito a trinta e duas crianças numa sala. Aí sempre aparece um conteúdo vertical que eles mandam, músicas que você tem que cantar. Aí você separa todas as crianças, faz apresentação nas escolas, apresenta no teatro municipal, no teatro popular de Niterói. Tem que escolher cinco no fim do ano. Aí eu na minha mente, *pow* não vou ficar escolhendo cinco crianças. Logo no começo quando eu peguei o conteúdo programático e eram turmas do quarto e quinto ano, eram entre nove e onze anos. E eles conseguiram ter a proeza de num repertório de um ano não trabalhar nenhum cantor, intérprete ou compositor negro. Eu acho que tem que escolher muito bem pra você não conseguir colocar nenhum negro (risos). (Professor Marcos)

Embora não saiba dar nome ao que faz, suas práticas são bem próximas do projeto educativo emancipatório que Boaventura apresenta (1996). O fato de dizer que segue método, mas que o que ele faz tem um preceito já nos diz muito sobre o tipo de conhecimento que ele prioriza, um conhecimento preterido e não reconhecido pela academia. Marcos destaca:

Mas não tem regra. O bagulho tu senta na hora e faz. Não acredito em método. O método é uma ferramenta pra você se inspirar, mas não sigo método. Aí foi isso... teve combate, teve perguntas [questionamentos sobre suas práticas]. No segundo ano que eu já vim mais estruturado na minha mente esse projeto, aí a gente vê como o que eu tava fazendo tinha um preceito, um fundamento, uma base teórica, que eu não sabia qual era, mas tinha. (risos) (Professor Marcos).

No fim da entrevista ele me mostrou o vasto material em que pesquisou sobre África e elementos da cultura brasileira com origem africana. Também pesquisava rotas da diáspora, geografia do continente africano. Compartilhava esses materiais com outras educadoras dessa escola e acabou tornando-se uma espécie de referência para quando se trata de materiais sobre questões raciais. Em suas aulas além de musicalidade, músicos negros, também trabalhava racismo, intolerância religiosa, cultura e outros temas ligados ao racismo.

Marcos continua:

Aí nessa correria toda eu falei, *pow* vou montar um bagulho aqui pra crianças tocarem um samba. Aí depois de um tempo fui maturando a ideia. Quando

you vai pra escola e começa a aprender os termos técnicos e aí se fosse uma matéria acadêmica seria “Projeto de Identificação da Contribuição das Matrizes Africanas na Construção da Identidade Cultural Carioca”. (Professor Marcos)

Ele apresentava aos alunos informações bem específicas sobre as diversas nações do continente africano:

As crianças sabem que existem os Bantus, que existem os Gêges. Sabem o que é Mandinga, o que é um patuá e que os muçulmanos carregavam junto com o alcorão. Mandinga também é um povo e como eles tinham uma organização maior por conta da escrita – é o que eu li – então eles conseguem se organizar melhor. E também tem uma mistura toda que junta quando chega aqui, tem culto de candomblé que a roupa do candomblé é de muçulmano. (Professor Marcos)

Marcos apresenta uma forma muito interessante de iniciar uma discussão sobre geografia e cultura do continente Africano, e ao mesmo tempo questiona a centralidade da Europa.

A gente passa de uma maneira lúdica, porque na verdade já tá aqui. Quando você fala assim, gente ó furdunço, quizumba, macumba e muamba. Aí a primeira coisa que eu falo com eles no começo é o seguinte, foi uma maneira que eu achei de levantar a pergunta pra eles na mente deles. O sushi vem de onde? E o yakisoba? O bacalhau “do Vasco” é português. Isso as crianças do morro que não tem acesso a esse conhecimento, tem acesso a muitos outros conhecimentos, mas não o geral que a sociedade elitizada valoriza, né? Europa é desse tamanho, a África desse tamanho. Como é que você sabe que a pizza vem daqui, o bacalhau daqui e você não sabe o que é africano? Aí eles começaram a fazer um trabalho de reconhecimento e de maneira muito leve, muito divertida. Tinha alguns momentos que dava uma porrada, quando vinha questão de racismo até entre eles, mas no geral era muito leve, muito divertido, aí a pergunta: ah! porque “não sei o que” é africano? Aí, vamos fazer a pergunta: de que lugar da África? E eu ficava nesse mantra, até dar impulso neles... "ah tio porque Africano?" aí eu falava “essa comida africana” e alguém gritava "de que lugar da África?". (Professor Marcos)

Ele organizou as atividades da semana da consciência negra. Era uma de suas preocupações que as fotos e vídeos tivessem alta qualidade, e que os alunos se vissem em destaque. Após a entrevista Marcos me mostrou as fotos e vídeos que fez com seus alunos e acrescentou:

Então eu bolei um Semana da Consciência Negra. Um evento que as crianças cantam um samba enredo durante o ano, numa roda de samba. Então eu levava um grupo de samba... aí tinha oficina de turbante, do jongo, contação de história Africana, e fotos. As meninas faziam turbante e a gente fazia um

desfile e era um dia o dia que tinha menos *quórum* porque os pais boicotavam. (Professor Marcos)

Mesmo com esse boicote dos pais à atividade da Semana da Consciência Negra, Marcos dizia conseguir realizar seu trabalho com certa autonomia devido fatores:

E aí o que acontece, eu tive a sorte nessa escola. Primeiro que eles estavam “cagando” pra mim, minha aula era uma recreação pra eles, não viam como “*a vera*”. Os outros ficavam de papo na sala ou planejavam aula ou adiantava coisa da faculdade. E eu tive a sorte de nessa escola de nenhuma das autoridades ser evangélica. Até frequentava igreja, mas não diziam “eu sou evangélica”. (Professor Marcos)

As práticas em educação antirracista deste professor se davam no cotidiano, e não descontextualizadas ligadas a datas específicas. Embora suas intervenções fossem em formato de oficinas, em suas aulas ele conseguia aliar conhecimentos de música, história, cultura, geografia africana e afro-brasileiras. Trabalhava com as temáticas referentes à diversidade étnica africana, à diversidade racial brasileira, respeito à diversidade religiosa, estereótipos raciais a partir de atividades lúdicas. Auxiliou também no planejamento e execução das atividades da Semana da Consciência Negra.

Lecionando na mesma escola que Marcos, Regina trabalhava as relações raciais na já mencionada sala de leitura “Dandara de Palmares” com o projeto “Identidade, Diversidade e Representação: Nossos Caminhos para a África”. Ela comenta sobre os desafios que a realização deste projeto que envolvia toda a escola

Foi um desafio! Foi muito tenso por questões de religiosidade. A maioria das professoras evangélicas... até você desconstruir... Até você contar desse próprio livro as lendas de Dandara. São vários contos e eu tinha alguns contos que falavam algumas questões dos Orixás e eu mudava o nome. Eu não conseguia em sala de aula, eu achei importante naquele momento recuar, por que às vezes é importante você recuar para manter o trabalho do que peitar alguma coisa e perder a oportunidade de fazer. Algumas professoras questionavam, os pais questionaram também. A escola levou a capoeira, levou o jongo. Teve mãe que questionou. No ano passado a gente não teve, por exemplo, a festa da Consciência Negra. Nossa festa da Consciência Negra que era feita com o Marcos que foi um professor da escola, era uma roda de samba das crianças e ano passado a gente acabou não conseguindo desenvolver por que eu fiquei doente e me afastei da escola por um tempo, mas esse ano a gente quer retomar (Professora Regina).

Além dos desafios com os colegas de trabalho, com os pais e a formação que ela julga sendo deficiente, ainda é preciso lidar com as pressões externas e as ameaças que sofrem os que tem práticas educacionais que questionam a ordem dominante, seja ela a hierarquia racial, as desigualdades socioeconômicas ou mesmo a heteronormatividade. Regina revela mais alguns desses desafios:

Teve uma vez que nessa questão da “Dandara”, eu contei a história do fogo na casa grande e no site da autora tem uma animação, aquela coisa do fogo, de heróis, da mulher heroína, teve menina desenhando é “Dandara”, menina que pesquisou na internet, crianças do segundo/terceiro ano falando “Tia, eu sou Dandara!”, essa coisas. Eu fiquei muito feliz com isso! [...] Os meninos se amarram muito nessa coisa de super herói e nesse episódio, do conto do fogo na casa grande era da heroína. Então eles ficaram “Eu quero ser a Dandara isso, Dandara aquilo”. E eu depois morrendo de medo quando um político entrou na sala e perguntando se a tocha era olímpica, o que era aquilo e as crianças contando que ela colocou fogo na casa grande, brigou com o senhor. Eu morrendo de medo de me chamarem de doutrinadora de crianças, ser presa, exonerada, sabe-se lá mais o que poderia acontecer, mas foi divertido. (Professora Regina).

Essa professora realiza atividades de educação antirracista em seu cotidiano levando referências bibliográficas de autores de países africanos, ou mesmo autores negros brasileiros para trabalhar os conteúdos de sua disciplina, não tratando esses conhecimentos e perspectivas como exóticos ou distantes do cotidiano. Regina continua:

Tenho outras funções nessa sala de formação do leitor com relação ao acompanhamento da escrita das crianças, mas os meus textos bases sempre procuro pensar em histórias, mais do que histórias africanas, eu tentei com as crianças buscar uma história da Nigéria, uma história de Angola por que a gente fica muito... a gente generaliza a África o tempo inteiro e isso acontece muito comigo. Como em 2015, na escola, a gente teve uma aluna moçambicana, então as crianças têm essa coisa de entender que a África é um continente, não um país, a gente tenta pensar muito nessas coisas. E é aquilo, vendo no que vai dar. Eu tento me segurar, por mais que seja impossível isso, a gente acaba deixando a marca do que a gente pensa nas crianças, mas eu tento não interferir, não levei a “Menina Bonita do Laço de Fita”. Não tem “Reinações de Narizinhos” na sala, eu aceito quando discutem comigo e falam: “Regina isso é meio que ditadura, meio que proibir, é meio que esconder”! Eu fico: a”i gente eu não consigo!” (risos) (Professora Regina)

Apresentando uma imagem da escritora Carolina de Jesus, que é uma mulher negra, Regina questiona os estereótipos raciais acerca dos lugares do negro e da mulher negra. Dessa forma ela “deixa o silêncio falar”, pois acolhe o espanto de seus alunos e conversa sobre o tema, escutando o que eles têm a dizer, compreendendo que essa

imagem mexe com o imaginário do que é ser negro e com a imagem que temos quando pensamos num escritor. Acredito que dessa forma ofereça mais possibilidades de pensarem a si próprios em outros lugares. Ela narra a seguinte atividade:

Eu contei parte da biografia de Carolina de Jesus para eles. Aí mostrei a foto e aí eles ficaram: “mas tia ela é escritora?” Por que eles têm uma concepção de quem é o escritor ou quem pode escrever. Aí eu contei que ela morava em uma favela de São Paulo, que ela era catadora mas que ela escrevia e que ela tinha um diário. Foi em uma aula que eu estava querendo explicar para eles como funcionava a escrita de um diário. Eles pegaram “Querido Diário Otário” esses livros... “Diário da Tati”. E mostrei, eu não contei para eles, mas eu mostrei que ela era uma escritora, conhecida no mundo inteiro e ela escreveu na década de 60. Eu acho que é importante esse conhecimento para eles. Teve também uma história interessante com uma biografia do Nelson Mandela para as crianças, que eu contei, levei três semanas contando. Aí fiz questão de contar como era a vida dele na cadeia por que o livro é bem didático nesse sentido... da luta dele. E as crianças prestando atenção, perguntando quem era Nelson Mandela. (Professora Regina)

Na outra escola em que leciona onde os alunos são mais velhos, Regina se preocupa em construir com os eles conhecimentos acerca da hierarquia racial, dos privilégios que a configuração racial que o nosso contexto sócio-histórico pode oferecer aos brancos, apresentando também alguns princípios que norteiam as ações afirmativas de cotas para negros e afro-descendentes, auxiliando no processo de oferecer meios de acessar outros espaços. Ela apresenta a discussão das cotas afirmando que estas não se tratam de favor ou vantagem, e sim um direito. Faz isso usando sua própria trajetória, para exemplificar. Ela revela:

São crianças do sexto ao nono ano e geralmente eu trabalho com o nono ano e eles vão fazer provas pro CEFET buscando outras oportunidades. Eu não tenho aquele perfil de professor de curso e para essas provas, então ... eu sou um pouco leiga nesse movimento de saber onde tem cota, mas eu procuro pra poder passar para os meus alunos. E é uma conversa muito intensa que eu tenho com eles, porque as crianças vêm muito com aquele discurso que a cota é esmola de que aquilo é “coitadismo”. Eu falo que não é esmola, que é uma dívida que o país tem com agente, inclusive eu sou cotista dou aula pra vocês aqui. Eu costumo dizer pra eles que é um processo difícil, sim, porque é mais fácil você entrar, o número de vagas é muito maior pro concurso público pra quem trabalha com as séries iniciais. (Professora Regina)

Regina, assim como outras professoras que realizam práticas de educação antirracista, acabou se tornando referências, tanto para a organização de atividades quanto para auxiliar outras professoras que também estão enfrentando os desafios de um projeto educativo emancipatório . Ela lembra que

A diretora da escola acabava colocando muito para cima de mim. Antigamente, eu ficava muito desesperada. Hoje eu ainda fico um pouco porque eu não pesquiso diretamente as relações raciais para mestrado ou doutorado, mas eu passo por isso por que eu trabalho com a escrita da periferia, com autores negros. Para mim, também falar da questão racial sempre foi muito tranquilo. Eu sou aquela pessoa que briga pelo *Facebook*, que saio de página e arruma tumulto, fico falando o que eu penso aí bloqueio as pessoas e depois fico assim: “isso não vai ser saudável para mim”. Então eu não conheço muita coisa, às vezes as pessoas me perguntam, Regina, 1,86m, preta: ninguém tem dúvida que eu sou negra, em momento nenhum. As pessoas às vezes acham que por eu ser negra eu vou saber de tudo. (Professora Regina)

Vivian também acabou se tornando referência em sua escola para o trabalho com as relações raciais e sendo a pessoa responsável por organizar atividades que abordem a temática. Ela revela que se sente sobrecarregada: “eu sinto que... eu acho ruim por que eu sou a pessoa responsável pelo projeto. A escola colocou nas minhas costas ... a Vivian vai trabalhar esse assunto.. então eu sou tipo a responsável por essa dinâmica”.

O pontapé inicial para o trabalho com educação antirracista com seus alunos foi uma atividade realizada em conjunto com sua rede de apoio para a Semana da Consciência Negra

Esse projeto “Identidade eu Tenho” marcou tanto na escola! Foi um dia tão alegre na escola até em termos de ... vamos pensar em metodologia de ensino, foi um dia diferente. Eu tirei todo mundo de sala de aula, a escola parou. Porque também tem isso, todo dia que eu to pra finalizar os projetos na escola, pra receber de volta o feedback dos alunos a escola para, porque é muito aluno. Minimamente vai causar um rebuliço na escola, e aí os professores liberam os alunos e fica todo mundo comigo, no caos... então traz uma dinâmica na escola tirando aquela monotonia. Eu fiz mais uma coisa clássica juntando com atividade dinâmica. Teve palestra, teve contação de história e teve essa fala dos turbantes, da maquiagem, da beleza negra e aí eu senti que as alunas tinham dois pontos que elas gostaram muito, da ponte, de introduzir elas nesse mundo e o cuidado, elas agradeceram o cuidado e o carinho que eu tive com elas. (Professora Vivian)

A partir desse dia os alunos começaram a se interessar pelo assunto e passaram a colocar mais questionamentos. Uma culminância acabou se tornando o ponto de partida para um trabalho com educação antirracista no cotidiano:

Depois que eu trabalhei esse tema com os alunos eu senti que fiquei meio que na obrigação com os alunos e dos alunos houve uma cobrança, não uma cobrança, mas ficava um questionamento e uma pressão, do que eu ia fazer depois disso. Aí no mesmo ano eu trabalhei essa questão dos cordéis. Eu comprei 12 cordéis [...] eu comprei seis de biografias e seis de histórias falando da negritude e mulher, eu fiz um projeto falando da mulher negra

especificamente. Eu deixei eles soltos, entreguei o cordéis, deixei eles escolherem e a proposta era eles reinventarem as histórias dos cordéis. E eu coloquei os meninos também, e dividi a turma em grupos grandes pra eles terem mais liberdade pra trabalhar. E aí eles reinventaram uma forma de contar a história que eles escolheram e aí surgiu de tudo, filme, entrevista, muita peça de teatro. E foi muito legal, eles ficaram um bimestre inteiro. Eu já tinha dado a aula clássica de preconceito e racismo que tá no currículo mínimo e aí deixei um mês solto, e discutindo coisas que eles iam trazendo. (Professora Vivian)

Após a greve na rede estadual de ensino no ano de 2016, que durou cerca de cinco meses, Vivian acreditou que não conseguiria realizar atividades na Semana da Consciência Negra, mas a pedido dos alunos e da diretora da sua escola, ela buscou parceiros na militância e na academia. Ela lembra que

[em 2016] ‘vou parar novembro inteiro pelo menos’, porque a gente tinha voltado de greve em agosto e em setembro eu consegui montar o projeto e aí o que eu fiz: chamei alguns professores de fora, como eu já não tinha mais criatividade, eu estava cansada esgotada com a greve. Não fazer nada eu não posso, porque eu sou cobrada pelos alunos a ter esse tema e aí eu chamei pessoas de fora. Chamei o Marcos [seu companheiro] pra ir lá, chamei uma galera que tá começando a pensar questão racial na geografia da UFRJ. Veio um professor universitário que foi na minha escola, muito legal. Então foi muito legal o salto que eles conseguiram dar! É claro que esse ano o projeto foi maior e eu achei ele mais teórico no sentido de que eu levei um professor universitário [...] eu levei uma menina pra falar sobre intolerância religiosa e racismo, sobre a representação do diabo, foi muito legal. E dando aula eu juntei com a professora de biologia, foi atípico até a relação, mas ela é uma professora muito legal e ela trabalhou a questão da genética, de não existir raça, a questão do racismo científico, então foi uma coisa mais teórica e eles conseguiram dar esse salto. Eu acredito porque eu tô ali desde 2015 trabalhando essa temática, então tá no cotidiano deles. Então algumas coisas não precisava mais falar e aí eu consegui dar esse salto. (Professora Vivian)

A professora Carla foi a realizadora da oficina sobre intolerância religiosa e racismo, sobre a representação do diabo na escola da professora Vivian. As suas oficinas estão muito ligadas à sua pesquisa de doutorado como ela mesma revela:

Em relação aos “Territórios” [referência ao ]eu conheci por causa da minha pesquisa de doutorado e a minha pesquisa de doutorado trata de traficantes evangelizados que se reconhecem como tal em algumas favelas no rio de Janeiro. Mas passa pela questão da intolerância religiosa eu sou uma mulher negra, candomblecista que estou estudando a resistência, enfrentamento a violência e a resistência e também as formas de negociação desses terreiros de umbanda e candomblé nas favelas que têm essas lideranças do tráfico que estão ligadas a lideranças evangélicas. (Professora Carla)

As oficinas da Carla também são utilizadas por professores que gostariam de trabalhar com a temática da religiosidade e intolerância, mas enfrentam problemas de ordem política com os gestores, colegas de trabalho e até mesmo os pais de alunos. Por ser uma pessoa que vem de fora daquele contexto escolar, e ao mesmo tempo ter um respaldo dado pela titulação acadêmica, consegue dar conta de temas que talvez um professor com sua turma não conseguisse. A professora ressalta:

[Eu tenho respaldo] do doutorado e essa questão que eu não tava envolvida naquela rotina como eles [os professores] estavam. Então, por exemplo, tem escolas que os diretores... a diretora era evangélica, e aí como a professora começa a falar sobre isso e a diretora não gosta e aí no ano seguinte ela não escolhe mais a turma que ela quer... enfim... tem essas coisas né! E foi nesse processo, que as professoras começaram a me convidar e eu fui espalhando falando “gente olha eu estou a disposição, estou dando as oficinas! E aí as pessoas foram me chamando principalmente em novembro. Novembro é o mês que tem mais abertura, a gente consegue injetar a questão da religião dentro das comemorações da consciência negra, e ela se dilui né, não fica tão... porque, assim, é muito difícil falar de religião (Professora Carla).

Sendo a escola um lugar de poder e disputa, acaba sendo um dos principais ambientes onde se manifesta a intolerância religiosa, e Carla com sua pesquisa acadêmica e seu trabalho nas escolas também deixa o silêncio sobre essa intolerância “falar”:

Quando eu comecei o meu projeto de doutorado eu percebi dentro dessas favelas, das periferias que eu ando por aí e também... Baixada Fluminense, Zona Oeste, que na verdade, um dos lugares onde essa violência religiosa, esse racismo religioso, essa intolerância reproduz de forma mais contundente, é a escola. Então comecei a reparar nessas relações, até dentro dessas disputas de espaço de poder nas favelas, que muitas vezes... que a escola tem um papel importante nisso, que a escola acaba reproduzindo muitas vezes as intolerâncias, o racismo... e perpetuando isso né. E aí na época já pensando também, de que forma que o meu trabalho acadêmico pode contribuir para a sociedade. Então isso era uma coisa que me incomodava muito, eu ficava pensando... de que adianta você estar cursando um doutorado, com uma bolsa né, que recebe um dinheiro que é público, de todos, como é que você devolve isso para a sociedade. (Professora Carla)

Carla organiza suas práticas com o auxílio das professoras da escola em que aplicará a oficina, pois assim como os outros professores entrevistados, tem a preocupação de que suas práticas dialoguem com o contexto social em que os alunos estão envolvidos

Por que eu não tenho formato totalmente pronto e padrão, porque cada escola tem uma problemática. Por exemplo, tem escola que eu consigo abordar as duas coisas racismo e religião. Tem escola que eu já, a professora fala pra mim, “cara se você vier com tema de intolerância religiosa, ninguém vai vir te assistir”. [...] aí nisso os professores me ajudam muito, porque eu mando material para o professor, geralmente um *PowerPoint*. Trabalho muito com imagem, com som, com vídeo, música, geralmente é sempre bem midiático e ele me retorna dizendo... porque assim ninguém conhece melhor sua turma que o professor (Professora Carla)

Sobre o trabalho com relações raciais Carla foi aprendendo com os alunos quais abordagens eram boas e quais recursos chamariam e manteriam mais a atenção. E também foi buscando informações que contemplassem as dúvidas desses alunos. Como ela mesmo conta:

[Fui] aprendendo como é que você faz uma dinâmica que os alunos consigam participar mais, mas assim de padrão eu sempre gosto de ter eles em roda, se é possível, às vezes não é, é auditório, cadeira fixa. Mas gosto de ter em roda, gosto de passar alguns fragmentos de texto para eles lerem, geralmente tem bastante a ver com racismo também, porque eu gosto sempre de fazer essa ligação, tipo porque, né... é disso que a gente tá falando, apresentar alguns conceitos também. Antes de falar de conflito religioso, chegar no conceito, por exemplo, magia é um conceito que gosto, mitologia, religião e demônio. O que é o demônio? O que a gente entende por demônio, né? Tipo, é tentar entender, desconstruir um pouco como é que esses conceitos operados na cabeça dos alunos e das pessoas em geral, pra depois conseguir com que eles consigam entender. (Professora Carla)

Nem sempre suas oficinas eram realizadas com alunos, já realizou com professores que também estavam com dificuldade de lidar com a diversidade religiosa de seus alunos. Carla conta:

A diretora achou interessante levar a discussão para os professores porque tinha problema com os professores em relação a isso. E tenho outras [oficinas] que é misturado, ainda mais Vinte de Novembro, né, que são geralmente auditórios, espaços maiores. Aí vêm funcionários, vêm professores, vem aluno. E eu dei uma oficina que era um uma escola de normalista. (Professora Carla)

Carla realiza suas práticas em educação antirracista mesmo não sendo professora regente da uma escola, sendo um sujeito que não é parte da comunidade escolar ela é convidada por professoras que querem iniciar uma discussão e aproveitam a quebra de rotina destes projetos propiciada pela recepção de uma pessoa de fora para iniciar ou

aprofundar uma discussão sobre racismo e intolerância religiosa. Nesse sentido não estar no cotidiano desses alunos é o que torna a discussão mais profícua.

Quando começou a realizar ações com educação antirracista, Janaína também não era professora em uma turma. Uma das suas primeiras ações, junto com a professora Azoilda foram os “Passeios Étnicos” que seguiam uma metodologia muito interessante como ela descreve a seguir:

A metodologia do passeio era assim: era o *antes*, o *durante* e o *depois*. O *antes* era preparatório, o roteiro; o *durante* era uma parte que era de fala de acadêmicos ou não, sobre a importância de conhecer a cidade, do se sentir dono da cidade, ou pertencente a cidade. Era assim que a gente entendia a cidadania como espaço de atuação e de ação. E eu me lembro que a gente discutia isso antes de se falar sobre história pública. Essa ideia de história pública foi muito depois do que a gente fazia. Só que a nossa perspectiva era uma perspectiva a partir da prática. A gente queria fazer e ia buscar os parceiros possíveis para essa relação, entre academia e militância. (Professora Janaína)

Ela continuou a realizá-los durante a sua trajetória com seus alunos, quando se tornou professora. Os passeios que realizou estavam associados a projetos:

Na primeira escola que eu trabalhei essa questão das relações raciais era muito forte. Eu trabalhava a noite com ensino médio e meu primeiro projeto foi com a professora de língua portuguesa. Na época tinha uma música do funk “*Tá Tudo Dominado*” e nós fizemos um projeto “*Tá tudo dominado*” para a gente pensar a juventude no espaço da favela. E eu gostava muito de passear. As minhas melhores lembranças de educação básica foram os passeios que fiz, porque eu continuei com esse passeio na escola por isso a ideia de “Passeio Étnico”. E eu escrevi um artigo sobre os passeios pedagógicos por que na Henrique Lage eu fiz muito passeio pedagógico. Lá a gente fez um projeto maravilhoso chamado “*O que que a Baía tem e o que que a Baía tinha*”. Porque eu trabalhava com o oitavo ano e o tema era Europa moderna, e aí esse Guri [o personagem usado para trabalhar o tema] ele atravessando os mares da baía, e olhando o Pão de Açúcar do alto. Porque eles faziam um passeio e no início do ano eu ficava correndo atrás, nas minhas escolas, pra conseguir um ofício pra entregar no Pão de Açúcar e conseguir sessenta gratuidades. Então, levar os meninos para conhecer o Pão de Açúcar e ver a Baía do alto e a partir daí tentava casar com o que era Niterói o que era o porto do Rio e o que era essa história moderna e o guri que inventei. Ele queria conhecer a história dos Curumins, dos Piás e a partir daí trabalhava as relações raciais, a partir dessa ideia de você olhar e ver. A gente foi a quilombos... Nossa, foi muito legal. (Professora Janaína)

Na segunda escola em que trabalhou essa educadora participou da gestão e nesse cargo teve maiores possibilidades para as suas práticas. Conseguiu parceiros para ministrar cursos de formação, possibilitar a ida de seus alunos a outros espaços, além de

instituir e consolidar as práticas que realizava de maneira mais individual. Sobre essa experiência ela conta:

E depois eu fui de direção e a direção me deu uma outra faceta porque como gestora, tendo o CDDE na mão, nossa... a gente fez (suspiro)...A cultura negra entrou na escola. A gente fez uma grafiteagem que até hoje tá lá. A gente grafitou o amor. Foi lindo, a gente fez uma rádio na escola, tinha um grupo multimídia, porque eu também me aproximei de um professor do Pedro II e [íamos] os meus alunos e eu no Pedro II. Nessas idas a debates os meus alunos foram discriminados não deixaram eles entrarem no Pedro II. Era um debate sobre o Treze de Maio se me recordo. Aí eu fui no professor e ele depois virou meu amigo e aí ele foi para fazer oficina de rádio e TV com os meninos... oficina de rádio. Isso antes da lei, por que eu fui pra essa escola 2001, em 2001 já trabalhava relações raciais. (Professora Janaína)

Quando teve oportunidade de mudar para uma escola maior imaginou que iria conseguir realizar mais projetos e ampliar os que já havia feito com seus outros alunos. Entretanto, uma escola maior e mais tradicional impôs outros desafios como ela mesma narra em detalhes:

Aí eu pensei... meu Deus do céu essa escola é perfeita porque o que eu fazia na minha escola pequenininha e sem recurso, numa escola grandona eu ia explodir! Aí eu li o projeto de educação diferenciada para esses meninos e eu não sabia quem eram meninos como os que eu tenho nessa escola. Eu sabia que era Educação de Jovens e Adultos voltada para o mercado de trabalho uma produção de conhecimento. E fiquei encantada com o projeto e pensei nossa... eu vou fazer filme com esses meninos. Já tinha aprendido com meu amigo Alex Cortes que a escola do século XXI não pode ser uma mera reprodutora de imagens, tem que produzir suas próprios imagens. Uma escola aberta na Tijuca<sup>12</sup> os meus parceiros ... As coisas que eu já fazia maravilhosas vão ...Uau! Os projetos maravilhosos que eu vi no diurno, não existiam pro noturno. Aí eu fiquei louca! Então vamos inventar! Aí eu inventei projeto, inventei problema, porque a pessoa nova que tá chegando no espaço ela tá querendo aparecer, não quer trabalhar porque projeto não é trabalho. E o que aconteceu? De novo estar em rede me empoderou, porque que o outro pode até não concordar com as coisas que eu faço, mas aceita porque aprendi a tornar visível o que eu fazia. (Professora Janaína).

Mesmo com as dificuldades encontradas para realizar o trabalho que desejava, Janaína procurou parceiros dentro e fora da escola, encontrando brechas e levantando questionamentos acerca da estrutura oferecida para os alunos do ensino noturno, em sua maioria alunos que não se adaptaram as rotinas do ensino regular e acabaram sendo realocados na Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>12</sup>Bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro

Com estes alunos, fez um trabalho de produção de material audiovisual onde seu foco era na escuta das suas percepções acerca do racismo e sobre as discussões sobre cotas nas universidades públicas. Esta educadora acredita que o trabalho com educação para as relações raciais se dá a partir da escuta destes alunos, uma escuta atenta as suas vivências e experiências, e encontrando brechas partindo das falas para construir uma educação emancipatória.

E nessa escola, com esse meu jeito de tá no mundo, eu continuei fazendo, e aí procurar o multimídia de lá, e os meninos fizeram um filme, discutindo cotas, discutindo relações raciais, ainda nesse sentido da constatação. Mas o *falar* não alguém que fale por eles mas eles falarem e a partir da fala deles, ver quais as possibilidades de construção de algo transgressor. Então, na minha prática dentro de sala de aula tem essa perspectiva: o ponto de partida é quem os meninos são, quem são eles e a partir dessa conversa e dessa empatia eu vou percebendo quais as brechas, que conteúdos trabalhar. É nesse sentido que eu tenho percebido grande maioria da galera do noturno e que é excluída nessa escola, só meninos e meninas negras de favela da grande Tijuca. (Professora Janaína)

Em outra escolas em que leciona, já abordava as questões raciais no cotidiano com as suas turmas, mas a educação antirracista se tornou uma questão para a escola como um todo quando um grupo de professores se organizou e pressionou a gestão para as práticas antirracistas fossem trabalhadas em toda a escola.

O projeto Saravá é o seguinte menina: é uma loucura! Porque o Projeto Saravá surgiu a partir da equipe de história que é realmente muito unida na escola e dessa coisa da rede, aí vem um colega de geografia que dá um pitaco. E na escola as pessoas fazem muita festa. E [falar de] relações raciais numa escola é mexer com hierarquia. E aí o que aconteceu! O Projeto Saravá se estabeleceu nessa escola quando ela tava se militarizando que você tava tendo uma divisão entre professor civis e militares e o projeto ali meio que mexendo com questões tabus nas forças armadas, questão de gênero, questão de raça, questão de padrão de beleza. O primeiro ano é Racismo Estético por situações do cotidiano que levaram a essa discussão, e a gente trabalhou de uma forma horizontal com as parcerias: fizemos um vídeo que tá aí circulando e no segundo ano quando entrou no calendário nós começamos o projeto a partir da Dinâmica dos Privilégios que a maioria da escola fez, e tivemos alguns ex-alunos voltando pra dar oficinas. (Professora Janaína)

Mesmo com mais experiência na docência, Janaína ainda aprende novas formas de mobilizar e criar empatia para gerar debate ou deixar questões:

E aí eu fui aprendendo que você entra pra trabalhar relações raciais a partir de algo que todo mundo reconhece que são os privilégios. Então aquela dinâmica surgida nessa estrutura multicultural dos Estados Unidos que é a tal da “Caminhada dos Privilégios” tem me ajudado a tecer um trabalho de

relações raciais. E aí eu percebi isso inclusive no ano passado no projeto Saravá. (Professora Janaína)

As dificuldades que encontra são muito similares as dos outros entrevistados, que precisam mobilizar seus alunos, lidar com as reações da família e também com as pressões externas que são colocadas sobre a educação, nesse caso as avaliações externas. Ela assim resume as dificuldades que enfrenta:

A dificuldade tá em vários âmbitos: tem uma que é do estudante, que tem a ver com a relação com a família, com a relação com o currículo, com o estabelecido que é uma relação com as avaliações externas. “Ah! isso não vai cair na prova por que eu preciso saber disso?!”. Ele não se pensar sujeito da própria história, ou então para se sentir sujeito tem que saber ler escrever e contar. E aí de repente como você ensinar a ler e a contar com políticas antirracistas, com práticas antirracistas? (Professora Janaína)

A entrevista com Regina colocou uma questão nova para esta pesquisa: a “descoberta” das relações raciais e até mesmo de sua própria negritude que alguns professores experimentam ao se depararem com os desafios da implementação da 10.639/03. A lei trata de um conteúdo que mexe com as subjetividades, resgata lembranças da infância da juventude e reabre feridas que muitas vezes ainda são dolorosas. Nesse sentido ela relata:

Foi um processo um pouco tenso por parte da escola. Algumas professoras resistiram... tem aquela coisa da identificação das próprias professoras. Isso eu percebia e não podia falar, de não se reconhecer, talvez como negra, ou de estar se reconhecendo naquele momento em que eu não podia julgar aquilo por que isso é muito particular, é doloroso para alguns e eu também tenho que respeitar a dor das pessoas. (Professora Janaína)

A professora Janaína embora já tenha um caminhar mais longo nos estudos e reflexões acerca das relações raciais, também sente que a 10.639/03 colocou questões sobre a sua trajetória e sobre sua vivência de mulher negra.

Isso é muito recente na minha vida. Eu acho que nesse sentido, a lei é importante porque ela fez fluir a minha história de estudante negra, estudando em uma Universidade Federal. Porque eu não fui criada para a exceção, não fui criada por excepcionalidade, e isso não veio da minha família “que você deve ser o melhor”. (Professora Janaína)

A intenção em dar visibilidade para as práticas em educação antirracista é também oferecer “inspiração” para os educadores que ainda não sabem bem por onde começar e que acreditam que são necessários muitos recursos, muito apoio ou mesmo titulação acadêmica para realizar essa discussão. O que vejo em comum nesses educadores é a sensibilidade para enxergar uma questão e decidir lidar com ela, e a partir desta decisão buscaram formação para dar conta das lacunas que possuíam, mas esse trabalho aprenderam a fazer no decorrer do processo, aprendendo com seus erros e acertos.

### **3.6 O que esperam que esse silêncio “fale”: Expectativas dos educadores sobre as práticas antirracistas**

Também é objeto de interesse desta pesquisa conhecer e compreender as expectativas que estes educadores tem quanto às competências e conhecimentos que acreditam ser relevantes. Conhecendo e compreendendo também quais os objetivos que norteiam suas escolhas nos planejamentos de suas aulas, projetos ou organização de eventos e para quais finalidades são voltadas às seleções de determinados conteúdos ou discussões em detrimento de outros.

Ao ser perguntado sobre o que espera dos alunos e o que gostaria que eles aprendessem com o trabalho que ele realizava na escola com educação antirracista, a resposta de Marcos trazia reflexões sobre autonomia e formação da pessoa para a liberdade. Este professor traz reflexões muito interessantes sobre o que entende como sendo o processo educativo e sobre o que espera que como resultado do trabalho que desenvolve com seus alunos. Ela afirma:

É o que eu falo, como a gente tem pouco tempo pra responder, e a escola não é pra responder é pra levantar perguntas. A escola não tem que levar nem a Veja nem a Carta Capital. A escola sem partido de verdade é o cara comprar a Veja e a Carta Capital e colocar pros alunos lerem, tem que analisar as duas e colocar as duas na balança. O cara [o aluno] só vê televisão, Jornal Nacional, tem que colocar um pouco mais de pressão pra equilibrar a força. Eu não gosto desses bagulho de querer salvar o outro e isso não tem nada a ver com educação também. Educação traz liberdade pras pessoas, ajudar as pessoas no processo de ser livre, um cidadão livre. (Professor Marcos)

Janaína para responder essa pergunta lembrou que sentia-se frustrada a cada fim de ano com o trabalho que realizava e com os seus alunos da EJA, e algumas professoras que já conheciam estes alunos a ajudaram a ver os resultados. Ela conta:

Eu durante muito tempo, principalmente na EJA, eu saía no fim do ano me sentindo frustrada, parecia que nada tinha acontecido. E aí algumas professoras mais velhas até de educação infantil que tinham visto os meninos, visto o processo deles entrarem na EJA, falavam: “Janaína o seu trabalho aparece, ele é lindo os meninos se veem! Eles falam!”. (Professora Janaína)

Como não se trata apenas da inserção de novos conteúdos, mas sim de novas epistemes, novos saberes e novas formas de lidar com as cotas, a mensuração da “eficácia” e do alcance da educação antirracista que se pretende emancipadora é um desafio, uma vez que os resultados são percebidos a longo prazo, e geralmente estão mais ligados à subjetividade dos alunos, na sua autoestima, na menor tolerância a ofensas racistas como afirma Coelho (2013)

Na escola teve um garoto que no último ano ele falou numa dinâmica “aqui é escola mas a gente pode falar”. Então, eu hoje gostaria que no final do ano com os meus alunos é isso e todos nenhum a menos dissessem isso: aqui é escola mas a gente pode falar. A gente pode descobrir as brechas o que a gente está minimamente empoderado. E aí eu costumo dizer para ele que a gente tem um tempo muito curto para o trabalho. Eu vou dar para vocês alguns fios soltos, alguns estão desencapados. Agora eu preciso que vocês queiram tecer estes fios, o que são fios que vocês vão tecer a vida toda. (Professora Janaína)

Sobre os objetivos do seu trabalho, nos emocionamos com a resposta da professora, pois em meio a tanta violência, é uma educação que olhe os sujeitos como seres humanos que pode fazer mais diferença.

Uma outra [crônica] também que a gente [ela e a Azoilda Loretto] gostava muito de usar que era uma que dizia de um pai que leva o menino para ver o mar pela primeira vez e aí o menino fica tão encantado de tanta beleza. Ele segura a mão do pai, ele disse pro pai ensina ver e eu acho que é essa que a função da escola ensinar a ver... Agora como que a gente faz isso? E muita das vezes a gente não consegue enxergar com e não sejam os nossos próprios, ser educador para mim é você diversificar o olhar saber que teu olhar não é o único. A escola pode ser também o lugar de prazer, de construção de conhecimento, de fazer amizade. Então meu trabalho é nessa perspectiva e hoje tentando aprender a ter mais empatia com eles, essa coisa de sair do meu desejo e ir encontrar com desejo deles, e a partir dos nossos desejo A gente construir alguma coisa. (Professora Janaína)

Para Carla, perguntei como ela gostaria que seus alunos sássem de suas oficinas e ela respondeu:

do meu desejo em uma oficina ideal, digamos assim, seria uma oficina onde todos pudessem falar primeiramente, dizer o que pensa expor opiniões, o que conhece da forma mais explícita o possível, e que eles pudessem se propor a estarem abertos pra lidarem com a diferença e sabendo que a diferença não é algo negativo. Então, abertos pra isso, que pudessem experimentar coisas novas e tentar conhecer coisas novas e continuar pesquisando, porque eu acho que é isso. Eles têm internet, têm celular uma série de possibilidades dentro da escola. Então, continuar pesquisando e tentando ter conhecimento é uma coisa que eu fico muito feliz quando acontece... é quando esse aluno se torna uma semente que vai sair dali e ter o papel de germinar em outro lugar. Então, o aluno sai dali e vai conversar com a mãe sobre aquilo, vai conversar com o pastor. (Professora Carla)

[Eu digo aos alunos] “Vocês que vão me ensinar até porque eu sou uma e vocês são vinte. Então vocês têm muito mais conhecimento e potência do que eu. Eu só vou encaminhar e mediar a forma como isso pode caminhar, mas se a forma que eu acho que é tiver errada eu tô disposta a aprender com vocês”. E quando você fala isso pra aluno ele meio que quebra, meio que dá um desmontada. Quando ele entende que produção de conhecimento é tudo e também é troca, e eu sempre falo “a gente veio aqui pra trocar saberes, então eu quero que vocês me falem da realidades de vocês e eu vou falar da minha e a gente vai trocar” (Professora Carla)

Regina, espera que seus alunos sejam autônomos na busca de seus conhecimentos e que tenham pensamento crítico. Ela destaca:

Eu ia esperar crianças questionadoras. É o que eu tento fazer que eles desconfiem até da bula do remédio que você está lendo, não pra ser o “*cricri*” chato que reclama de tudo, mas pra fazer uma leitura atenta de tudo pra vida e é isso que eu espero deles, que reparem nas coisas e eles consigam me trazer coisa sem pedir. Eu falei de Dandara a menina começou a pesquisar um monte de imagens e ela me perguntou quem era. (Professora Regina)

Vivian sentiu uma diferença na estética das suas alunas que passaram a alisar menos os cabelos e algumas até cortaram os cabelos para que crescessem sem química. Além disso, alunos que eram desinteressados pela matéria, pesquisaram além do solicitado. Estes mesmos alunos procuraram um professor na UFF para conversar sobre cotas. A professora ressalta que

Aquele assunto já é parte do cotidiano deles, porque antes alguns assuntos que a gente trabalha como a questão da mulher, quando eu fui trabalhar com eles antes desse projeto dos cordéis eles tinham muita resistência, ficam fazendo piadinhas, e com a questão do racismo já não é mais assim, eles entendem que é um assunto sério. Eles já conseguem entender e principalmente depois do ano de 2016 que eu fiz um outro projeto. (Professora Vivian)

A professora relata que os alunos começaram a fazer conexões entre suas vivências enquanto jovens negros e os conteúdos referentes às relações raciais, e que começaram a procurar de forma autônoma outras formas de conhecimento sobre o tema, desenvolvendo a criticidade. Tendo o conhecimento como instrumento de intervenção do real e não a representação do real

Eles conseguem entender o que eles passam como racismo, porque antes eles não conseguiam classificar. Mas isso foi um trabalho de dois anos. O trabalho desse ano [...] foi muito legal. Nesse ano que tinha alunos no terceiro ano que só queriam se formar e eles foram até a UFF pesquisar sobre cotas e estão lendo um livro que eu até tirei foto que era “Gênero, racismo e desigualdade”, que eu tirei foto como referência pra mim. E são alunos que no primeiro bimestre zero, segundo bimestre zero e foram acordar pra vida no final. Aquela coisa clássica porque tinham que passar de ano e esse projeto pegou tanto eles (...) que eles decidiram trabalhar com a questão de cotas. Eu pedi que eles escolhessem temas pra debater as questões raciais e foi a primeira vez que eles foram mais ativos. Por curiosidade deles foram pesquisar a questão de quem é negro e quem não é. A maioria não se acha negro. E outros quiseram debater a questão de como o policial trata o negro, “eu sofri assim assim”. Então, eles já estão indo pra mim com outro papo, eles já identificaram algumas coisas que eles sofrem e estão querendo discutir e já tem um calendário pro ano que vem. (Professora Vivian)

Dessa forma esses professores rompem com os silenciamentos sobre as questões raciais na escola, realizam um trabalho dentro das suas possibilidades. Em seus discursos, estes professores demonstravam grande entusiasmo com a execução de seus trabalhos e ao mesmo tempo realismo quanto aos resultados esperados. Pude perceber que os objetivos destes educadores, quanto a abordagem do tema e a realização de práticas, é a formação dos sujeitos enquanto sujeitos críticos e questionadores. Esses professores apresentam outras referências que questionam os estereótipos racistas, enfrentam o racismo em seus cotidianos, valorizam a cultura, a estética e a história africana e afro-brasileira, em seus cotidianos, ou em momentos de suspensão de rotina. As atividades que realizam, por sua diversidade podem ser inspiradoras de novas práticas, e de mais rompimentos com o pacto de silêncio sobre as relações raciais nas escolas.

## CONCLUSÃO

Ao olhar para as práticas em educação antirracista não pude deixar de olhar para os sujeitos que as praticam, entender suas trajetórias, os caminhos que os levaram a ter determinadas percepções, por onde andaram e que pessoas e espaços ajudaram a formar sujeitos que se veem nos seus alunos ou que têm empatia pelo sofrimento que a violência do racismo impõe.

Afeto.

Esse foi considerado um elemento primordial para a realização de uma educação antirracista, por uma das entrevistadas, e o fio condutor de todas as entrevistas. Esses educadores se mostraram intensamente motivados em ajudar seus alunos a se tornarem sujeitos com questionadores, com pensamento autônomo e inconformista, que tivessem pensamento crítico acerca dos conflitos dessa sociedade e que questionassem as divisões impostas pela linha abissal.

Educadores com formações diversificadas, uma vez que dos cinco entrevistados três se identificaram como mulheres negras, uma como mulher branca e outro como homem branco, tinham em comum a vontade de pensar práticas para a educação antirracista e emancipatória, e praticando a educação enquanto ato político, tendo como pressuposto de que não haverá justiça social sem justiça cognitiva, e que uma sociedade mais justa será construída tendo auxílio da educação nesse processo.

Apreendi muito com estas entrevistas. O que eu imaginava ser uma conversa mais burocrática e focada nos pontos pré-definidos pelo roteiro que havia preparado, foi de fato uma troca bastante rica de conhecimentos e perspectivas. Nós nos colocamos questões e pontos ainda não pensados, conversamos sobre as emoções e sentimentos que envolvem o processo de construção de uma educação antirracista, e sobre a como é importante se manter próximo dos alunos para atingir os objetivos. Mantive contato com todos após as entrevistas e mais de um me disse que a entrevista trouxe lembranças, ideias, emoções e olhares sobre o tema e sobre a sua própria trajetória.

E mais do que respostas as entrevistas me deram perguntas novas, perspectivas novas, olhares novos e me fizeram lembrar o porquê escolhi este tema, este enfoque e este olhar, não só para esta pesquisa mas também para minha carreira enquanto docente. Reanimaram minha curiosidade para outras facetas da educação para as relações raciais que ainda não havia pensado. Perguntas sobre o funcionamento dessas redes de apoio, sobre os espaços de formação e também sobre as suas motivações subjetivas e objetivas.

Embora sejam pessoas diversas, têm alguns pontos em comum, o primeiro deles é o fato de que todos são professores pesquisadores. Duas estavam terminando o doutorado, duas já estavam no mestrado e um embora não tenha seguido na academia, era um ávido pesquisador autodidata. Acredito que o fato de serem pesquisadores é primordial para que realizem este trabalho, pois como estes conhecimentos, história e cultura foram ignorados durante muitos anos, ainda há muita formação inicial e continuada a se realizar e muita mediação didática a se fazer para que este conhecimento chegue aos alunos.

Além de professores-pesquisadores, esses atores sociais estão inseridos em redes que possibilitam suas práticas. Sejam elas de troca, de apoio, de formação ou de acolhimento. Nessas redes os professores compartilham experiências, trocam ideias, organizam atividades. É a partir dessas redes que o trabalho é feito, e o trabalho ganha visibilidade, uma vez que esses professores por estarem em outros espaços, que tem legitimidade social, acabam tendo maior respeito. E essa pode ser uma pista na compreensão do porquê seus olhares e práticas se voltam para a questão racial

Outra questão para pensar neste trabalho é a formação de professores, já que todos afirmam não ter tido uma boa formação para a docência e que aprenderam a lecionar com suas práticas cotidianas, com seus alunos e com seus colegas de trabalho e até mesmo pelas redes em que estavam inseridos. A formação para as relações raciais também não era oferecida nos currículos obrigatórios de suas graduações, quando tinham contato com a temática era porque procuravam por ter interesse, ou porque um professor entre muitos discutia o tema em aula.

Os professores que conheci já apresentavam interesse em formação que abordassem as práticas, já que eles foram selecionados dentre os participantes de um

projeto de extensão que focava na formação continuada de professores da educação básica, que oferecia aulas aos sábados o dia todo e que não iria resultar em gratificações financeiras.

Acredito que a formação continuada seja importante, uma vez que as práticas cotidianas vão colocando questões para estes docentes e que prática e teoria devem estar de mãos dadas, entretanto, é na formação inicial que deveriam ter contato com outros conhecimentos e outras epistemes que pudessem abarcar mais do que este modelo de aluno universal eurocêntrico, ou seja, os que estão do outro lado da linha abissal e não são brancos, homens, dentro da heteronormatividade, sem deficiências motoras ou cognitivas. Deveriam ter acesso a mais do que é oferecido pelo modelo de conhecimento-como-regulação que está ligado ao colonialismo e auxiliando sua perpetuação.

Os alunos que não estão neste modelo, os que estão do lado da linha em que predomina a lógica da violência/apropriação, são ignorados na formação docente . E quando os professores vão para suas salas de aula, precisam dar conta de uma realidade mais diversa, com alunos que estão em contato com outras epistemes. A formação inicial que olhasse para a diversidade de sujeitos e de epistemes e que estivesse ela mesma dentro do modelo conhecimento-como-emancipação formaria professores aptos a uma educação com base na ecologia de saberes e na ideia de conhecimento como interconhecimento, negando a universalidade europeia e a ideia de verdade absoluta. Assim, poderia sensibilizar professores que não despertaram seus olhares para a educação para as relações raciais e a educação para a emancipação, amplificando o poder de agência do aparato legislativo que embasa a educação antirracista.

Outro ponto interessante abordado durante as entrevistas e que é bom para pensar e compreender a educação antirracista e a educação para a emancipação, é a potencialidade que um trabalho coletivo em educação antirracista tem para formar os professores que dela participam – mais ou menos ativamente. E esta formação não é apenas como docentes, mas enquanto pessoas que também estão dentro de uma estrutura racista e que também carregam cicatrizes mais ou menos expostas das suas vivências em uma sociedade racista.

As práticas relacionadas à 10.639/03 impõe desafios de desconstrução não só pras crianças mas também pras professoras, que se veem obrigadas a olhar para o que talvez elas não quisessem ou não puderam ver. Como sua própria negritude, ou olhar a violência racista incidindo em sua própria trajetória, pois o conflito racial é descoberto e retirado do tabu que o cerca, como uma das professoras entrevistadas disse “o racismo sai do armário” e passa a ser debatido, e a partir da exposição do conflito os educadores se veem tendo que lidar com uma questão tanto no âmbito da sua subjetividade quanto na busca por novos conhecimentos que foram negados durante a sua formação como educadores.

Regina observava suas colegas tendo que lidar com suas dores produzidas pela violência racista, ou às vezes se reconhecendo como negras durante o trabalho. Vivian conta que em sua oficina de turbantes não só suas alunas se identificaram com as mulheres negras e empoderadas entrando na escola, mas as professoras, merendeiras, funcionárias e diretora também quiseram experimentar outra estética, uma outra autoestima, se vendo bonitas com outros códigos que não estavam focados no ideal de beleza universal branca. Janaína fala sobre o diretor de sua escola, um homem negro que em suas palavras observa o trabalho, mesmo que a distância. Esse “efeito inesperado” também é formação, também é mexer com as estruturas.

Com esses professores fui apresentada a alguns perfis de trabalho que podem ajudar a refletir sobre a importância da institucionalização da educação antirracista. Janaína, por suas vivências, por sua experiência e por estar inserida em uma ampla rede que a auxilia a ter entrada em diversos espaços acaba tendo mais poder de negociação para que as práticas sejam institucionalizadas.

Vivian acha negativo o fato de ser responsabilizada individualmente pela aplicação da 10.639/03 em sua escola, mas outros professores já se sensibilizam e participam dos projetos que propõe. Mas sobre Vivian, algo deve ser notado: um dos pontos que respalda o seu trabalho é o fato do racismo e preconceito estarem entre os conteúdos mínimos que deve aplicar, dentro do currículo oficial, o que ratifica a importância de institucionalização e de meios “legalistas” para ampliação do trabalho.

Regina trabalhou com um projeto em que toda a escola se envolvia, sendo o mais próximo do que considero o ideal por se tratar de uma educação antirracista focada

no cotidiano envolvendo toda a comunidade escolar. Mas esse tipo de trabalho, também experimenta os desafios na implementação da legislação e também ajuda nas reflexões, pois nem todos os professores se sentem seguros para trabalhar a temática, com novos conteúdos, novas epistemes e também com formas de dar aula que se afastam do modelo conhecimento-como-regulação trabalhando com projetos.

Regina e os outros professores acabam se tornando centrais e referência na discussão, o que pode ser uma coisa positiva no sentido de ser inspiração para que se inicie outro trabalho, ou mesmo servindo como canal para o primeiro contato com a temática, e até mesmo um pontapé inicial para que o tema seja conhecido pela escola. Entretanto, além de sobrecarregar os professores com sobre-trabalho, ainda pode personificar a abordagem do tema, tornando a continuidade mais frágil já que o trabalho se concentra na imagem de um educador e não agrega outros professores, outros alunos e funcionários.

Uma característica muito interessante desses professores para pensarmos as práticas em educação para as relações raciais é o fato de todos terem aproveitado as brechas, as oportunidades que os espaços ofereciam, seja com oficinas, culminâncias de projetos, ou até mesmo projetos que englobavam toda a escola. Esses educadores viam essas brechas por estarem atentos aos seus contextos educacionais e em alguns momentos recuavam ou avançavam conforme as circunstâncias permitiam.

As dificuldades que estes professores enfrentam são muitas. Há pais que se sentem incomodados e, em alguns casos, vão até a escola ou não deixam seus filhos participarem das atividades propostas. Mas essa não é a maior dificuldade. Alguns até elogiam os resultados dos trabalhos.

Os alunos também apresentam alguma resistência e até mesmo recusa inicial, mas em seguida aderem ao tema e se mostram entusiastas, como os alunos de Regina que desenharam a Dandara e pesquisaram sobre ela para saber quem ela era sem que a professora pedisse ou os de Vivian que procuraram por si só aprofundamento e pesquisas, buscando livros e outras referências. O que apareceu em todas as entrevistas foi a recusa ou até a interdição do tema por pessoas de religião evangélica.

Como resultado, os professores notam o aumento da autoestima dos alunos, ampliação da compreensão dos problemas raciais que seus alunos enfrentam, sejam eles brancos e negros, praticantes ou não em religiões de matriz africana. Notam também que seus alunos conseguem fazer um link com a realidade que os cerca, buscam conhecimentos e referências de forma autônoma apresentando opiniões mais questionadoras sobre a realidade que os cerca e veem as relações raciais de forma crítica, observando os conflitos que geraram essas relações e os conflitos que ela gera.

Esses educadores buscam com suas práticas colocar questões, gerar dúvidas e interesses para que estes alunos busquem de forma autônoma o próprio conhecimento e se colocam como mediadores prontos para ajudar com suas dúvidas. Sendo assim, os entrevistados foram unânimes quanto a seus objetivos perante os alunos: querem formar pessoas questionadoras, sujeitos de suas próprias escolhas, que tenham acesso a conhecimentos, epistemes, perspectivas, histórias e culturas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLETIM INFORMATIVO DO TERRITÓRIO CRIATIVO. Universidade Federal Fluminense/MinC. Madureira, ago. 2016 .

BRASIL, Ministério da Educação , Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC, SECADI, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Raças e Etnias: Adolescentes e Jovens Para a Saúde Entre Os Pares. **Saúde e Prevenção nas Escolas.** Organização Maria Adrião. Série Manuais, n. 69, 1 ed. Brasília, DF, 2010.

CABECINHAS, Rosa Cabecinha. Expressões de racismo: Mudanças e Continuidades. **Racismos: olhares plurais.** Organização Ana Cristina de Souza Mandarino e Estélio Gomberg. Salvador: EDUFBA, 2010. 290 p.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. **Educação antirracista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Coleção Educação para todos). Brasília, DF : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

\_\_\_\_\_. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola.** Organização Eliane Cavalleiro. São Paulo: Summus, 2001.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003. [1974]

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, jan./mar. 2013. p. 67-84.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004. p. 213-225.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA, 2008. 194 p.

FRY, P.; MAGGIE, Y; MAIO, MC; MONTERO, S; SANTOS, RV. **Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007. 363 p.

GOMES, Nilma. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Organização Eliane Cavalleiro. São Paulo: Simmus, 2001.

\_\_\_\_\_; GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, 2002.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10. 639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, jan./mar. 2013. p. 19-33.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O SILÊNCIO; um ritual pedagógico a favor da discriminação racial** - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1- a 4 série). Dissertação (Mestrado em Educação) UFMG, Minas Gerais, 1985.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo . Cor e raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Organização Livio Sansone e Osmundo Araújo Pinho. 2 ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. 447 p.

LE BRETON, D. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia do Corpo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n.15, ago. 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos Penesb – Periódicos do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**. n.12. Rio de Janeiro, Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF. 3013 p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A REFLEXÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS E CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 9, n. 2, ago. 2012. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984/8104>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Utopias Praticadas: Justiça Cognitiva e Cidadania Horizontal na Escola Pública**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n.2, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - FEDUFF**. Rio de Janeiro, Niterói: Ed. Alternativa/ EdUFF, n.12, 2013. 379 p.

OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Raça, currículo e práxis pedagógica: Relações raciais e educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: **Cadernos Penesb – Periódicos do Programa de**

**Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** – FEUFF. Rio de Janeiro, Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF. n.12. 3013 p.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **A Mobilidade Social dos Negros Brasileiros**. Ministério do Planejamento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) Brasília, ago. 2004. 25 p.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2008. 104 p.

PEREIRA, João Batista Borges. A criança negra: Identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**. n.63. nov. 1987. p. 41 – 45.

QUARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. vol. 2, n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p. (Coleção Educação para Todos)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. **Epistemologias do Sul**. Organização Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. – Janeiro, 2009.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo** / Ivair Augusto Alves dos Santos [recurso eletrônico]. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 298 p. – (Série temas de interesse do Legislativo ; n. 19)

SANTOS, Ricardo Ventura. MAIO, Marcos Chor. Genótipo e fenótipo: Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. In: **Raça : novas perspectivas antropológicas**. Organização Livio Sansone, Osmundo Araújo Pinho. 2.ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008. 447 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”.** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção de grau de Doutor em Psicologia. São Paulo, 2012.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos.** Anuário antropológico n. 93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SOUZA, F. S.; PEREIRA, L. M. S. Implementação da Lei nº 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro : As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Coleção Tendências; v.4. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

## ANEXO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Dados pessoais (nome, idade, telefone e e-mail);

*- O objetivo desta questão é manter os dados do pesquisado para facilitar a marcação de um possível reencontro para sanar dúvidas e lacunas.*

2) Função/cargo que exerce na instituição;

*- Posteriormente fazer um mapeamento de onde os sujeitos da pesquisa se encontram no interior da instituição.*

3) Quais espaços de formação te auxiliaram na compreensão sobre a educação e educação antirracista?

*- Nesta questão pretendo conhecer por quais espaços formativos passaram os professores que colocam em prática a educação antirracista.*

4) Quem apresenta mais resistência no trabalho com educação antirracista e por quê?

*- Esta questão atende ao objetivo de compreender e mapear as principais dificuldades encontradas no trabalho com educação antirracista.*

5) Quais são suas práticas pedagógicas ligadas à educação antirracista?

*- Mapear e compreender as práticas cotidianas dos educadores.*

6) O que não pode faltar para que uma educação antirracista seja feita com qualidade?

*- Compreender as conceituações que os professores têm sobre a educação antirracista.*

7) Já teve oportunidade de ler as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Em que espaço leu? Qual a opinião sobre a leitura?

*- Compreender a percepção e opinião dos professores sobre os documentos e textos supracitados.*

8) Houve mudança no comportamento dos alunos depois da implementação de práticas antirracistas? Se houve, qual?

9) Qual a principal mudança de comportamento ou postura você gostaria de perceber nos seus alunos?

*- Compreender os objetivos finais dos professores no que tange aos alunos. Compreender o que é mais valorizado, mudanças nas condutas nas relações*

*interpessoais ou aquisição de conhecimentos relativos a história e cultura Africana e afro-brasileira.*

10) O que você considera imprescritível para a realização de uma educação antirracista?

*- Compreender quais os conceitos, práticas, perspectivas ou valores este educador considera fundamental para a prática pedagógica antirracista.*